

LA SCUOLA DI JASNAJA POLJANA
IN NOVEMBRE E DICEMBRE

di Lev Nikolaevic Tolstoj

edizioni professori

<http://sprofessori.noblogs.org>

PREFAZIONE

La scuola di Jasnaja Poljana in novembre e dicembre racconta un pezzo di vita della scuola per contadini diretta da Lev Tolstoj. L'interesse per questo genere di esperienze, da parte nostra, non è quello di chi sia in cerca di un modello da riproporre. La critica dell'istituzione scolastica, che stiamo cercando di portare avanti, non può essere rinchiusa entro i confini della ricerca pedagogica: pensiamo che la separazione tra insegnanti e alunni, tra promossi e bocciati, tra licei e scuole professionali, tra la "nobile" istruzione istituzionale e l'umile pratica di vita, sia semplicemente il riflesso, oltre che un meccanismo riproduttore, del modello autoritario di società in cui la scuola è inserita. L'origine del progetto Sprofessori sta nella consapevolezza del meccanismo perverso in cui, come insegnanti, siamo cascati: dall'esigenza naturale di diffondere strumenti utili alla vita (come leggere, scrivere e far di conto) alla gestione di un ruolo di potere che non ha nulla a che vedere con lo scopo iniziale. Una via di fuga da questo ruolo, per chi rifiuta posti d'autorità, è spesso quella di considerarsi "stimolatori", dediti alla coltivazione dello spirito critico e dell'autonomia dell'alunno, piuttosto che all'insegnamento di specifiche competenze.

Nonostante la simpatia che ci ispira l'insegnante che, come noi del resto, si preoccupa di limitare i danni insiti nella propria funzione sociale di "formatore di cittadini", le differenze con quello tradizionale ci appaiono come lievi sfumature. Entrambi condividono lo stesso fastidioso difetto: il vizio di voler decidere per gli altri e di giustificare questo vizio con una presunta necessità sociale. Qualunque tipo di pedagogia e di scuola partono dall'accettazione di quella parcellizzazione del sapere che consente ai pedagogisti di decidere cosa gli altri devono imparare e agli insegnanti di ergersi ad autorità. Una società liberata deve fare a meno anche della classe degli insegnanti antiautoritari; anch'essi devono sparire come corpo specializzato di professionisti: l'autonomia, come lo spirito critico, non possono che essere una conquista individuale, in contrasto con l'esistenza di qualunque casta di specialisti.

L'interesse per la scuola di Tolstoj, nasce proprio dalla condivisione di quel sentimento, diffusosi in Europa nella seconda metà dell'Ottocento, che sia possibile costruire una società basata sulla libertà piuttosto che sull'annullamento dell'individuo. Questo sentimento si tradusse in varie

forme: dalle insurrezioni popolari, alle organizzazioni internazionali di operai, fino alle scuole che promuovevano l'emancipazione del popolo. La prima di queste scuole fu, appunto, quella di Jasnaja Poljana, fondata nel 1859 da Tolstoj per i contadini che lavoravano nei dintorni delle sue proprietà. Questo dato sarebbe già di per sé sufficiente ad allontanare l'esperienza di Tolstoj dallo spirito del tempo, ben riassunto dalle parole: «l'emancipazione dei lavoratori sarà opera dei lavoratori stessi o non sarà».

Tolstoj era un aristocratico, un possidente e un mistico il cui unico mestiere prima di fare l'educatore era stato quello di soldato nell'esercito dello zar: che la salvezza del popolo non dipendesse dalle sue azioni, era chiaro ai rivoluzionari di allora ed è chiaro a noi. Quel che però ci sembra interessante prendere in considerazione è il racconto di un'esperienza educativa fondata su alcuni presupposti che riteniamo condivisibili: l'assenza di programmi, che nessuno ha il diritto di imporre, di esami e di disciplina, funzionali solo alla creazione di sudditi obbedienti, e di quell'obbligo scolastico che uccide l'interesse per qualunque attività. I principi, che la pedagogia tolstoiana traeva dallo spirito del tempo, apportandovi anche una notevole influenza originale, verranno presentati in un'altra pubblicazione.

Lo scritto che segue è estratto della rivista *Jasnaja Poljana* (Radura Serena) redatta nell'anno 1862, che prende il nome, come la scuola, dalla tenuta della famiglia Tolstoj, vicino la città russa di Tula. Questo testo, con tutti i suoi limiti, mostra un esempio di ciò che ogni insegnante, come ogni rivoluzionario, dovrebbe fare: sperimentare tecniche, disfare teorie e imparare dalla relazione con gli altri. Quello che l'autore afferma rispetto alla scuola, infatti, è senz'altro estendibile a tutta la società: «come tutti gli esseri viventi la scuola non solo si modifica ogni anno, ogni giorno, ogni ora, ma è soggetta a crisi temporanee, a malattie, a cattivi influssi». Le contraddizioni, spesso stridenti, emergenti tra la pratica e la teoria non possono che divenire un ulteriore strumento di analisi nelle mani di chi abbia davvero voglia di modificare ciò che lo circonda.

Tuttavia, dobbiamo ammettere che alcuni “cattivi influssi”, presenti nella pedagogia tolstoiana, sono imperdonabili. Uno su tutti: il cristianesimo. A nostro avviso, tutte le forme di religione, dal cattolicesimo al materialismo scientifico, passando per l'umanesimo cristiano e l'educazione civica, rappresentano la principale dimostrazione della funzione addomesticante della scuola. Ovviamente, essendo per ragioni personali la religione cattolica quella che più ci è odiosa, fa un certo effetto sentire un sostenitore della libertà come Tolstoj definire la Bibbia «il miglior libro dell'infanzia di ciascun uomo». Nessuna critica anarchica dell'istruzione è più efficacemente distruttiva delle parole che Tolstoj usa per sostenerne l'importanza: «Non posso immaginare quale istruzione sarebbe possibile se questo libro non esistesse! [...] Per rivelare all'alunno un mondo nuovo e fargli amare la scienza, non vi è altro libro che la Bibbia». Non c'è bisogno di risalire con la mente a Bruno e Galilei per provare disgusto per queste parole. Tuttavia sono sostanzialmente veritiere se si vuole tenere in vita il ruolo della scuola,

poiché l'autorità, anche quella di Tolstoj o degli insegnanti di oggi, ha bisogno di un fondamento sacro. Nel paragrafo sulla storia sacra, scrive: «Provai allora a legger la Bibbia e, per suo mezzo, me li sono accattivati totalmente: il lembo del velo era stato sollevato ed essi si affidavano a me completamente. Essi amano il libro, lo studio e me stesso». Su questo punto, l'esperienza di Jàsnaja Poljana può essere stata utile solo in una direzione: quella di persuadere Tolstoj dell'errore che commetteva nel ritenersi possessore di «una visione del mondo superiore a quella dei suoi alunni». Qualche anno dopo, infatti, darà una descrizione molto lucida di questa "visione superiore": «Quest'insegnamento è detto cristiano, ed ecco in che consiste. C'è un Dio il quale, circa seimila anni or sono creò il mondo e il primo uomo. Questo peccò e per tale motivo Dio punì tutti gli uomini. Poi Dio inviò sulla terra suo figlio, che forma con lui uno stesso Dio, affinché gli uomini lo mettessero in croce. E, a cagione di questo supplizio, essi furono liberati dal castigo per cui dovevano espiare il peccato di Adamo. Se gli uomini credono a tutto ciò, il peccato di Adamo sarà loro perdonato; se non ci credono, saranno crudelmente puniti. E la prova che questa è la verità è che Dio l'ha rivelata, quel Dio la cui esistenza ci viene accertata da quelle stesse persone che insegnano tutte queste cose. Senza tener conto che le diverse confessioni hanno portato a questa dottrina fondamentale, si può dire che tutte le religioni proclamano una regola identica, cioè: che gli uomini devono credere a ciò che a loro s'insegna e sottomettersi al potere costituito. Per l'appunto questa dottrina è il fondamento della menzogna, la quale fa sì che gli uomini, considerando il servizio militare come una cosa buona e utile, si fanno soldati, sono trasformati in macchine inerti e opprimono i loro fratelli». Questo brano, pubblicato oltre trent'anni più tardi della rivista *Jàsnaja Poljana*, non lascia molte attenuanti alle scelte di una scuola dove, su 12 materie, almeno la metà era collegata a contenuti riguardanti il nazionalismo e la religione.

D'altra parte, però, le riflessioni che la pratica pedagogica suscitò in Tolstoj sono interessanti e talvolta attuali, sia rispetto a problemi tecnici come l'insegnamento della lettura o della geografia, sia rispetto a problemi più generalmente legati alla vita scolastica, come quello del rapporto con il mondo esterno o della gestione dei conflitti. È interessante osservare come la pratica vissuta porti a conclusioni molto distanti dagli astratti principi filosofici da cui parte il maestro: ad esempio, quando il moralista cristiano, apostolo della nonviolenza, suggerisce all'alunno infastidito dal compagno di rendere pan per focaccia, oppure quando il teorizzatore dell'"ordine spontaneo" odia quest'ordine a tal punto da strappare il cartello che i bambini avevano fatto per sbeffeggiare uno di loro che aveva rubato. Tuttavia, l'insegnante che legga queste pagine può senz'altro prendere Tolstoj a modello di scrupolosità: appare evidente la sua volontà di instaurare un rapporto di mutuo apprendimento ed è chiaro il notevole impegno che egli investe a questo scopo, dalla lettura di svariati testi pedagogici, all'attenta osservazione dei suoi allievi. Molti sono i risultati di questo impegno riportati

nel testo: dalla scoperta del «sentimento di giustizia che la folla conserva» alla convinzione che «i soli libri che il popolo capisce non sono scritti per lui, ma da autori nati dal popolo». Ancor di più sono i dubbi suscitati: viene messa in dubbio, ad esempio, l'importanza di imparare la storia, la geografia e persino la letteratura: «Può darsi che l'uomo del popolo non capisca e non possa capire la nostra lingua letteraria perché non ha niente da capire o perché tutta la nostra letteratura non è adatta a lui e che egli stesso debba creare la sua letteratura».

Quel che è certo è che Tolstoj abbia instaurato una relazione che gli ha permesso di capire meglio chi aveva di fronte, mettendo in discussione se stesso ed il suo ruolo e giungendo a conclusioni, a nostro avviso, importanti non solo per chi si dedica all'insegnamento: «questo disordine, o meglio quest'ordine libero, ci appare terribile solo perché siamo abituati al diverso ordine in cui siamo stati allevati. [...] Il maestro tende sempre a scegliere il mezzo di insegnamento più comodo per lui. Più il mezzo è comodo per il maestro, meno lo è per l'alunno. Solo la tecnica d'insegnamento che soddisfa gli alunni è giusta». Più che per le conclusioni raggiunte, il testo che segue ci sembra importante come stimolo di indagine critica della realtà e, soprattutto, come esempio di un tentativo di collegare questa indagine critica con una pratica di vita.

CARATTERE GENERALE DELLA SCUOLA

Non abbiamo principianti. Nella classe inferiore gli allievi sanno leggere, scrivere, risolvere problemi sulle tre operazioni aritmetiche e imparano la storia. Le materie insegnate si dividono nel modo seguente:

- 1) Lettura meccanica e graduale
- 2) Scrittura
- 3) Dettato
- 4) Grammatica
- 5) Storia sacra
- 6) Storia russa
- 7) Disegno
- 8) Disegno grafico
- 9) Canto
- 10) Aritmetica
- 11) Lezioni di cose
- 12) Istruzione religiosa

Prima di parlare dei metodi di insegnamento devo dire brevemente che cos'è la scuola di Jàsnaja Poljana e in quale fase di sviluppo essa si trova.

Come tutti gli esseri viventi la scuola non solo si modifica ogni anno, ogni giorno, ogni ora, ma è soggetta a crisi temporanee, a malattie, a cattivi influssi. La scuola di Jàsnaja Poljana ha attraversato un simile periodo critico la scorsa estate. Ed eccone le cause:

- 1) come sempre, durante l'estate, i migliori allievi non frequentavano la scuola; li vedevamo di rado perché erano nei campi, al pascolo, al lavoro;
- 2) sono quindi giunti alla scuola nuovi maestri, che vi hanno apportato nuove influenze; per tutta l'estate, ogni giorno, sono venuti a visitare la scuola maestri in vacanza, e niente più delle visite turba il regolare svolgimento della vita scolastica perché in un modo o nell'altro il maestro cerca di far bella figura con i visitatori.

I maestri sono quattro: due vecchi, che sono nella scuola da due anni, abituati agli alunni, ai loro bisogni, alla libertà e al disordine esteriore della

scuola; e due nuovi che, avendo da poco terminati gli studi, sono fautori della disciplina esteriore, dei regolamenti, del campanello, dei programmi, e non sono abituati alla vita della scuola come i primi. Ciò che ai primi sembra ragionevole, necessario, come il volto amato, per quanto brutto, d'un fanciullo cresciuto sotto i nostri occhi, ai nuovi maestri sembra invece un difetto che deve essere corretto.

La scuola ha sede in una casetta di pietra a due piani: due stanze sono destinate alle lezioni e due ai maestri, una è adibita a laboratorio. Dalla tettoia della scala esterna pende un campanello con una corda attaccata al battaglio. Gli attrezzi per la ginnastica sono nell'atrio del pianterreno: nel vestibolo del piano superiore si trova un pancone. L'atrio e la scala sono pieni di neve e di fango calpestato; l'orario è affisso nell'atrio.

L'orario è il seguente. Alle otto del mattino il maestro che abita nella scuola, fa suonare il campanello da uno di quegli allievi che restano quasi sempre a dormire con lui. Nel villaggio ci si alza prima di giorno. Già da tempo dalla scuola si vedono i fuochi delle case e una mezz'ora dopo lo squillo della campana, nella nebbia, nella pioggia o nei raggi obliqui del sole autunnale, lungo il sentiero, sul ciglio del burroncello che separa la scuola dal villaggio, appaiono le piccole figure nere, a due, a tre o isolate, perché da molto tempo l'istinto gregario non esiste più nei nostri allievi. Non aspettano che si gridi: «Su ragazzi, a scuola». Sanno già molte cose e perciò non sentono più il bisogno di affollarsi. Quando è giunta l'ora, entrano a scuola. Mi sembra che di giorno in giorno essi diventino sempre più indipendenti e i loro caratteri meglio delineati. Fatta eccezione per i più piccini e per coloro che vengono da altre scuole, non ho mai visto alunni fermarsi per la strada a giocare. Non portano niente con sé, né libri, né quaderni: non hanno infatti lezioni da imparare a casa.

Non solo non hanno niente da portare in mano, ma neppure in testa. Non sono obbligati a ricordare oggi quel che hanno fatto ieri; il pensiero della lezione futura non li tormenta; l'alunno non porta che se stesso: la sua natura sensibile e la certezza che la scuola sarà gioiosa, oggi come ieri. Non pensano alla lezione prima che sia cominciata. Non si sgridano mai i ritardatari; e nessuno arriva in ritardo, salvo qualche volta, i più grandi trattenuti dal padre per qualche lavoro.

In questi casi il ragazzo arriva di corsa, tutto ansimante. Quando il maestro non è ancora giunto, alcuni si riuniscono spingendosi sui gradini o giocando sul ghiaccio mentre gli altri attendono nell'aula. Quando fa freddo, aspettando il maestro, leggono o scrivono o giocano. Le fanciulle fanno gruppo a parte. Quando i ragazzi vogliono giocare con le ragazze non si rivolgono mai ad una sola, ma le interpellano tutte insieme: «Su, ragazze, perché non pattinate?» o «Su, ragazze, siete gelate?» o «Forza, ragazze, tutte contro me solob».

Solo una ragazza di dieci anni, molto brava, si stacca dal gruppo delle sue compagne. Ed è la sola che i ragazzi trattino alla pari, anche se con una sfumatura di cortesia, d'indulgenza e di riserva.

Supponiamo che, secondo l'orario, la prima classe abbia lettura meccanica, la seconda lettura espressiva e la terza aritmetica. Il maestro entra nell'aula: alcuni fanciulli sono sdraiati per terra e gridano: «Il mucchio è piccolo!» o «Mi schiacciano!» o «Basta, basta!», ecc. «Piotr Mikajlovic – grida quello che sta sotto il mucchio al maestro che entra – di che smettano!». «Buon giorno, Piotr Mikajlovic!» gridano gli altri, continuando il loro fracasso.

Il maestro prende i libri, li distribuisce a quelli che gli si avvicinano. Quelli che sono sdraiati a terra e quelli che sono loro addosso vogliono anch'essi il libro.

Il mucchio diminuisce poco a poco. Quando i più hanno il libro, tutti gli altri corrono verso l'armadio e gridano: «A me! A me! Dammi quello di ieri. A me quello di Kol'còv» ecc. Se qualcuno, trascinato dal gioco, è ancora a terra, quelli che sono già seduti con il libro in mano, gridano: «Avete finito? Non si sente niente. Basta». I turbolenti obbediscono e, ansanti, prendono il loro libro, ma per qualche istante ancora, a causa del loro stato, non riescono a tener ferme le gambe. Poi l'eccitazione si placa e il desiderio della lettura regna nell'aula.

Con lo stesso trasporto con cui tirava i capelli di Mika, un alunno legge il libro di Kol'còv, i denti serrati, gli occhi brillanti, senza veder altro che il suo libro. Per distoglierlo dalla lettura occorrerebbe tanto sforzo quanto ne è stato necessario prima per strapparlo dal gioco. Gli alunni si seggono dove vogliono: sui banchi, sulle tavole, sui davanzali delle finestre. Le bambine si mettono sempre insieme. Gli amici dello stesso villaggio, i piccoli soprattutto (vi è tra essi un grande cameratismo), sono sempre seduti fianco a fianco.

Appena uno di essi ha deciso di sedersi in un certo angolo, tutti i suoi compagni, spingendosi, si dirigono verso quel luogo, si stringono l'uno accanto all'altro, poi si guardano attorno con aria tanto gioiosa e soddisfatta che sembrano lieti di occupare quel posto per tutto il resto della vita.

La poltrona, che per caso si trova nella classe, è oggetto di desiderio per i più arditi, per quella ragazza di dieci anni e per gli altri. Appena uno ha deciso di occupare quella sedia, un altro, indovinando dallo sguardo le intenzioni, lo spinge, lotta, vince e s'insedia spavalidamente, ma si mette a leggere come tutti gli altri, assorto nel suo compito. Nella classe non ho mai visto bisbigliare, pizzicare, ridere di soppiatto, fare la spia al maestro. Quando un alunno si lamenta che un compagno l'ha pizzicato, gli si dice: «Perché non lo pizzichi anche tu?».

Le due classi inferiori sono poste in un'aula, la classe superiore nell'altra. Il maestro arriva nella prima classe. Tutti gli alunni lo circondano, presso la cattedra o sui banchi, oppure si sdraiano o si siedono sulla cattedra, attorno al maestro o a chi legge.

Per scrivere si sistemano con maggior ordine, ma tutti i momenti qualcuno si alza per guardare i quaderni degli altri o per mostrare il suo al maestro.

Secondo l'orario, vi sono quattro lezioni prima del pranzo. A volte non se ne svolgono che due o tre, in qualche caso se ne cambia l'ordine. Il maestro comincia dall'aritmetica e passa alla geometria; comincia con la

storia sacra e finisce con la grammatica. Qualche volta, maestro ed alunni si appassionano e allora la lezione, invece di un'ora, dura tre ore. Accade che gli stessi alunni esclamino: «No, ancora, ancora!». E si irritano con quelli che ne hanno abbastanza. «Se ti annoia, va con i piccoli!» dicono con disprezzo. La lezione di religione è la sola che si svolga regolarmente, perché il maestro abita a due verste e viene due volte la settimana. Per la lezione di disegno tutti gli scolari sono riuniti: prima di questa lezione l'animazione, il grido, il disordine esteriore giungono al massimo. Alcuni trascinano i banchi da un'aula all'altra, altri si picchiano o corrono a casa a cercare un pezzo di pane, lo abbrustoliscono poi sulla stufa mentre qualcuno cerca poi di arraffare qualcosa ai compagni. Inoltre c'è anche chi fa ginnastica, e di nuovo, come al mattino, è più facile lasciarli calmare da soli che ristabilire l'ordine con la forza. Con l'attuale spirito della scuola, è materialmente impossibile frenarli. Più il maestro grida – il fatto è accaduto – più gli scolari alzano la voce: la voce del maestro non fa che eccitarli. O si frenano o, se ciò non riesce, giungono all'eccesso opposto. Più spesso non occorre dir nulla: l'agitazione di questo piccolo mare comincia a diminuire gradualmente finché si calma.

La lezione di disegno è la preferita, sebbene si svolga verso mezzogiorno, dopo tre ore di lezione, quando tutti hanno già fame e si debbono trasportare i banchi ed i tavoli da un'aula all'altra (e questo è l'inizio di un terribile fracasso), quando il maestro è pronto sono pronti anche gli alunni e chi osasse disturbare l'inizio della lezione sarebbe male accolto.

Debbo aprire una parentesi. Nel descrivere la scuola di Jàsnaja Poljana non ho la pretesa di presentare una scuola modello, non faccio che l'esatta descrizione di questa scuola. Pensano che simili descrizioni possano avere qualche utilità. Se riuscirò a presentare con chiarezza, nel prossimo numero, la storia dello sviluppo della scuola, il lettore capirà il perché del suo carattere, perché io lo ritengo buono e perché, anche se volessi, non potrei cambiarlo.

La scuola si è sviluppata liberamente, secondo i principi che scolari e maestri vi hanno apportato. Nonostante l'influenza preponderante del maestro, l'alunno aveva sempre conservato il diritto di non andare a scuola, oppure, andandovi, di non obbedire al maestro. Il maestro aveva il diritto di mandar via l'alunno e la possibilità di influire sulla maggioranza degli scolari e sulla società, che essi sempre formano. Quanto più gli alunni progrediscono, tanto più gli insegnamenti si dividono e tanto più l'ordine diventa necessario.

Con lo sviluppo normale della scuola gli alunni si istruiscono, tanto più si adattano all'ordine senza costrizione.

Quanto più essi sentono il bisogno dell'ordine, tanto maggiore è, a questo riguardo, l'influenza del maestro.

Dalla fondazione della scuola di Jàsnaja Poljana questa regola è stata sempre confermata. All'inizio non esisteva divisione di classi e di materie di insegnamento, né ricreazione: regnava la confusione e tutti i tentativi di stabilire regole erano vani. Ora invece vi sono allievi della prima classe che

chiedono di seguire il regolamento e si mostrano contrariati se li si distoglie dalla lezione, e scacciano i più piccoli che corrono loro attorno. Questo disordine esteriore è utile secondo me, e nulla può sostituirlo per quanto sia strano e scomodo per il maestro. Tornerò sovente sui vantaggi di questa organizzazione. Quanto agli apparenti svantaggi dirò:

- 1) Questo disordine, o meglio questo ordine libero, ci appare terribile solo perché siamo abituati al diverso ordine in cui siamo stati allevati.
- 2) In questo caso, come in molti altri simili, la forza è impiegata solo per impazienza e per scarso rispetto della natura umana. Quando ci sembra che il disordine continui a crescere senza limiti e che non vi sia altro modo per fermarlo che l'impiego della forza, basta un po' di pazienza perché il disordine (o l'animazione) si calmi spontaneamente e si trasformi in un ordine migliore e più solido di quello imposto.

Gli scolari sono uomini, per quanto molto piccoli, uomini che hanno i nostri stessi bisogni e pensano allo stesso modo. Tutti vengono a scuola perché vogliono istruirsi e per questo sarà loro facile sottomettersi alle condizioni necessarie per apprendere. È poco dire che essi sono uomini: sono anche una società di uomini uniti dallo stesso pensiero: «Dove due o tre si riuniscono in mio nome, in mezzo a loro ci sono anch'io». Essi si sottometteranno senza reagire alle leggi che derivano dalla natura, ma si ribelleranno se dovranno sottomettersi al vostro intervento intempestivo o obbedire alle imposizioni del vostro campanello, dei vostri orari, dei vostri regolamenti. Quante volte mi è accaduto di assistere a litigi tra fanciulli: il maestro si lancia per separarli, ma i nemici, divisi, si guardano di traverso, e anche in sua presenza, non si trattengono dal darsi un'ultima spinta, più forte delle altre.

Ogni giorno io vedo un Kirjuska qualunque che, a denti stretti, si getta su Taras, lo prende per i capelli, lo rovescia a terra e sembra che non voglia smetterla prima di aver storpiato il suo nemico. Un minuto dopo Taras ride; non sono passati ancora cinque minuti che già i due sono di nuovo amici, seduti l'uno a fianco all'altro. Recentemente, nel cortile, durante l'intervallo due ragazzi se le sono date. Uno, di nove anni, alunno della seconda classe, molto bravo in aritmetica; l'altro, dai capelli rasi, intelligente, vendicativo, piccolo, con gli occhi neri, chiamato Kiska.

Kiska aveva afferrato l'altro per i capelli e gli sbatteva la testa contro il muro. Il matematico cercava invano di prendere i capelli di Kiska. Gli occhietti neri di Kiska trionfavano. Il matematico, trattenendo appena le lacrime, diceva: «Ebbene! Ebbene! Cosa credi di farmi?». Ma si vedeva che era mal messo e lo diceva solo per orgoglio.

Questa situazione durò a lungo. Mi chiedevo cosa occorreva fare. «Si picchiano! Si picchiano!» gridavano i ragazzi e si raggruppavano attorno ai contendenti. I piccoli ridevano, ma i più alti senza intervenire si scambiavano fra loro sguardi seri; questi sguardi e questo silenzio non sfuggirono a Kiska. Capì che stava facendo un'azione malvagia; ebbe un sorriso poco naturale

e, a poco a poco, lasciò i capelli del matematico. Questi si svincolò, spinse Kiska tanto lontano che lo sbatté contro il muro, poi, soddisfatto s'allontanò. Kiska si mise a piangere. Si lanciò all'inseguimento del suo nemico, lo afferrò con tutte le sue forze, ma non molto forte, sulle spalle. Il matematico volle vendicarsi, ma, in quel momento, alcune voci di rimprovero proruppero: «Tu picchi uno più piccolo. Scappa, Kiska!». E tutto finì, come se niente fosse accaduto, eccetto, credo, il sentimento, vago nell'uno e nell'altro, che è spiacevole picchiarsi perché ci si fa male. Ebbi così l'occasione di considerare il sentimento di giustizia che la folla conserva. Qualche volta simili questioni sono risolte in modo che, non si sa perché, soddisfa entrambe le parti. Come, al confronto, sono ingiusti ed arbitrari tutti i procedimenti degli educatori! «Siete entrambi colpevoli, mettevvi in ginocchio», dice il maestro; ed il maestro ha torto perché vi è un solo colpevole, e l'innocente viene doppiamente punito. «Tu sei colpevole perché hai fatto questo e questo e sarai punito», dice il maestro. E colui che è punito odia ancor più il suo nemico perché vede schierato dalla sua parte il potere dispotico, di cui non riconosce la legittimità. Oppure: «Perdonagli, Dio ordina così; sii migliore di lui», dirà il maestro. Voi gli dite sii migliore mentre egli vuole soltanto essere più forte e non capisce e non può concepire un altro *miglio*. Oppure: «Avete torto tutti e due, perdonatevi e abbracciateci». È la peggiore soluzione: per la falsità dell'abbraccio si riaccende quel cattivo sentimento che s'era ormai placato. Lasciateli soli, se non siete né il padre né la madre che compiangono i loro figli e, perciò, hanno sempre ragione quando tirano i capelli di chi glieli ha picchiati; lasciateli soli e guardate come tutto si accomoda facilmente, naturalmente e nello stesso tempo, con quella complessità e quella bizzarria propria di tutti i fenomeni della vita incosciente.

I maestri che non hanno mai conosciuto un simile disordine, o meglio un ordine libero, pensano forse che, senza il loro intervento, queste baruffe passano avere delle conseguenze fisiche dolorose: si picchieranno, si romperanno un braccio o una gamba, ecc.

Nella scuola di Jasnaja Poljana, dall'ultimo inverno, non vi sono stati che due incidenti notevoli: un fanciullo, spinto giù per la scala, si è escoriata una gamba (la ferita è guarita in due settimane); un altro s'è bruciata una guancia con una gomma rovente; anche la scottatura guarì in due settimane. Non accade più di una volta alla settimana che qualcuno pianga e non per dolore, ma per dispetto o vergogna. Esclusi quei due casi, non ci ricordiamo di fratture o ferite durante l'estate, benché trenta o quaranta ragazzi vengano lasciati assolutamente liberi.

Sono convinto che la scuola non debba intervenire nell'opera educativa, che dipende solo dalla famiglia; che essa non ha il diritto di ricompensare o di punire; che il miglior governo della scuola consiste nel lasciare agli alunni la piena libertà d'apprendere e di mettersi d'accordo tra loro come credono. Ne sono convinto ma, ciononostante, le vecchie abitudini scolastiche sono così forti che, spesso, nella scuola di Jasnaja Poljana, veniamo meno ai nostri principi.

Nel semestre scorso, e precisamente nel mese di novembre, ci sono stati due casi di punizione.

Durante la lezione di disegno, il maestro, uno dei nuovi, rimproverò un ragazzo che gridava, non dava ascolto e senza alcuna ragione, picchiava i suoi vicini. Non avendo potuto ridurlo alla ragione con le parole, il maestro lo fece uscire dal banco e gli tolse la lavagna. Questa fu la punizione. Per tutto il tempo della lezione il monello pianse a calde lacrime. Era lo stesso ragazzo che io non avevo voluto accettare nei primi tempi della scuola di Jasnaja Poljana perché lo ritenevo idiota. L'idiozia e la timidezza erano i suoi caratteri fondamentali; i suoi compagni lo escludevano dai loro giochi; si burlavano di lui e, stupiti essi stessi, dicevano: «Com'è bizzarro Petka: lo picchiano, anche i piccoli gliele danno, egli se le scrolla e se ne va». «Non ha coraggio», mi disse di lui un ragazzo. Se è stato possibile ridurre un simile ragazzo all'ira, per cui fu punito, non è certamente lui il colpevole.

Ecco il secondo caso.

D'estate, mentre si riparava l'edificio, la bottiglia di Leida sparì dal gabinetto di fisica; poi a più riprese, quando nella scuola non c'erano né falegnami, né imbianchini, sparirono alcuni libri e delle matite. Interrogammo i fanciulli; i migliori alunni, nostri vecchi amici arrossirono e divennero tanto timidi che un giudice istruttore avrebbe avuto la prova palese della loro colpevolezza. Ma io li conoscevo e potevo rispondere di loro come di me stesso. Compresi che la sola idea del sospetto li aveva commossi profondamente, penosamente. Un ragazzo che chiamerò Fedor, di natura ricca e sensibile, tutto pallido, tremava e piangeva. Essi promisero di denunciare il colpevole se lo avessero scoperto, ma si rifiutarono di cercarlo. Qualche giorno più tardi, il ladro veniva scoperto. Era un ragazzo di un villaggio lontano. Con un giovane compaesano aveva nascosto gli oggetti rubati nel suo cassetto. Questa scoperta produsse una strana impressione sui compagni: il sollievo, la gioia, si univano al disprezzo, alla pietà per i ladri. Lasciammo ai ragazzi l'incarico di punirli. Alcuni chiesero di frustarli, ma volevano assolutamente eseguire la fustigazione con le loro mani; altri proposero un cartello con la scritta "ladro". Questa punizione, a nostra vergogna, era stata da noi applicata l'anno precedente e quello stesso ragazzo, che aveva portato un cartello con la parola "bugiardo", era stato il primo a esigere la stessa sanzione per il ladro.

Fummo d'accordo sul cartello e mentre una bambina cuciva la scritta, tutti gli alunni, con gioia malvagia, guardavano i colpevoli e si burlavano di loro. Esigevano anche un aggravamento della pena: farli girare per il villaggio e lasciare la scritta cucita fino al giorno di festa. I ragazzi puniti piangevano. Quello trascinato al furto dal compagno, un bambino grassoccio, molto allegro, bravo in composizione, piangeva a calde lacrime, semplicemente, come piangono i bambini. L'altro, il principale colpevole, dal naso aquilino, dai lineamenti duri, dal viso intelligente, era pallido; le sue labbra tremavano. Gettava sguardi collerici sui suoi compagni, che se la godevano, e, di tanto in tanto, il suo visosi contraeva nel singhiozzo.

Il berretto stracciato era messo sulla nuca, i capelli erano arruffati, i

vestiti sporchi di gesso. La scena mi colpiva, ci colpiva tutti, come se noi la vedessimo per la prima volta. L'attenzione malevola di tutti era fissata su lui ed egli lo sentiva. Quando, senza voltarsi, col capo chino, con il tipico passo del colpevole, egli andò a casa, e i ragazzi gli corsero dietro in folla e lo infastidirono in modo innaturale e stranamente crudele, come se un malvagio spirito li spingesse, qualche cosa mi disse che non era giusto. Ma la faccenda continuò e i ladri portarono la scritta l'intera giornata. Da allora ci parve che egli imparasse molto meno e non partecipasse più ai giochi e alle conversazioni dei compagni fuori della classe.

Una volta, entrando in aula, tutti gli scolari mi dissero, con orrore, che lo stesso ragazzo aveva ancora rubato. Aveva preso nella stanza del maestro una moneta di rame da venti copechi ed era stato sorpreso mentre la nascondeva sotto la scala. Gli si rimise la scritta e ricominciò la stessa mostruosa scena. Io lo ammonii come fanno tutti gli educatori. Un alunno già grande che assisteva alla scena cominciò anche a fargli la morale ripetendo le parole che, probabilmente, aveva imparato dal padre, che era addetto alla pulizia del cortile. «Rubare una volta, rubare due, diceva, prenderà l'abitudine e finirà male». Cominciavo ad essere irritato; ero in collera contro il ladro. Guardavo il suo viso ancora più pallido, più sofferente, più crudele e, non so perché, pensai ai galeotti. Di colpo, provai una tale vergogna che strappai la stupida scritta, dicendo al ragazzo di andarsene dove volesse.

Avevo capito, improvvisamente, non con la ragione, ma con tutto il mio essere, che non avevo il diritto di tormentare quel disgraziato fanciullo e che non potevo fare di lui ciò che io e il figlio del bidello ne volevamo fare. Compresi che vi sono misteri dell'anima nascosti in noi sui quali può agire soltanto la vita, non la morale e le punizioni. E che crudeltà! Il fanciullo ha rubato un libro. Per un lungo tortuoso giro di sentimenti, di idee, di conclusioni errate, è stato indotto a prendere il libro di un altro e, non si sa perché, a chiuderlo nel cassetto. E io gli incollo una scritta con la parola "ladro", che significa tutt'altra cosa. Perché? Per punirlo con la vergogna, mi si dirà. Punirlo con la vergogna! Perché? Che cosa è la vergogna? Siamo sicuri che la vergogna faccia sparire l'inclinazione al furto? O, piuttosto, l'incoraggia? Ciò che il suo viso esprimeva non era certo vergogna, ma tutt'altra cosa che, forse, sarebbe rimasta sempre sopita nella sua anima e che non occorre provocare. Laggiù, nel mondo che si chiama il vero mondo, il mondo dei Palmerston e della Cayenna, dove si ritiene giusto non ciò che è giusto ma ciò che è reale, laggiù, gli uomini che sono puniti s'arrogano pure il diritto e il dovere di punire. Il mondo dei fanciulli, dei semplici, dei liberi, non deve essere corrotto dall'incrollabile credenza che la punizione è legittima, dalla fede e dalla falsa convinzione che il sentimento di vendetta diventa giusto quando lo chiamiamo punizione.

Continuiamo la descrizione dell'orario. Alle due i fanciulli che hanno fame corrono a casa. Malgrado la fame, restano ancora qualche istante per conoscere i voti meritati. I voti non danno alcun vantaggio, ma li interessano molto: «Io ho cinque più». «Che zero hanno dato a Olga!». «Ho preso

quattro» dicono. I voti servono per valutare il loro lavoro ed essi ne sono scontenti solo se l'apprezzamento non è giusto. Guai se l'alunno che ha fatto bene riceve meno di quel che merita. Non darà tregua al maestro e piangerà a calde lacrime se non otterrà il cambiamento del voto. Il cattivo voto meritato non genera mai proteste. Tuttavia, questi voti sono il residuo del nostro vecchio metodo e cominciano a sparire.

Per la prima lezione del pomeriggio gli alunni si riuniscono come al mattino in attesa del maestro. In generale, per la lezione di storia sacra o di storia russa si riuniscono tutte le classi. Questa lezione comincia ordinariamente al tramonto. Il maestro sta in piedi o si siede al centro dell'aula e gli alunni lo circondano o si seggono ad anfiteatro: alcuni sui banchi, altri sulle tavole, altri sui davanzali delle finestre.

Tutte le lezioni serali, e soprattutto questa prima, hanno un carattere diverso da quelle del mattino: sono piene di una quiete di sogno, di poesia. Venite alla scuola di sera: non si vedono luci; benché la neve copra i gradini della scala, l'aria è quasi tiepida; un debole rumore dietro la porta, un ragazzo che si aggrappa alla ringhiera e sale due gradini alla volta, nient'altro indica che gli allievi sono in classe.

Entrate in aula. Dietro i vetri gelati si fa quasi buio. Gli alunni anziani, quelli di maggiore età, sono costretti dagli altri in fondo all'aula e, le testine erette, pendono dalle labbra del maestro.

Una bimba, figlia di domestici, è sempre seduta sul tavolo alto: il viso attento, sembra bere ogni parola. I più piccoli sono seduti più lontano. Ascoltano attentamente, persino con ostinazione. Si comportano come i grandi, ma, nonostante tutta la loro attenzione, sappiamo che non potranno ripetere nulla, per quanto ricordino molte cose. Alcuni sono saliti sulle spalle degli altri, altri sono ritti sui tavoli; qualcuno, chiuso in un gruppo, disegna con le unghie sulla schiena dei vicini. È raro che qualcuno si curi di voi; quando un nuovo racconto è iniziato, tutti ascoltano. Quando lo si ripete per la seconda volta, qua e là scoppiano voci ambiziose che non possono trattenersi dal suggerire al maestro. Tuttavia, per la storia antica, che amano, chiedono al maestro di ripeterla parola per parola e non permettono a nessuno di interrompere: «Ehi, tu! Non tocca a te! Tacil!» si grida quando qualcuno si fa avanti. Si rattristano quando il maestro cambia il carattere e la poesia del racconto. Negli ultimi tempi, la storia della vita di Cristo era la preferita. Ogni volta ne esigevano il racconto intero. Se non si raccontava tutta la storia, narravano essi stessi la fine che amavano tanto: il rinnegamento di Pietro e le sofferenze del Salvatore.

Si direbbe che tutto sia morto. Niente si muove. Che siano addormentati? Avviciniamoci nella penombra, guardiamo il viso d'un piccolino qualunque: è seduto con gli occhi fissi sul maestro, la fronte corrugata per l'attenzione e, per la decima volta, si toglie dalla spalla la mano del compagno. Solleticategli il collo. Non si muove neppure. Piega la testa come per scacciare una mosca e, di nuovo, si abbandona al racconto misterioso e poetico. Quando il velo del tempio si squarcia e la terra si copre di tenebre, ha un po' paura, si sente

male. Ma ecco, il maestro ha terminato il racconto: tutti si alzano dal loro posto, si fanno intorno al maestro e gridano a più non posso, raccontano tutto quello che hanno imparato. Allora incomincia un fracasso spaventoso. Il maestro non riesce a controllarli tutti. Coloro cui è proibito di parlare, sicuri di sapere molto bene, non ne sono contenti e si rivolgono a un altro maestro e, se non c'è, a un compagno, a un estraneo, persino al fochista. Si riuniscono due o tre insieme, ciascuno chiedendo all'altro di ascoltarlo. È raro che racconti uno solo. Si incoraggiano e si eccitano reciprocamente: «ebbene! Con te» si dicono. Ma colui al quale si sono rivolti si sente incapace e manda da un altro. Appena il racconto è ripetuto, tutto torna calmo. Si portano delle candele e tutti i fanciulli hanno già cambiato umore.

La sera, in generale, nelle lezioni seguenti, vi è meno rumore, meno disordine, maggior obbedienza, maggior fiducia nel maestro. Si nota una particolare avversione per la matematica e per l'analisi, ed un gusto per il canto, la lettura e soprattutto per i racconti. «Perché sempre l'aritmetica e la scrittura? Meglio raccontare qualche cosa della terra, della storia e noi l'ascolteremo», dicono. Alle otto le palbrebre si fanno pesanti, si sbadiglia, le candele illuminano sempre meno, lo stoppino viene tagliato con minore prontezza. I più grandi si controllano ancora, ma i piccoli s'appoggiano col gomito sui tavoli e s'addormentano al suono gradevole della voce del maestro.

Talvolta, quando le lezioni sono state interessanti e numerose (in certi giorni vi sono sette ore di lezione), i fanciulli sono stanchi; o alla vigilia della festa, quando a casa il bagno è pronto, d'un tratto, alla seconda o terza lezione del pomeriggio, due o tre ragazzi attraversano l'aula e s'affrettano a prendere i loro berretti. «Che fate?». «Andiamo a casa». «E le lezioni? C'è ancora canto». «Ma i Ragazzi dicono di andare a casa», risponde uno scivolando fuori con il suo berretto. «Ma chi ve l'ha detto?» «Gli altri sono partiti». «Come! Come!» chiede stupito il maestro che ha preparato la lezione. «Restate». Ma accorre un altro fanciullo, col viso accaldato, inquieto. «Perché rimani?» dice malignamente a colui che il maestro trattiene e che, indeciso, sta ricacciando la sciarpa di lana dentro il berretto, «I nostri compagni sono già vicini al fabbro. Andiamo! Andiamo!». Ed entrambi se la svignano gridando attraverso la porta: «Arrivederci, Ivan Ivanovic». E quelli che hanno deciso di andare a casa., come l'hanno deciso? Dio solo lo sa. Non saprete mai precisamente chi ha preso l'iniziativa. Non si sono consultati, non hanno complottato, ma hanno semplicemente pensato di andare a casa. «I compagni se ne vanno!», e già i piedi battono sugli scalini; si precipitano per la scala, saltellando nella neve, si rincorrono lungo lo stretto sentiero e tutti corrono a casa. Fatti di questo genere accadono una o due volte la settimana. È offensivo e spiacevole per il maestro, bisogna ammetterlo.

Ma chi non riconosce inoltre che, grazie anche ad un solo caso simile a questo, le cinque, le sei e talvolta le sette ore di lezione al giorno, accettate liberamente, crescono d'importanza? Solo col ripetersi di fatti simili si potrà esser sicuri che l'insegnamento, per quanto insufficiente, non è nocivo

né totalmente cattivo. Se si ponesse questo problema: è meglio che non si verifichi un solo caso simile in tutto l'anno o che questo si ripeta per metà delle lezioni, noi sceglieremmo la seconda alternativa. Io almeno ero lieto che simili casi si verificassero più volte al mese nella scuola di Jasnaja Poljana. Penso che la stessa cosa potrebbe accadere nella maggior parte delle scuole e che il desiderio di apprendere è così forte nei fanciulli che, per soddisfarlo, si sottometteranno a molte condizioni difficili e perdoneranno molti difetti. La possibilità di simili fughe dall'aula è utile e necessaria come mezzo per prevenire gli errori e gli abusi più importanti e grossolani da parte del maestro.

Alla sera c'è il canto, la lettura graduale, le discussioni, gli esperimenti di fisica, il copiato. Fra queste occupazioni gli alunni preferiscono la scrittura e gli esperimenti. Per la lettura, i più anziani si mettono a stella attorno a una grande tavola, le teste vicine, le gambe divaricate. Uno di essi legge e gli altri si ripetono reciprocamente ciò che quello ha letto. I piccoli prendono un libro in due e, se il testo è comprensibile, leggono come leggiamo noi: s'avvicinano alla luce, s'appoggiano comodamente e provano un palese piacere. Alcuni cercano di unire due piaceri: si siedono davanti alla stufa accesa, si scaldano e leggono. Non tutti gli allievi sono ammessi agli esperimenti di fisica; vi assistono solo i migliori alunni della seconda classe, i più anziani e i più ragionevoli. Il corso di fisica, per il carattere che ha assunto da noi, è svolto più tardi ed è così stupefacente che può essere ben collegato con la lettura delle fiabe. Qui il magico diventa reale. Gli alunni personificano tutto: la palla di sughero respinta dalla resina, l'ago magnetizzato, la limatura, che corre sul foglio di carta sotto il quale si mette la calamita, appaiono esseri viventi. I ragazzi più intelligenti, che capiscono la spiegazione di questi fenomeni, si eccitano e cominciano a gridare rivolti all'ago, alla palla, alla limatura: «Eccola! ... Dove vai?» oppure: «Prendi, acchiappala!», ecc.

Ordinariamente le lezioni durano fino alle otto o alle nove di sera, quando i più grandi non sono impegnati nella lezione di falegnameria. Allora tutti gridano, corrono al padiglione dei domestici e di là si disperdono per le diverse strade che portano al villaggio. Talvolta viene il capriccio di scivolare fino al villaggio sulla grande slitta, che è ferma dietro la porta carraia. Sollevano le stanghe, vi saltano sopra di corsa e, gridando, spariscono, lasciando qua e là sulla strada le macchie nere dei monelli caduti. Nonostante tutta la libertà lasciata agli alunni, le relazioni con i maestri cambiano fuori dalla scuola: diventano ancora più libere, più semplici e più fiduciose, secondo l'ideale che, a nostro parere, la scuola si sforza di raggiungere.

Recentemente nella prima classe, abbiamo letto *Wij* di Gogol'; le ultime scene impressionarono vivamente gli alunni ed eccitarono la loro immaginazione. Qualcuno immaginava la strega e ricordava tutto quello che aveva letto la sera precedente. Il tempo non era freddo. Era una notte d'inverno, senza luna, nuvolosa. Noi ci arrestammo al crocicchio. Due fanciulli, che da tre anni frequentano la nostra scuola, mi circondarono e mi pregarono di accompagnarli ancora un poco. I piccoli, avendoci visti,

scendevano facendo scivolate, i medi s'avvicinavano al nuovo maestro, ma con me non avevano quella confidenza che esisteva tra me gli anziani.

«Ebbene! Andiamo nel bosco» (un piccolo bosco a duecento passi dalla casa), disse uno di essi. Era Fedka, un ragazzo di dieci anni, di natura sensibile, poetica e ardita, a chiederlo ad alta voce. Il pericolo sembra essere per lui la condizione essenziale del piacere. D'estate, era spaventoso vederlo tuffarsi con due compagni in mezzo allo stagno largo una cinquantina di sagene, e sparire nel riflesso bruciante del sole d'estate. Faceva il morto nel punto più profondo, sollevando piccole onde attorno a lui, e con la sua voce acuta invitava i compagni, rimasti sulla sponda, ad ammirare il suo coraggio. Sapeva che v'erano dei lupi nel bosco, per questo voleva andarci.

Gli altri lo appoggiarono e partimmo in quattro. Semka, che aveva il nomignolo di Vavilo, passava avanti e interpellava qualcuno gridando con voce acuta. Pron'ka, un fanciullo delicato, dolce, molto ben dotato, di famiglia assai povera, ammalato soprattutto per insufficiente nutrimento, marciava al mio fianco. Fedka era tra me e Semka e parlava con una voce particolarmente dolce: ora raccontando come, durante l'estate, aveva fatto il guardiano di cavalli, ora dicendo che non v'era niente di spaventoso o chiedendo: «E se salta fuori qualcuno?» ed ed esigendo da me una risposta. Non entrammo nel pieno del bosco, sarebbe stato troppo sinistro. Ma anche ai margini del bosco era scuro, il sentiero si vedeva appena, le luci del villaggio scomparivano.

Semka si fermò e si mise ad ascoltare: «Attenzione ragazzi! Cosa c'è là?» disse tutt'a un tratto. «Ebbene! Che faremmo se balzasse fuori e ci corresse appresso?» chiese Fedka. Ci mettemmo a parlare dei ribelli del Caucaso. Ricordavamo la storia del Caucaso che avevo loro raccontato molto tempo prima, e di nuovo, mi misi a parlare degli abrekì, dei cosacchi, di Chadzi-Murat.

Semka marciava avanti, con quegli scarponi, dondolando la grossa schiena. Pron'ka, che, data la sua povertà, si sottometteva sempre a tutti, solo nei punti più interessanti correva al mio fianco affondando nella neve fino ai ginocchi.

Chunque ha osservato i figli dei contadini ha notato che essi non sono abituati alle carezze, alle parole tenere, anzi le detestano. Ebbi l'occasione di osservare l'episodio seguente: una dama, che visitava una scuola rurale, volendo mostrarsi tenera verso un fanciullo, gli disse: «Bene, mio caro, vieni che ti possa abbracciare!». Abbracciò il fanciullo che si dimostrò vergognoso, confuso ed offeso. Un bambino di cinque anni è già superiore a queste moine, è già un ragazzo. Per questo fui particolarmente colpito quando Fedka, che camminava al mio fianco, al passaggio più commovente del racconto, improvvisamente sfiorò la mia mano con la manica, poi mi prese due dita e non me le lasciò più. Quando tacevo, Fedka mi pregava immediatamente con voce commossa di continuare, ed era impossibile non cedere al suo desiderio.

«Ehi, non metterti sempre tra i piedi» disse una volta con collera Pron'ka che correva avanti. Era eccitato fino alla crudeltà. Stava così bene tenendomi

le dita che nessuno doveva interrompere il suo piacere. «Bene, ancora, ancora. Ecco, così va bene!». Avevamo attraversato il bosco e ci trovammo all'altra estremità del villaggio. «Andiamo ancora avanti!» supplicarono tutti appena vedemmo le luci del villaggio. Camminavamo in silenzio affondando i piedi nel sentiero mal battuto. L'oscurità biancastra sembrava vacillare davanti agli occhi. Le nuvole erano così basse che sembrava fossero spinte su noi. Non si vedevano luci in questo *bianco* in cui risuonava il rumore dei nostri piedi nella neve. Il vento turbinava sulla cima dei tremuli. Io finivo il mio racconto quando l'abreko, circondato, si mette a cantare e poi si getta sul pugnale. Tutti tacquero. «Perché ha cantato quando è stato circondato?» Domandò Semka. «Ma ti ha ben detto che si preparava a morire» rispose tristemente Fedka. «Ha cantato una preghiera» aggiunse Pron'ka. Ne convennero tutti. D'un tratto, Fedka si fermò: «Come avete detto che vostra zia è stata uccisa?» domandò. Non era ancora sazio d'orrore. «Racconta, racconta». Raccontai ancora una volta la terribile storia della morte della contessa Tolstoj. Silenziosi, mi vennero intorno e mi guardavano.

«È morto quel coraggioso?» disse Semka. «Doveva essere terribile camminare nella notte quando il cadavere era là». «Io sarei fuggito!» disse Fedka che stringeva sempre più le mie dita. Ci eravamo fermati presso un gruppo di alberi, dietro il recinto. All'entrata del villaggio, Semka aveva raccolto un bastone coperto di neve e batteva il tronco di un tiglio. La brina cadeva dai rami sui nostri capelli e si udivano suoni isolati ed improvvisi nella foresta. «Lev Nicolaevic», disse Fedka (pensavo mi volesse ancora interrogare sulla contessa), «perché impariamo a cantare? Spesso, mi chiedo perché si canta».

Come passò dall'orrore dell'assassinio a questo problema? Dio solo lo sa. Ma, a giudicare dal tono della voce, dalla serietà con cui cercava di ottenere una risposta, dal silenzio dei due altri fanciulli, si sentiva una relazione vivente e logica tra questo problema e la conversazione precedente. Rispondeva alla mia spiegazione sul delitto come conseguenza dell'ignoranza (lo avevo spiegato) o la controllava entrando nell'animo dell'assassino e ricordando le sue occupazioni preferite (aveva una bella voce e un grande talento musicale), o sentiva che il momento di parlare con franchezza era giunto e che una folla di problemi erano sorti nella sua anima ed esigevano una risposta; il suo problema non ci sorprese. «Perché esiste la pittura? Perché è necessario disegnare bene?» dissi, non sapendo come spiegargli il fine dell'arte, «Perché la pittura?» ripeteva pensosamente. Chiedeva con precisione che cos'è l'arte ed io non osavo e non sapevo spiegarglielo. «Perché la pittura?» disse Semka. «Si dipinge tutto, si disegna tutto; si può, con un modello, ricalcare qualsiasi oggetto». «No, questo è disegno meccanico!» obiettò Fedka. «Ma perché disegnare teste?» La natura di Semka non aveva incertezze: «Perché il bastone, perché il tiglio?» disse toccando un tiglio. «Si bene! Perché il tiglio?» dissi. «Per fare tavole» rispose Semka. «E d'estate, quando non è ancora tagliato, a cosa serve?». «È inutile». «No – interrompe ostinatamente Fedka – ma perché germoglia?».

Cominciammo a dire che l'utilità non è tutto, che vi è la bellezza e che l'arte è la bellezza: e ci comprendemmo. E Fedka comprese perfettamente perché il tiglio germoglia e perché abbiamo bisogno di cantare. Pron'ka era d'accordo con noi, ma capiva meglio la bellezza morale, il bene. La grande intelligenza permetteva a Semka di capire perfettamente, ma egli non ammetteva il bello senza l'utile. Dubitava, come accade spesso ad uomini di grande intelligenza, i quali sentono che l'arte è una forza, ma non trovano nella loro anima il bisogno di questa forza. Voleva, come questi uomini, arrivare all'arte con l'intelligenza e si sforzava di ravvivare in sé questa fiamma: «Domani canteremo la preghiera; ricordo la mia parte». Aveva buon orecchio, ma non aveva né gusto né eleganza nel canto. Mentre Fedka capiva perfettamente che il tiglio è buono quando è coperto di foglie, che fa piacere guardarlo e che solo questo basta, Pron'ka capiva che è male tagliarlo, perché è un essere vivente: «Quando beviamo la linfa dalle betulle è come se bevessimo del sangue». Semka taceva, ma pensava evidentemente che la betulla è poco utile quando è secca. Non importa che io ricordi quello che abbiamo detto allora. Ma mi sembra che abbiamo detto tutto quello che si può dire di utile, di bello e di buono.

Ci dirigemmo verso il villaggio. Fedka mi teneva sempre la mano e mi sembrava che ora fosse per riconoscenza. Durante questa serata ci eravamo uniti più di quanto lo fossimo mai stati. Pron'ka procedeva al nostro fianco, sulla strada larga del villaggio: «Guarda! C'è ancora luce nella casa dei Mazanov!» disse. «Oggi, mentre andavo a scuola, Gavrucha tornava dall'osteria; era ubriaco fradicio e frustava, frustava il suo cavallo schiumante di sudore... Questo mi fa sempre pena; perché lo frusta?» aggiunse. «Poco tempo fa, disse Semka, mio padre ha abbandonato le briglie del cavallo, e questo l'ha portato pur tra i burroni da Tula a casa; s'era addormentato completamente ubriaco». «E Gavrucha frusta il suo cavallo sugli occhi e ciò mi fa una gran pena!» riprese ancora Pron'ka. «Perché lo frustava? È sceso e l'ha frustato». D'un tratto, Semka si fermò: «I nostri dormono già, disse, guardando le finestre nere della sua isba. Non andate più lontano?». «No». «Addio, Leone Nikolaevic!» esclamò tutt'un tratto; e, staccandosi con fatica, corse a casa, sollevò il catenaccio e sparì. «Allora tu ci condurrà a casa tutti, uno per uno!» disse Fedka. Andammo più avanti. C'era luce a casa di Pron'ka. Guardammo dalla finestra. Sua madre, una donna alta, già sfiorita, le sopracciglia e gli occhi neri, era seduta davanti alla tavola e pelava le patate. Una culla era appesa in mezzo alla stanza. Un matematico della seconda classe, il fratello minore di Pron'ka, in piedi presso la tavola, mangiava patate con sale. L'isba era nera, piccola e sudicia. «Dove diavolo sei stato?» gridò la madre. Pron'ka ebbe un sorriso dolce, malaticcio guardando dalla finestra. La madre capì che non era solo e, subito, modificò l'espressione del suo viso. Fedka restò solo. «I sarti sono ancora in casa, per questo c'è luce», disse con la voce dolce di quella sera. «Arrivederci Leone Nikolaevic», aggiunse dolcemente; e bussò alla porta chiusa. Gli «Aprite!» della sua voce tenue risuonavano nell'oscurità silenziosa del villaggio.

Furono lenti ad aprire. Io guardavo dalla finestra. L'isba era grande; sulla stufa e sulle panche si vedevano delle gambe. Il padre giocava alle carte con il sarto; qualche monetina era sul tavolo. La matrigna era seduta alla luce e guardava il denaro. Il sarto, un contadino giovane e vigoroso, teneva le carte sul tavolo, in semicerchio, e guardava trionfalmente il suo avversario. Il padre di Fedka, con il colletto slacciato, il viso corrugato per l'attenzione e il dispetto, mescolava le sue carte e, indeciso, faceva dall'alto un gesto con la sua mano callosa: «Aprite!».

La donna si alzò e andò ad aprire.

«Addio», ripeté ancora una volta Fedka, «passeggiamo spesso come oggi!».

Vedo uomini onesti, buoni, liberali, membri di diverse società di beneficenza, che sono pronti a dare e danno la centesima parte della loro fortuna ai poveri, che hanno istituito e istituiscono scuola, che scrolleranno la testa: «Perché uno sviluppo prematuro? Perché suggerire sentimenti e idee che renderanno questi bambini ostili ai loro familiari? Perché distoglierli dal loro ambiente?» diranno.

Non parlo di quelli che diranno: «Sarà un bel guaio, lo stato in cui tutti vogliono essere pensatori, artisti e in cui nessuno lavorerà!». Quelli dicono apertamente di non amare il lavoro e che, di conseguenza, l'esistenza di uomini incapaci di essere altro che schiavi e lavoratori salariati è necessaria. È un bene o un male? Bisogna farli uscire dal loro ambiente o no: chi lo sa? E chi può farli uscire dal loro ambiente? Come se fosse un qualunque lavoro meccanico! È bene o male aggiungere zucchero alla farina o pepe alla birra? Fedka non è per niente imbarazzato dal suo abito stracciato, ma questioni morali e dubbi già lo tormentano; e voi volete dargli tre rubli, un catechismo e una storiella che dice che il lavoro e la sottomissione, che voi stessi detestate, sono utili all'uomo. Tre rubli non gli servono; li troverà quando ne avrà bisogno. Imparerà a lavorare senza di voi, come respirare. Gli occorre ciò a cui vi hanno portato la vostra vita e dieci generazioni di oziosi. Voi avete la possibilità di pensare, di soffrire, di ricercare; dategli dunque ciò che avete sofferto: è la sola cosa di cui abbia bisogno. Ne dubitate? Ascoltate il sentimento, non vi ingannerà! Credete nella sua natura e vi convincerete che egli prenderà solo ciò che la storia vi ha incaricato di trasmettergli, ciò che la sofferenza ha creato in voi.

La scuola è gratuita e gli alunni più anziani sono del villaggio di Jasnaja Poljana. Alcuni hanno lasciato la scuola perché i genitori ritenevano che l'insegnamento non fosse buono. Altri, dopo aver imparato a leggere e a scrivere, hanno smesso di frequentare la scuola e hanno trovato impiego alla stazione di posta (occupazione principale del nostro villaggio). Dai poveri villaggi vicini, venivano sul principio alcuni fanciulli, ma, vista la scomodità dell'andare e venire o la necessità di metterli a pensione (da noi la pensione costa un minimo di due rubli al mese), ben presto vennero ritirati. I contadini dei villaggi lontani, più ricchi, erano sedotti dalla gratuità e dalla voce sparsa nel popolo che alla scuola di Jasnaja Poljana si insegnava bene. Ma quest'inverno, all'apertura delle scuole nei borghi, li ritirarono per

mandarli a frequentare quelle scuole. Alla scuola di Jasnaja Poljana sono rimasti i fanciulli dei contadini di questo villaggio, i quali frequentano durante l'inverno, ma, d'estate, da aprile alla metà di ottobre, lavorano nei campi, e quelli dei postiglioni, dei commessi, dei soldati, dei bottegai, dei sacrestani, dei contadini ricchi che vengono da trenta a quaranta verste.

Abbiamo avuto fino a quaranta alunni, ma è raro giungere a più di trenta presenze.

Le fanciulle oscillano da tre a cinque. I ragazzi hanno in generale da sei a tredici anni. Inoltre, ogni anno, vengono tre o quattro adulti per un mese, talvolta per tutto l'inverno, e poi lasciano definitivamente la scuola. Per gli adulti che vengono isolatamente a scuola, la vita scolastica è molto difficile: per l'età e per un sentimento di dignità non possono prendere parte alla sua animazione; non possono nascondere il loro disprezzo per i monellucci e restano completamente isolati. L'animazione della scuola non fa che imbarazzarli. In generale vengono che sanno già qualcosa, convinti che studiare significhi imparare un libro di cui hanno inteso parlare o che già conoscono. Per venire a scuola, debbono vincere il loro timore e la loro timidezza, e tenere testa alta allo scontento delle famiglie e alle beffe dei compagni: «Ecco un asino che viene ad istruirsi!». Inoltre, l'adulto sente sempre che ogni giorno trascorso a scuola è perduto per il lavoro, il solo capitale, e, per questo, per tutto il tempo della lezione, si trova in uno stato di irritazione, di febbre, di zelo, molto nocivo allo studio. All'epoca che io descrivo c'erano tre adulti, uno dei quali è ancora fra di noi. Gli adulti, a scuola, hanno l'aria di essere vicini ad un incendio. Appena finiscono di scrivere, appena, con una mano posano la penna, con l'altra prendono un libro e cominciano a leggere senza neppure sedersi. Appena gli si ritira il libro, passano alla lavagna. Gli si toglie anche questa, rimangono completamente sconcertati.

Quest'autunno c'era a scuola un operaio che si occupava anche delle stufe; in due settimane imparò a leggere e a scrivere, ma quello non era studio, era una specie di malattia, un'ubriacatura qualunque. Quando attraversava l'aula con la legna, si fermava e, con la legna in mano, si chinava sulla testa di un ragazzino e compitava: s, k, a, ska e andava per le sue faccende. Quando questo non gli riusciva, allora, con invidia, quasi con collera, guardava i fanciulli. Se non aveva occupazioni, non si poteva far niente con lui; si attaccava al suo libro, ripetendo: b, a, ba, r, i, ri, ecc, e in questo stato non era capace di capire altro. Quando toccava agli adulti contare, disegnare, ascoltare un racconto di storia o assistere a un esperimento, si vedeva che si sottomettevano a una crudele necessità e che, come gli affamati strappati dal loro cibo, non aspettavano che il momento di riprendere il loro libro. Rimanendo fedele alla regola di non forzare un fanciullo a imparare l'alfabeto con un metodo che non gli piace, non potevo forzare l'adulto a imparare la meccanica o il disegno quando desiderava imparare l'alfabeto. Ognuno prende quello che gli conviene. In generale, gli adulti che hanno studiato prima non si trovano bene alla scuola di Jasnaja Poljana e i loro studi vanno male. C'è qualcosa di impacciato, di morboso nei loro rapporti con la scuola.

Nelle scuole domenicali da me visitate ho notato lo stesso fenomeno. Per questo, tutte le informazioni sulla libera istruzione degli adulti che dia buoni risultati sarebbe un acquisto prezioso per noi.

L'opinione del popolo sulla scuola è molto cambiata dal tempo della sua fondazione. Dirò poi della primitiva opinione nella storia della scuola di Jàsnaja Poljana. Ora la gente dice che alla scuola di Jàsnaja Poljana «s'impára tutto, tutte le scienze e vi sono maestri tanto sapienti da far paura: fabbricano il tuono e il fulmine! Tuttavia i fanciulli capiscono molto bene e imparano a leggere e a scrivere». Gli uni, i ricchi postiglioni, mandano i loro figli per ambizione: «Impareranno tutte le scienze e impareranno persino la divisione!» (la divisione è il massimo della scienza scolastica). Altri genitori pensano che il sapere è molto utile e mandano i loro figli coscienziosamente, in obbedienza allo spirito dei tempi.

Di tutti i fanciulli, i più graditi per noi sono quelli mandati senza ragione, per caso, ma che amano lo studio a tal punto che ora i padri devono cedere al desiderio dei figli e, sentendo oscuramente che qualcosa di buono si fa, non osano ritirarli dalla scuola. Un padre mi ha raccontato che una volta aveva consumato tutta la candela sul libro di suo figlio, e lodò molto suo figlio e il libro. Era il Vangelo. «Papà – mi ha raccontato un altro scolaro – talvolta ascolta un racconto, ride e se ne va. Ma se si tratta del Vangelo, ascolta fino a mezzanotte e tiene egli stesso il lume».

Mi recai con un nuovo maestro in casa di un allievo. Per far bella figura davanti al maestro, invitai l'allunno a risolvere un problema di algebra. La madre lavorava accanto alla stufa e noi avevamo dimenticato la sua presenza; ascoltando il figlio risolvere abilmente l'equazione: $2ab-c=d:3$, ecc., tenne per tutto il tempo il viso tra le mani, trattenendosi appena e infine scoppiò a ridere e non seppe dire perché ridesse. Un padre, un soldato che era venuto a cercare suo figlio a scuola, lo trovò alla lezione di disegno; vedendo l'opera di suo figlio si mise a dargli del 'voi', e non si decideva più a dargli in classe il regalo che gli aveva portato. L'opinione generale mi sembra sia la seguente: «Si insegna tutto (come ai figli dei signori). Molte cose sono inutili, tuttavia si impara molto presto a leggere e a scrivere e perciò possiamo mandarci i nostri figli». Vi sono anche delle voci malevoli, che però hanno sempre meno credito. Due ottimi alunni hanno lasciato recentemente la scuola perché, secondo loro, non vi si impara a scrivere. Un soldato voleva mandare suo figlio, ma avendo interrogato il migliore dei nostri allievi, trovò che non leggeva abbastanza correntemente i salmi e concluse che la scuola era cattiva e che di buono aveva solo la fama.

Alcuni contadini di Jàsnaja Poljana temono che siano vere le voci che circolavano in altri tempi. Sono convinti che i fanciulli vengano istruiti ad un qualche fine e che, un bel giorno, arriveranno delle carrozze che porteranno i fanciulli a Mosca. Il malcontento, derivato dal fatto che non si picchiano gli alunni e che non esiste la disciplina, è quasi scomparso. M'è accaduto spesso di osservare lo stupore di qualche padre, giunto a scuola per cercare il figlio, quando, in sua presenza, cominciavano il fracasso, la lotta, gli strilli.

È convinto che l'indisciplina è un male. Crede che i ragazzi imparino bene, ma non riesce a capire come vadano d'accordo i due fatti. È stata messa in giro la voce che la ginnastica fa dimagrire e che, dopo Pasqua o in autunno, alla stagione dei legumi, la ginnastica sia dannosissima, e le nonne spiegano che la causa di tutto sono i vizi e la ginnastica.

Per alcuni genitori, pochi in verità, l'oggetto del malcontento è l'uguaglianza che regna nella scuola. Nel mese di novembre frequentarono le due figlie di un ricco postiglione; avevano pellicce e cappello e, all'inizio, si tenevano in disparte, ma in seguito si abituarono, dimenticando il tè, la cura dei denti e cominciarono a imparare molto bene. Il padre veniva a prenderle con una buona tunica di pelle di montone senza bottoni; un giorno trovò le figlie in mezzo a una folla di ragazzi sudici, in lapy, che, le mani appoggiate sui cappelli delle figlie, ascoltavano il maestro. Offeso, ritirò le sue figlie dalla scuola senza confessare le ragioni del suo malcontento. Infine, vi sono ancora allievi che lasciano la scuola perché i loro genitori ve li avevano mandati per compiacere qualcuno, e poi li ritirano quando questo motivo è cessato.

In sintesi, vi sono dodici materie di insegnamento, tre classi, quaranta allievi e quattro maestri. Ogni maestro tiene il diario e lo comunica agli altri ogni domenica poi, insieme, fissano il programma per la settimana successiva. I programmi non sono sempre seguiti; si modificano secondo le esigenze degli allievi.

LETTURA MECCANICA

La lettura fa parte dell'insegnamento della lingua. Secondo noi questo insegnamento ha lo scopo di condurre gli alunni a capire il contenuto dei libri scritti in lingua letteraria. La conoscenza della lingua letteraria è necessaria perché i buoni libri sono scritti in questa lingua.

Quando la scuola è stata fondata, la lettura meccanica non era separata dalla lettura espressiva: gli alunni leggevano soltanto quel che potevano capire: i loro componimenti, parole e frasi scritte col gesso sulla lavagna, in seguito i racconti di Afanas'ev.

Pensavo che i fanciulli, per imparare a leggere, dovessero amare la lettura e che, perciò, dovevano capire e interessarsi a quel che leggevano. Questa idea sembrava razionale e chiara, invece è falsa. Prima di tutto, per passare dalla lettura alla lavagna alla lettura di un libro, occorreva, con ciascun alunno e con qualsiasi libro, dedicarsi a parte alla lettura meccanica. Con pochi allievi e senza divisione di materie era possibile, e sono riuscito senza molta fatica a far passare i migliori alunni dalla lettura alla lavagna alla lettura del libro. Ma non mi riusciva con gli alunni peggiori. I piccoli non erano capaci di leggere e di comprendere i racconti: il lavoro della formazione delle parole e della loro comprensione era al di sopra delle loro forze. L'altro inconveniente era che la lettura commentata si limitava a questi racconti, e, qualunque altro ne prendessimo, *Le letture del soldato* di Puskin, Gogol', Karamzin, gli allievi migliori alla lettura di Puskin, come i più piccoli alla lettura delle fiabe, non potevano unire il lavoro della lettura e dell'espressione, benché comprendessero qualcosa di quello che leggevano.

Dapprima pensammo che la difficoltà provenisse soltanto dal fatto che gli alunni possedevano insufficientemente il meccanismo della lettura e inventammo la lettura meccanica: la lettura per la padronanza meccanica del leggere. Il maestro leggeva con gli alunni durante la ricreazione, ma i risultati erano scarsi; durante la lettura di *Robinson*, egli trovava le stesse difficoltà. D'estate, quando gli scolari frequentavano saltuariamente, potemmo vincere questa difficoltà nel modo più semplice. Perché non confessare che noi stessi eravamo sotto l'influenza della falsa vergogna di fronte ai visitatori? (I nostri alunni leggevano molto peggio di quel che avevano studiato per lo stesso tempo dal sacrestano). Il nuovo maestro propose d'introdurre la lettura in comune, ad alta voce, sul medesimo libro, e fummo d'accordo. Una

volta, ossessionati dalla falsa idea che gli alunni dovevano giungere a leggere correntemente in quell'anno, scrivemmo sul programma: 'Lettura meccanica ed espressiva' e li costringemmo a leggere due ore al giorno lo stesso libro: era molto comodo per noi. Ma questa sola deviazione dalla regola della libertà degli alunni generò la menzogna e causò errori su errori.

Comprammo libri, le *Fiabe* di Puskin e di altri e, forzando gli alunni a star seduti nel banco, obbligammo uno di essi a leggere ad alta voce e gli altri a seguirlo mentalmente sul libro. Per controllare se realmente tutti seguivano, il maestro li interrogava a turno. All'inizio parve che il metodo andasse bene: gli alunni vengono a scuola, si siedono tutti comodamente nei banchi, uno legge, gli altri seguono. Chi legge fa un errore, gli altri o il maestro correggono e tutti seguono: «Ivanov, leggi!». Ivanov cerca un po' e si mette a leggere. Tutti sono occupati: ascoltano il maestro, le parole sono pronunciate chiaramente, la lettura è scorrevole. Si direbbe che il metodo vada bene. Ma seguite attentamente. Chi legge per la trentesima o la quarantesima volta la stessa pagina (una pagina stampata non può durare più di un mese e comprare ogni volta nuovi libri sarebbe costoso; inoltre non vi sono che due libri alla portata dei figli dei contadini, i canti di Kol'còv e le favole di Afanas'ev; in più, il libro, una volta letto in una classe e imparato a memoria da qualcuno, annoia non solo gli alunni, ma gli stessi genitori), chi legge, dico, s'intende al suono della sua voce, che echeggia nel silenzio dell'aula, mette tutta la sua attenzione a rispettare la punteggiatura e prende l'abitudine di leggere senza cercare di capire quel che legge. Quelli che ascoltano fanno lo stesso e, convinti di trovare il punto giusto quando saranno chiamati a continuare, seguono la riga con il dito, s'annoiano e si distraggono con tutti i mezzi possibili. I suoni di quel che hanno letto meccanicamente entrano, loro malgrado, nelle loro teste. Il pericolo principale sta nell'eterno conflitto tra gli alunni e il maestro, conflitto che, fino a quel momento, non esisteva nella nostra scuola; il solo vantaggio di questo metodo di lettura, la pronuncia esatta delle parole, non aveva alcuna importanza per gli alunni. I nostri alunni avevano incominciato a leggere sulla lavagna delle frasi scritte e pronunciate da loro stessi, tutti sapevano che si scrive *kegò* e si pronuncia *keavò*, e credo sia inutile insegnare a cambiare il tono secondo la punteggiatura, a voce, quando capisce quel che pronuncia. Ma è più facile fargli capire ciò che dice dal senso del libro (ciò a cui, presto o tardi, deve arrivare), che insegnargli seguendo le regole della punteggiatura, come insegnargli a cantare con le note. E come sembra più facile per il maestro!

Il maestro tende sempre a scegliere il sistema d'insegnamento più comodo per lui. Più il mezzo è comodo per il maestro, meno lo è per l'alunno. Solo la tecnica d'insegnamento che soddisfa gli alunni è giusta.

Queste tre leggi dell'insegnamento si manifestano nel modo più evidente nella scuola di Jàsnaia Poljana con la lettura meccanica. Grazie allo spirito vivente della scuola, soprattutto quando gli allievi anziani vi ritornano dopo i lavori campestri, questa lettura sparisce da sola. Gli alunni che s'annoiano cominciarono a schiamazzare e a fare assenze. Soprattutto

la lettura di racconti, che doveva controllare il progresso ottenuto con la lettura meccanica, dimostrò che esso non andava oltre cinque settimane, dopo di che gli alunni non progredivano, anzi alcuni regredivano persino. L'alunno migliore in matematica della prima classe, R., che sapeva estrarre perfettamente la radice quadrata, aveva, durante questo tempo a tal punto l'abitudine di leggere che dovette ricominciare dalle sillabe. Abbandonammo la lettura sul libro e ci mettemmo in mente d'inventare un metodo di lettura meccanica. Questa semplice idea – che il tempo della buona lettura meccanica non è ancora venuto, che essa non si impone per ora, che gli alunni stessi troveranno il mezzo migliore quando se ne farà sentire il bisogno – questa idea m'è venuta soltanto recentemente. Mentre ricercavo questa idea, s'è formata spontaneamente la seguente opinione: durante la lezione di lettura, divisa artificialmente in lettura espressiva e lettura meccanica, i peggiori alunni prendono un libro in due (un libro di fiabe, il Vangelo, una raccolta di canzoni, talvolta dispense di letture popolari), e leggono insieme, al solo scopo di leggere; quando ciò che leggono esige uno sforzo di comprensione, impongono al maestro di ascoltarli, anche se si tratta di un esercizio di lettura meccanica. Oppure, ma ciò accade ai peggiori alunni, prendono più volte lo stesso libro, lo aprono alla stessa pagina, leggono lo stesso racconto e l'imparano a memoria; non solo non è stato loro imposto, ma il maestro l'ha persino proibito. Talvolta questi cattivi alunni vanno dal maestro o da un compagno della classe superiore e gli chiedono di leggere con loro.

Quelli della seconda classe, che leggono meglio, non amano leggere in compagnia e leggono più raramente con il metodo della lettura a memoria: preferiscono imparare a memoria versi e non favole in prosa. Negli alunni della classe superiore lo stesso fatto si ripete con una caratteristica da cui sono stato colpito il mese scorso. Durante la lezione di lettura espressiva si dà loro un libro qualunque che essi leggono durante la ricreazione per poi raccontarne, tutti insieme, il contenuto. Dopo l'autunno, a questo gruppo si è aggiunto un alunno molto dotato, T., il quale avendo studiato due anni dal sacrestano, legge molto meglio degli altri. Legge come noi, e perciò, quando, durante la lettura espressiva, legge T., gli alunni, per quanto poco, capiscono. Allora ognuno vuole leggere. Ma appena un cattivo lettore si mette a leggere, tutti esprimono il loro malcontento, soprattutto se il libro è interessante. Gridano e si stupiscono. Il cattivo lettore viene insultato e cominciano discussioni senza fine.

Il mese scorso uno di loro dichiarò che, costi quel che costi, sarebbe giunto, in capo a una settimana, a leggere bene come T. Gli altri hanno fatto la stessa promessa e da allora la lettura meccanica è diventata la lettura preferita. Rimanevano un'ora e mezza senza alzare gli occhi dal libro che non capivano. Si misero a studiare il libro a casa e, in effetti, in tre settimane, fecero progressi imprevedibili. Avvenne con loro il contrario di quel che avviene di solito alla gente che sa leggere e scrivere bene. Di solito avviene che un uomo impara a leggere e non ha niente da leggere e da capire. Qui gli alunni erano convinti che vi sono cose interessanti da leggere e da capire

e che non mancava loro altro che il saper leggere; ed essi stessi si sforzano di imparare a leggere bene.

Ora la lettura meccanica è completamente abbandonata a noi; ci comportiamo come abbiamo detto prima: lasciamo a ciascun alunno la libertà di usare tutti i mezzi che gli riescono più agevoli e, cosa notevole, essi impiegano tutti i procedimenti che io conosco:

- 1) Lettura con il maestro;
- 2) Lettura da soli;
- 3) Lettura con esercizio a memoria;
- 4) Lettura in comune;
- 5) Lettura commentata.

Il primo mezzo, usato da tutte le madri, è, in generale, la tecnica della famiglia più che della scuola: l'alunno va dal maestro e gli chiede di leggere con lui.

Il maestro legge indicando ciascuna sillaba, ciascuna parola. È un mezzo razionale, insostituibile, quello che l'alunno vuole soprattutto e che il maestro, suo malgrado, desidera. Fra tutte le pretese tecniche per rendere meccanico l'insegnamento della lettura e per facilitare il compito del maestro che ha molti alunni, questa è la migliore e l'unica per insegnare a leggere correntemente.

Il secondo mezzo, anche questo molto seguito, e usato da chiunque sa leggere correntemente, consiste nel dare un libro ad un alunno e lasciarglielo capire da solo e come gli piacerà.

L'alunno che ha imparato a compitare le parole al punto da non sentire più il bisogno di chiedere ad un adulto di leggere con lui, e che fa affidamento su se stesso, ama sempre questo procedimento di lettura di cui si burla Gogol', nel suo Petruska, e, grazie a questa passione, progredisce. Come pervenga alla lettura, Dio solo lo sa; ma con questo sistema si abitua alla forma delle lettere, alla composizione delle sillabe, alla pronuncia delle parole, anche alla comprensione e, diverse volte, all'espressione; ho capito come ci aveva ritardati quell'ostinazione a volere che gli alunni capissero ciò che leggevano. Vi sono molti autodidatti che hanno imparato a leggere bene con questi metodi, malgrado i difetti di ciascuno di essi.

Il terzo metodo per imparare a leggere consiste nel mandare a memoria preghiere, poesie, in generale ogni foglio stampato, e nel ripetere quanto espresso nel libro. Il quarto metodo, così nocivo alla scuola di Jásnaia Poljana, consiste nel far leggere a due o più alunni. Nella nostra scuola nacque spontaneamente. Prima di tutto mancavano i libri e due alunni si mettevano davanti lo stesso libro. Era un piacere per loro e quando si diceva: «La lettura!» i compagni di pari capacità si raggruppavano a due o a tre e si ponevano davanti un libro: uno di loro leggeva, gli altri seguivano e correggevano. Si guasterebbe tutto separandoli, essi stessi si sapevano di forze uguali; Taraska chiamava imperiosamente Dunka: «Ebbene! Vieni qui a leggere, e tu, va con i tuoi!» Alcuni non amano assolutamente la lettura in comune perché non ne hanno bisogno.

Il vantaggio di una tale lettura è l'esattezza della pronuncia, il campo di comprensione più largo per chi non legge, ma segue. Ma questo metodo diventa nocivo, come tutti gli altri, d'altra parte, quando si estende a tutta la scolaresca. Infine ancora un mezzo, quello che noi preferiamo, il quinto: è la lettura espressiva, cioè la lettura di un libro, che sviluppi sempre più l'interesse e la comprensione.

Tutti questi procedimenti, come abbiamo già detto, sono apparsi spontaneamente a scuola, e, in un mese, i progressi furono grandi. Il compito del maestro si ridusse a proporre la scelta di tutti i mezzi conosciuti e sconosciuti che potevano facilitare la lettura dell'alunno. È vero che con un certo metodo – la lettura di più alunni su uno stesso libro – l'insegnamento è più facile e più comodo per il maestro, offre un'apparenza di gradualità e di regolarità, mentre, con il nostro sistema, il compito sembra non solo difficile, ma impossibile. Come, si dirà, dare esattamente a ciascun alunno ciò che gli occorre e come decidere se il desiderio di ciascuno è legittimo? Come non smarrirsi in questa folla eterogenea, che non è sottomessa a una regola generale? Risponderò che la difficoltà è solo in noi, che non possiamo rinunciare alla nostra abitudine di vedere nella scuola una compagnia disciplinata di soldati, comandata oggi da un tenente e domani da un altro. Per il maestro, che ammette la libertà della scuola, ogni alunno si presenta come un essere particolare che ha le sue particolari esigenze, che solo la libertà di scelta può soddisfare.

Senza questa libertà e questo disordine esteriore, che appare così strano, e a qualcuno così impossibile, non soltanto non avremmo mai trovato questi cinque metodi di lettura, ma non avremmo mai saputo usarli nella misura adatta alle esigenze degli alunni, e, per conseguenza, non avremmo mai raggiunto il brillante risultato che abbiamo recentemente ottenuto.

Quante volte mi è accaduto di vedere lo stupore dei visitatori della nostra scuola, che volevano, in due ore, studiare il metodo d'insegnamento, che da noi non esiste e inoltre durante queste due ore esporci il loro! Quante volte m'è accaduto di sentire questi visitatori consigliare lo stesso procedimento, che non conoscevo e che, sotto i loro occhi, era in vigore a scuola, senza essere tuttavia una regola dispotica, obbligatoria per tutti!

LETTURA GRADUALE

Abbiamo detto che, da noi, la lettura meccanica in realtà si confondeva con la lettura espressiva; tuttavia, per noi, esse si distinguevano secondo il loro scopo. Ci sembra che lo scopo della prima è l'arte di comporre correttamente le parole con l'aiuto di certi segni, e che lo scopo della seconda è la conoscenza della lingua letteraria. Per imparare la lingua letteraria, abbiamo scelto il mezzo che ci sembrava più semplice, ma che, in realtà, è il più difficile. Abbiamo pensato che, in seguito alla lettura di frasi scritte dagli alunni stessi sulla lavagna, occorreva dare in lettura le favole di Afanas'ev e in seguito qualcosa di più difficile, di più complicato dal punto di vista della lingua e così di seguito fino alla lingua di Karamazin, di Puskin e della raccolta delle Leggi. Ma questa ipotesi non si realizzava. Dalla loro lingua, scritta da loro stessi sulla lavagna, potei farli passare a quella delle favole; ma per giungere da quest'ultimo al grado superiore, non esistevano opere nella letteratura.

Abbiamo provato *Robinson*, ma non andava. Alcuni alunni piangevano per il dispetto di non poter capire e raccontare. Mi misi a raccontar loro la storia di Robinson, a modo mio; cominciarono allora ad ammettere la possibilità di poterla capire e, poco a poco, in effetti, giunsero a sbrogliare il senso. Al termine di un mese, essi avevano letto *Robinson*, ma con noia, e alla fine, quasi con disgusto. Questo lavoro era troppo lungo per loro. La memoria aveva grande importanza quando raccontavano, appena la lettura era finita, ciò che avevano letto nella serata; ricordavano alcuni passi, ma nessuno di loro aveva capito tutto. Disgraziatamente ricordavano soltanto qualche parola incomprensibile e la usavano a sproposito, come fanno coloro che sanno appena leggere. Vedevo che qualcosa non andava, ma non sapevo come porvi rimedio. Per controllo, e per rassicurare la mia coscienza, feci leggere diverse produzioni cosiddette popolari, benché sapessi già che non sarebbero piaciute. Accadde quel che supponevo. Questi libri annoiavano gli alunni se si esigeva l'esposizione del loro contenuto. Dopo *Robinson*, provai a far leggere *Il fabbricante di bare* di Puskin; ma, senza aiuto, potevano raccontarlo ancor meno di *Robinson*, e *Il fabbricante di bare* sembrava li annoiasse ancor più. I passi rivolti al lettore, le caratteristiche amene, erano così poco adatti alle loro esigenze che rinunciai definitivamente a Puskin, le cui novelle mi sembravano, prima, costruite nel modo più armonioso, più semplice e, perciò, più accessibili al popolo.

Provai ancora con un racconto di Gogol': *La notte di Natale*. Quando lo lessi io stesso, piacque, soprattutto agli adulti; ma quando li lasciai soli non potevano capirci niente e si annoiavano. Non mi chiesero neppure di continuare la lettura. La ricchezza del colorito, la fantasia e il capriccio della composizione sono contrari ai loro desideri. Provai ancora con l'*Iliade* di Gnedic, e questa lettura causò uno strano stupore: credettero che fosse scritta in francese e non capirono nulla prima che io stesso avessi raccontato la vicenda; e anche allora il soggetto del poema non si fissò nel loro spirito. Lo scettico Sëmka, una natura forte, logica, era colpito dal quadro di Febo, che, armato di frecce tintinnanti sulla schiena, scendeva dall'Olimpo; ma si vedeva che non sapeva come classificare questa immagine.

«Ma come, è caduto dalla montagna e non s'è rotto l'osso del collo?» mi chiese.

«Ma, secondo loro, era un dio», risposi. «Come, un dio? Ce ne sono molti? Allora non c'è un Dio solo. È facile dire che è caduto da una simile montagna; ma avrebbe dovuto fracassarsi», mi smentì agitando le braccia. Provai *Gribouille* di George Sand, *Le letture popolari*, *Le letture del soldato*: niente andava bene. Abbiamo provato con tutto quello che abbiamo trovato, con tutto quello che ci è stato inviato, proviamo ancora, ma con scarsa speranza. Si va a scuola, si apre il libro cosiddetto popolare che la posta ha portato: «Zietto, dammelo da leggere!» gridano molte voci, mentre si alzano le mani. «Ma che si possa capire!». Si apre il libro e si legge: «La vita del grande sant' Alessio ci dà l'esempio della fede ardente, dell'attività infaticabile e dell'amore ardente per la patria, alla quale questo sant'uomo ha reso importanti servizi»; o: «Il borgo di Karaciarov isolato sulla montagna è posto in una delle provincie più fertili della Russia»; o: «La strada si perdeva in lontananza», o l'esposizione, per il popolo, d'una qualsiasi scienza naturale, in sedici pagine riempite per metà dei carezzevoli appelli dell'autore ai contadini. Se si dà a un fanciullo un libro come questo, i suoi occhi cominciano a chiudersi, e si mette a sbadigliare: «No, Leone Nikolaevic, non vi si capisce niente» dice; e restituisce il libro. E per chi e da chi sono scritti i libri popolari? Per noi è un mistero. Di tutti i libri di questo genere che abbiamo letto, salvo *Nonno*, di un certo Zolotov, che ha avuto molto successo a scuola o nelle famiglie, nulla è rimasto. Alcuni sono semplicemente cattivi, mal scritti e non possono trovare lettori fra il pubblico normale e per questo sono dedicati al popolo. Altri sono ancora peggiori; non sono scritti in russo, ma in una lingua nuova, inventata, nel genere di quella delle favole di Krylòv.

Gli altri sono adattamenti di libri stranieri destinati al popolo, ma non per il popolo, e i soli libri che il popolo capisce e gusta non sono scritti per lui, ma da autori nati dal popolo. Sono favole, proverbi, raccolte di canzoni, di leggende, di indovinelli.

Non si può credere, senza averne fatto esperienza, con quale desiderio sempre crescente il popolo legga ogni libro di questo genere, senza alcuna eccezione, anche le leggende del popolo russo, i proverbi, gli annali e tutte le opere classiche della letteratura antica. Ho notato che i fanciulli hanno

più gusto degli adulti per questo genere di libri. Li rileggono molte volte, li imparano a memoria, li portano a casa con piacere, e, nei loro giochi e nelle loro conversazioni, si chiamano con i soprannomi delle antiche byline e delle canzoni. Gli adulti, sia che abbiano minor disposizione, sia che abbiano già preso gusto alla lingua artificiale o che sentano inconsciamente il bisogno di conoscere la lingua letteraria, sono meno appassionati a questo genere di libri e preferiscono quelli nei quali le parole, le immagini, i pensieri sono poco comprensibili per loro.

Ma qualunque fosse il libro del genere preferito dagli alunni, lo scopo che, forse a torto, ci eravamo proposti non era raggiunto. Tra questi libri e la lingua letteraria, si apriva un abisso. Fino ad oggi, non vediamo alcuna strada per uscire da questo circolo vizioso, benché avessimo fatto e continuiamo a fare nuovi tentativi e nuove supposizioni. Cerchiamo di trovare il nostro errore e chiediamo a tutti coloro che hanno a cuore questo problema di comunicarci i risultati della loro esperienza e la soluzione del problema. La soluzione consiste per noi nel sapere se è necessario, per l'istruzione del popolo, sviluppare la possibilità e il desiderio di leggere buoni libri, quando i buoni libri sono scritti in una lingua che il popolo non capisce. Per capire, occorre leggere molto, per leggere volentieri, occorre capire. Dov'è, dunque, l'errore e come uscire da questa situazione?

Esiste forse una letteratura di carattere transitorio che ignoriamo; lo studio dei libri che circolano fra il popolo e l'opinione del popolo su questi libri ci scoprirebbero le vie per le quali la gente del popolo arriverà a capire la lingua letteraria. Consacreremo a questo studio la critica speciale della nostra rivista e chiediamo a tutti coloro che capiscono l'importanza di questa opera di inviarcì i loro articoli su questo argomento.

La ragione è, forse, la nostra mancanza di contatto con il popolo e l'istruzione costrittiva della classe superiore; il tempo soltanto potrà portare rimedio e farà apparire non soltanto una cretomania, ma una letteratura intiera, che sarà costruita da tutti i libri pubblicati attualmente e che, da soli, organicamente, formeranno il corso di lettura graduale. Può darsi che l'uomo del popolo non capisca e non possa capire la nostra lingua letteraria perché non ha niente da capire o perché tutta la nostra letteratura non è adatta a lui e che egli stesso debba creare la sua letteratura. Infine, l'ultima ipotesi, che ci sembra la più probabile è che il difetto che ci colpisce non è obiettivo, ma deriva dalla nostra idea che lo scopo dell'insegnamento della lingua è di elevare gli alunni fino alla conoscenza della lingua letteraria e, soprattutto, di giungere al più presto a questo scopo. È molto probabile che la lettura graduale che noi sognamo si svolgerà spontaneamente e che la conoscenza della lingua letteraria verrà a suo tempo, in modo diverso per ciascun alunno; come avviene costantemente in coloro che dapprima leggono, senza capirli, i salmi, i romanzi, i fogli giudiziari, finché, per questa via, arrivano alla conoscenza della lingua letteraria. Questa ipotesi ci fa capire molto chiaramente perché tutti i libri che appaiono sono così cattivi e così contrari al gusto popolare. Ma, aspettando, che deve fare la scuola? Perché, dopo

aver deciso che la conoscenza della lingua letteraria è utile, non possiamo ammettere che si possa, con spiegazioni, con frasi imparate a memoria, inculcare nel popolo, suo malgrado, la lingua letteraria, come gli si può far imparare il francese. Dobbiamo confessare che negli ultimi due mesi, dopo diverse prove, abbiamo sempre notato negli alunni un disgusto invincibile, che dimostra che la via da noi seguita è falsa. Con queste esperienze mi sono convinto soltanto che la spiegazione del senso delle parole è assolutamente impossibile, anche per un maestro geniale, senza parlare delle spiegazioni preferite date da maestri senza talento. Per spiegare una qualsiasi parola, per esempio la parola “impressione”, voi sostituite una parola altrettanto incomprensibile o una serie di parole la cui connessione è incomprensibile come la parola stessa.

Non sempre la parola è incomprensibile per se stessa, ma perché l'alunno non ha assolutamente il concetto di quel che la parola esprime. La parola è sempre chiara quando c'è un chiaro concetto. Inoltre, il rapporto della parola con il pensiero e la formazione di nuovi concetti sono operazioni mentali così complicate, così misteriose e così delicate che ogni intervento sembra essere una forza brutale, falsa, che ritarda lo sviluppo. Capire! È facile dirlo, ma chi non sa che si possono capire molte cose leggendo lo stesso libro? Un alunno che capisce solo due o tre parole della frase può cogliere una sottile sfumatura di pensiero o il rapporto fra questo pensiero con quello che lo precede. Voi, il maestro, insistete su una interpretazione, mentre l'alunno non ha bisogno di ciò che gli volete spiegare. Talvolta ha capito bene, ma non sa dimostrarlo, ed egli stesso, durante questo tempo, pensa vagamente e studia tutt'altra cosa, molto utile ed importante per lui. Voi insistete perché si spieghi, ma egli deve, con parole, descrivere l'impressione prodotta su lui, e tace o comincia a dire bestialità, mentre s'imbrogliava, cerca d'indovinare quel che volete, di sottomettersi ai vostri desideri, immagina difficoltà che non esistono, e l'impressione generale prodotta dal libro è svanita, l'afflato poetico che l'ha aiutato a intuire il senso è scomparso o s'è annebbiato. Abbiamo letto *Vij* di Gogol', ripetendo ciascuna frase con nostre parole. Tutto andò bene fino alla terza pagina dove si trova il seguente passaggio: «Tutta quella gente istruita, quelli del seminario e della Borsa tra i quali esisteva una certa ostilità ereditaria, tutta quella gente era estremamente povera di mezzi di sussistenza e, inoltre, ghiottissima, di modo che sarebbe assolutamente impossibile calcolare quanti panini mangiava ciascuno di essi durante il pasto. Ecco perché i doni spontanei della gente ricca non potevano supplire ai loro bisogni».

IL MAESTRO – Ebbene! Che cosa avete letto? (Quasi tutti gli alunni erano molto intelligenti).

IL MIGLIORE ALUNNO – A Borsa tutti gli alunni erano ghiottoni, poveri e a cena mangiavano panini.

IL MAESTRO – E poi?

ALUNNO (un furbo che ha buona memoria e dice tutto quel che gli viene in mente) – Una cosa impossibile, i benefattori volontari.

IL MAESTRO (indispettito) – Bisogna riflettere. Non così. Che c'è d'impossibile? (Silenzio.)

IL MAESTRO – Rileggete.

Ci si rimette a leggere. Un alunno che aveva buona memoria aggiunse ancora qualche parola che aveva ritenuto: “seminario”, “cibi forniti dai ricchi non potevano bastare ai bisognosi”. Nessuno capiva: dissero delle perfette assurdità. Il maestro insisteva.

IL MAESTRO – Che cosa era impossibile?

Voleva che gli rispondessero: calcolare.

UN ALUNNO – È la Borsa che una cosa impossibile.

UN ALTRO – La miseria è impossibile.

Si rilesse di nuovo cercando come un ago la parola di cui il maestro aveva bisogno. Si trovava tutto, tranne la parola “calcolare”. Tutti erano tristi. Io – quello stesso maestro – insistevo e arrivai a far scomporre tutti i passaggi. Allora capirono molto meno bene che alla spiegazione del primo alunno. D'altronde, non c'era niente da comprendere in questo passo mal costruito e prolisso, il cui senso si capiva immediatamente: gente povera e ghiotta mangiava panini; l'autore stesso non voleva dire di più. Io mi dibattevo soltanto a causa della forma che era cattiva e, cercando di correggerla, impegnai tutta la classe per tutta la mattinata, complicando molto il senso. Un'altra volta non ebbi molto più successo volendo spiegare la parola “strumento”. Nello stesso giorno, durante la lezione di disegno l'alunno T. protestò contro il maestro che esigeva che si mettesse sul quaderno: “Disegni di Romaska”. Diceva: «Noi abbiamo disegnato sul quaderno, e Romaska ha inventato i modelli e per questo bisogna scrivere: “Opera di Romaska”». Come la differenza di questi concetti gli fosse venuta in mente, è per me un mistero che è meglio non cercare di penetrare.

Occorre dare all'alunno l'occasione di cercare nuove idee e il senso generale delle parole. Se intende o legge una parola incomprensibile in una frase che capisce, un'altra volta, in un'altra frase, comincerà a rappresentarsi vagamente il nuovo concetto e sentirà, infine, per caso, la necessità di usare quella parola, e una volta usata, questa parola e il suo concetto diventano sua proprietà. E vi sono migliaia di altre vie. Ma, secondo me, è tanto inutile e impossibile dare coscientemente all'alunno nuovi concetti e forme di parole quanto insegnare al fanciullo a camminare secondo la legge dell'equilibrio. Ogni simile tentativo di condurre l'alunno verso lo scopo prefisso lo allontana da esso, come la mano rozza di chi, volendo affrettare lo sbocciare di un fiore, ne sciupasse il bocciolo e cominciasse ad aprire il fiore allargandone a forza i petali.

SCRITTURA, GRAMMATICA, CALLIGRAFIA

Ecco come procediamo per la scrittura.

Gli alunni imparano contemporaneamente a leggere e a scrivere le lettere, a comporre e scrivere le parole, a capire ciò che hanno letto e a scriverlo. Si mettono davanti alla lavagna, dividendo le sillabe col gesso; uno detta quel che gli viene in testa e gli altri scrivono. Quando sono numerosi, si dividono in diversi gruppi. Alcuni scrivono stampatello, e correggono dapprima gli errori delle sillabe, delle parole, poi gli errori di grammatica. Questo procedimento si è creato spontaneamente. Appena un alunno ha imparato a formare le parole è preso dalla passione di scrivere, e nei primi tempi copre di lettere e di parole le porte, i muri delle scuole e delle isbe. Un piacere ancora più grande per lui è scrivere una frase intiera; per esempio: «Oggi Marfutka ha litigato con Olgùska». Per organizzare questa lezione, il maestro, come un adulto che insegna ad alcuni fanciulli un gioco qualunque, si limita a insegnare come lavorare insieme. Effettivamente, questa lezione, in due anni, non ha subito alcun cambiamento e ogni giorno rimaneva gioiosa, animata come un bel gioco: la lettura, la pronuncia, la scrittura, la grammatica si imparavano insieme. In questo modo s'acquista spontaneamente la cosa più difficile per cominciare lo studio di una lingua: la fede nell'immutabilità della forma della parola, non soltanto stampata, ma detta, della parola *in sè*. Credo che ogni maestro, avendo insegnato la lingua secondo la grammatica di Vostokov o in altro modo, abbia incontrato questa prima difficoltà. Desiderate attirare l'attenzione dell'alunno su una parola qualunque, "mi", per esempio. Analizzate la frase che egli ha detto: «Mikiska *mi* ha spinto dal balcone». «Chi ha spinto?» dite per fargli ripetere la frase e sperando di trovare "mi". «Noi», risponde. «No, come hai detto?» chiedete. Risponde: «Siamo caduti dal balcone per colpa di Mikiska», o: «Ci ha spinti: Praskutka è caduta ed io sono caduto con lei». Cercate qui il vostro "mi", mentre l'alunno non vede differenze fra le due frasi dette. Se prendete un libro o cominciate a ripetere la sua frase non discuterà con voi sulla viva parola, ma su tutt'altra cosa. E quando detta ai suoi compagni, ogni sua parola è colta dagli altri e registrata fedelmente. «Come hai detto? Come?». E non gli permettono di cambiare una sola lettera. Una frequente causa di discussione è che uno scrive in un modo e l'altro in un altro e chi ha dettato comincia a chiedersi come bisogna dire e si trova portato a capire che nelle

parole vi sono due aspetti: la forma e il significato. Dice una frase qualunque pensando solo al contenuto; questa frase gli sfugge di getto. Ci si mette a interrogarlo: «Come, che?» ed egli stesso, ripetendola molte volte, esprime la forma e le parti di cui è composta la parola. Si scrive così in terza, cioè nella classe inferiore. Alcuni scrivono in corsivo, altri in stampatello. Non soltanto non insistiamo sull'obbligo di scrivere in corsivo, ma se ci permettessimo di proibire qualcosa agli alunni non ammetteremmo di scrivere in corsivo perché vizia la mano e non è molto leggibile. Il corsivo diventa spontaneamente la loro scrittura. Un alunno ha imparato da un compagno di maggiore età una o due lettere, gli altri lo imitano e scrivono le parole con due o tre lettere corsive e due o tre lettere stampatello. Prima di una settimana tutti scrivono in corsivo.

Per la calligrafia, è accaduto nell'estate ciò che era avvenuto per la lettura meccanica. Gli alunni scrivevano molto male e il nuovo maestro ha introdotto la scrittura per imitazione di un modello (è un esercizio molto lento e molto tranquillo per il maestro). Gli alunni se ne stancarono molto presto. Fummo obbligati ad abbandonare la calligrafia ed era impossibile trovare il mezzo di migliorare la scrittura. La classe superiore lo trovò da sola. Quando ebbero finito di scrivere la storia sacra, gli alunni chiesero il permesso di portare a casa i loro quaderni. I quaderni erano macchiati, la scrittura informe. Un matematico molto preciso, R., chiese della carta e si mise a ricopiare la sua storia. Il fatto piacque a tutti. «Anch'io, anch'io! Datemi un quaderno». E la moda della calligrafia si stabilì nella classe superiore e si è mantenuta fino a oggi. Prendono il loro quaderno, si mettono davanti il modello dei quaderni di scrittura e copiano ogni lettera, cercando di superarsi. In due settimane i progressi furono enormi. Ognuno di noi, o quasi, ricorda che quando il fanciullo lo si costringeva a mangiare le pietanze col pane; ognuno di noi è stato costretto a tenere la penna con le dita curve perché erano troppo corte, mentre noi allunghiamo le dita. Ci si chiede perché tormentare tanto i fanciulli, quando tutto viene da solo non appena il bisogno si fa sentire. Il desiderio e il bisogno di sapere non verranno al loro tempo nello stesso modo? Nella seconda classe gli alunni scrivono sulle lavagne composizioni dopo una esposizione orale della storia sacra, in seguito le ricopiano sulla carta. I più piccoli scrivono qualsiasi cosa. Di sera scrivono frasi composte da tutti insieme: uno scrive, gli altri sussurrano le loro osservazioni sugli errori e aspettano solo che abbia finito per farglieli notare, e, talvolta, essi stessi commettono errori. È un grande piacere per loro scrivere correttamente e correggere gli errori degli altri. I più grandicelli non perdono una lettera nella correzione degli errori, si applicano per scrivere bene, ma detestano la grammatica e l'analisi, e, malgrado la nostra tendenza all'analisi, non l'ammettono che a piccole dosi e quando s'insegna l'analisi o si addormentano o non vengono a scuola.

Abbiamo provato diverse volte a insegnare la grammatica e dobbiamo confessare di non essere mai riusciti a rendere interessante questo insegnamento. Nelle due prime classi, durante l'estate, il nuovo maestro ha

provato a spiegare le proposizioni e all'inizio solamente qualche fanciullo vi si è interessato come se si trattasse di sciarade o di indovinelli. Spiegando, alla fine della lezione, intuivano l'idea principale e si divertivano a chiedersi: dov'è l'attributo? ecc.

Ma non ne deducevano le applicazioni per scrivere correttamente e spesso commettevano un maggior numero di errori. Si dice loro che gli attributi devono essere separati da una virgola e l'alunno scrive: «Io voglio, parlare», ecc. È impossibile pretendere che si renda sempre conto del posizionamento dei complementi e degli attributi. E anche se lo capisce, quando fa l'analisi perde tutto l'intuito che gli è necessario per seguire regolarmente il resto, senza contare che con l'analisi logica, il maestro è sempre costretto ad agire con astuzia, ad ingannarli, il che essi capiscono benissimo. Prendiamo, per esempio, questa proposizione: «sulla terra non c'erano montagne». Uno dice che terra è soggetto, un altro che il soggetto è montagna; il maestro dice che è una proposizione impersonale e noi abbiamo notato che gli alunni tacciono solo per convenienza, ma che trovano la nostra risposta molto più stupida della loro, ciò che, intimamente, pensiamo anche noi. Una volta convinti degli inconvenienti dell'analisi logica, abbiamo provato l'analisi grammaticale, le declinazioni, le coniugazioni; stesso risultato, stesso abuso d'influenza e stessa sterilità pratica. Gli alunni della classe superiore declinano sempre senza errore il dativo e il genitivo, ma quando i piccoli correggono l'errore della lettera finale di questi casi, non possono mai capire perché occorre scrivere così e devono indovinare il caso per ricordare la regola e l'ortografia del dativo. Spesso i più piccoli, che non hanno mai inteso parlare di analisi, intuiscono spontaneamente come bisogna scrivere e mostrano un visibile piacere a indovinarlo.

Negli ultimi tempi, nella seconda classe, ho provato un esercizio di mia invenzione; ne ero affascinato come tutti gli inventori; lo trovavo tanto comodo e razionale che m'è stata necessaria la pratica per convincermi della sua falsità. Senza impiegare alcun termine grammaticale, facevo scrivere qualcosa, indicando talvolta un oggetto, cioè l'argomento, e con domande li forzavo a stendere la proposizione aggiungendovi nuovi attributi, nuovi soggetti e complementi: «I lupi corrono. Quando? Dove? Come? Quali lupi? Chi corre ancora? Corrono e che fanno?». Mi sembrava che abituandoli a rispondere a domande che esigevano un dato termine, lo avrebbero imparato. In realtà lo imparavano, ma si annoiavano e si chiedevano a che scopo; è quel che anch'io mi chiedevo senza trovare risposta. L'uomo e il fanciullo non concedono senza sforzo le loro parole per l'analisi meccanica. Vi è un qualche sentimento che difende questa parola viva. Se deve svilupparsi, tende a farlo indipendentemente e solamente in modo conforme a tutte le cose vive. Appena volete prendere questa parola e includerla in una forma, tagliarla e ornarla come credete necessario, subito questa parola si contrae, si nasconde e nelle vostre mani non resta che un guscio vuoto sul quale potete esercitare le vostre astuzie senza nuocere, nè giovare, a questa parola che, poco prima, avete desiderato formare. Nella seconda classe, continuiamo l'analisi grammaticale, l'esercizio di sviluppo delle proposizioni, ma va male e penso

che sparirà presto da solo. Inoltre, come esercizio di lingua, che non può essere propriamente grammaticale, noi seguiamo il seguente procedimento:

- 1) Con alcune parole, proponiamo di formare delle frasi. Per esempio, scriviamo: “Nicola, legna, imparare” e uno scrive: «Se Nicola non tagliasse la legna verrebbe ad imparare». Un altro: «Nicola taglia bene la legna; bisogna imparare da lui, ecc.».
- 2) Facciamo comporre versi di una certa misura; questo esercizio occupa soprattutto gli allievi migliori.
- 3) È l'esercizio che ha il maggior successo nella classe dei piccoli: si dà una parola qualunque, all'inizio un nome, poi un aggettivo, poi un avverbio; un alunno si nasconde dietro la porta, mentre ognuno dei rimasti compone una frase contenente questa parola: chi è nascosto deve, tornando, indovinarla.

Tutti questi esercizi, composizioni di frasi con parole date, indovinelli di parole, hanno lo stesso scopo: convincere gli alunni che la parola è *la parola*, con le sue leggi immutabili, i suoi mutamenti, le sue flessioni legate a mutui rapporti. Bisogna inculcare in loro questa convinzione, cui non giungerebbero mai da soli, invece di insegnare la grammatica. Tutti questi esercizi piacciono agli alunni. Gli esercizi di grammatica li annoiano, ed è strano che siano noiosi, perché non vi è niente di più facile. Smettete di insegnare con il libro, evitate di cominciare dalle definizioni e vedrete che un fanciullo di sei anni, in mezz'ora, comincia a coniugare, a declinare, a distinguere il genere, il numero, il tempo, il soggetto, il complemento e vi renderete conto che ne sa quanto voi. (Nella nostra provincia non si usa mai il neutro e la grammatica non può cambiare nulla. Dopo tre anni, gli alunni più anziani sanno tutte le regole della declinazione e della terminazione dei generi e, tuttavia, non usano il neutro). Mi chiedo: che cosa devo insegnare se ne sanno quanto me? Chiedo a un alunno qual è il genitivo femminile plurale d'un certo aggettivo o qual è l'attributo o il complemento di un verbo, da quale parola deriva “svestire”. Solo la nomenclatura presenta per lui una difficoltà, ma in qualsiasi caso e numero, impiegherà sempre correttamente l'aggettivo. Vuol dire che conosce la declinazione. Non dirà mai una frase senza attributo. Sa bene che “svestire” è imparentato con la parola “vestire”, e conosce la legge della formazione delle parole meglio di voi, perché nessuno inventa tante parole come i fanciulli. Allora, a che serve questa nomenclatura? A che serve esigere definizioni filologiche al di sopra delle loro forze? La sola ragione della grammatica, tranne che non la si esiga agli esami, può essere trovata nella sua applicazione all'esposizione corretta delle idee. Nella mia esperienza personale non ho mai trovato questa applicazione. Non la scopro negli esempi della vita di uomini che non conoscono la grammatica e tuttavia scrivono correttamente e dei laureati in lettere che fanno errori. Non trovo neppure indizi che le nozioni grammaticali degli scolari Jàsnaja Poljana abbiano un qualche uso pratico. Mi sembra che la grammatica non

sia priva di qualche utilità come esercizio di ginnastica intellettuale. Ma la differenza è che ogni enunciato di geometria, ogni definizione di matematica, conduce a conclusioni e ad applicazioni infinite, mentre la grammatica, anche riconoscendovi con certi professori l'applicazione della logica della lingua, è molto limitata nelle sue conclusioni e applicazioni. Appena un alunno, per l'una o l'altra via, possiede la lingua, tutte le applicazioni grammaticali cadono come cose morte e superate.

Personalmente, non possiamo sganciarci totalmente dalla tradizione che rende la grammatica necessaria per comprendere la lingua ed esprimere correttamente le idee. Ci sembra anche che gli alunni abbiano bisogno della grammatica, che essa esista inconsciamente in loro; ma siamo convinti che la grammatica a noi nota non è affatto quella necessaria agli alunni e che nella credenza dell'insegnamento della grammatica vi è un grande malinteso storico. Il fanciullo impara che è necessaria una certa desinenza per una parola, non perché questa parola è al dativo, cosa che voi gli avete ripetuto cento e più volte, ma perché imita ciecamente ciò che gli è stato sovente ripetuto. Abbiamo un alunno che viene da un'altra scuola; sa ammirabilmente la grammatica, ma non ha mai potuto distinguere l'infinito dalla terza persona. Non approviamo più il metodo di M. Pevlevsky, che non ha potuto resistere due giorni di esperienza nella scuola di Jasnaja Poljana, malgrado l'opinione molto diffusa che la scrittura è il solo mezzo per imparare la lingua e che essa sia il mezzo principale in uso alla scuola di Jasnaja Poljana.

Cerchiamo e speriamo di trovare il vero metodo.

IL COMPORRE

Nella prima e nella seconda classe, la scelta dei soggetti di composizione è lasciata agli stessi alunni. In queste classi, sono preferiti episodi dell'Antico Testamento, che essi riassumono due mesi dopo l'esposizione fatta dal maestro. Gli scolari della prima classe hanno cominciato recentemente a narrare per iscritto fatti del Nuovo Testamento, ma i risultati non sono buoni come con l'Antico Testamento: cadono in più frequenti errori di ortografia e capiscono molto meno bene.

Nella prima classe, abbiamo provato a proporre argomenti più semplici. I primi che ci vennero in mente naturalmente furono descrizioni di oggetti molto semplici come il grano, l'isba, il legno, ecc. Ma, con nostro grande stupore, questi argomenti angustiavano gli alunni fino alle lacrime. Malgrado l'aiuto del maestro, che aveva così diviso il soggetto sul grano: descrizione del grano nei campi, sua trasformazione in farina, suo uso, rifiutarono assolutamente di trattare un soggetto simile e, se scrivevano, facevano errori incomprensibili, mostruosi, e la loro narrazione era priva di stile e di senso. Provammo allora a proporre racconti di avvenimenti qualunque e tutti ne furono entusiasti. La descrizione di oggetti semplici: il pozzo, la pentola, la tavola, così in favore nelle scuole, è incomparabilmente più difficile che il racconto basato sulla memoria. Con il comporre vennero ripetuti gli errori commessi per tutte le materie d'insegnamento. Il maestro trova facili i soggetti più semplici e più generali e, al contrario, l'alunno non trova facili che i soggetti complicati e vivi. Tutti i manuali delle scienze naturali cominciano con le leggi generali, quelli di lingua con le definizioni, quelli di storia con la divisione in periodi, anche la geometria comincia con la definizione del concetto di punto e di spazio. Quasi tutti i maestri, guidati dalla stessa idea, danno come primo soggetto da descrivere la tavola e il banco, e non vogliono convincersi che, per definire la tavola e il banco, bisogna possedere una certa maturità filosofica e dialettica. E quello stesso alunno che piange perché non sa svolgere il componimento sul banco descriverà molto bene i sentimenti di amore e di collera, l'incontro di Giuseppe con i suoi fratelli, un corpo a corpo con uno dei suoi compagni. Gli argomenti di composizione nascono spontaneamente dalle descrizioni di avvenimenti, di mutui rapporti tra le persone e dalla trasmissione di racconti uditi.

La loro occupazione preferita è la narrazione. Quando, fuori della scuola, a

un alunno delle classi superiori capita in mano un pezzo di carta e una matita, scrive subito un racconto di sua invenzione. All'inizio ero sconcertato per la sproporzione delle diverse parti delle composizioni. Facevo le osservazioni che mi sembravano necessarie, ma gli alunni non capivano e il lavoro andava male. Sembrava che si preoccupassero solo di non fare errori.

Adesso invece constatiamo spesso il malcontento degli alunni quando la composizione è troppo lunga o quando contiene troppe ripetizioni o passaggi senza legame da un argomento all'altro. In che consistano le loro esigenze è difficile dire, ma queste esigenze sono legittime. «Non va bene!» grida qualcuno ascoltando le composizioni dei compagni. Altri non vogliono leggere il loro compito quando quello di un compagno è stato riconosciuto buono. Altri strappano i loro quaderni dalle mani del maestro, scontenti di non essere riusciti come speravano e leggono essi stessi. Certe personalità cominciano a delinearci tanto bene che noi forziamo gli alunni a indovinare a chi appartiene il componimento che leggiamo, ciò che gli alunni della prima classe indovinano sempre.

Per mancanza di spazio non indugiamo sulla descrizione dell'insegnamento della lingua e di altre materie, sull'esposizione degli estratti dal taccuino dei maestri; daremo tuttavia qualche esempio delle composizioni di due alunni di prima classe.

Compito di B. (il peggior alunno, ma molto originale e ardito), *su Tula e sulla scuola.*

Il compito sulla scuola ha ottenuto grande successo fra gli alunni. B. ha undici anni, è il terzo inverno che viene alla scuola di Jasnaja Poljana, ma aveva imparato a scrivere prima.

Su Tula – «Domenica scorsa sono tornato a Tula. Appena arrivati, Vladimiro Alessandrovic ha detto a me e a Vaska Zdanov: «Andate alla scuola della domenica». Abbiamo camminato, camminato e non si arrivava mai. Eccoci arrivati e vediamo che tutti i maestri sono seduti ed ho veduto il maestro che ci ha insegnato la botanica. Dico: «Buon giorno, signori!». Rispondono buon giorno. Poi sono andato nella scuola, mi sono seduto nel banco, ma poiché mi annoiavo sono andato a passeggiare per Tula. Cammina, cammina, vedo una donna che vende panini. Ho cominciato a tirar fuori i soldi dalla tasca; quando li ebbi in mano, mi sono messo a contrattare il pane, l'ho comprato e me ne sono andato. Ho visto l'uomo che cammina sulla torre e guarda se c'è il fuoco da qualche parte. Su Tula ho finito».

«Come ho studiato – Quando ho avuto otto anni mi hanno mandato a Grum. Laggiù, ho imparato molto bene. Poi mi sono annoiato ed ho cominciato a piangere. La donna ha preso un bastone e ha incominciato a picchiarmi. Ho gridato ancora più forte. Qualche giorno dopo, sono tornato a casa ed ho raccontato tutto. Mi hanno tolto di là e mi hanno messo dalla madre di Dunia. Là imparai molto bene e non mi picchiavano mai. È laggiù che ho imparato tutto il sillabario. In seguito mi hanno mandato da Foka Demidovic. Mi picchiava molto. Un giorno sono fuggito ed egli ha ordinato di prendermi. Quando mi hanno preso mi hanno portato da lui. Mi ha steso

sul banco, ha preso le verghe in una mano ed ha cominciato a battermi. Io gridavo a squarciagola. Quando ebbe finito di frustarmi, mi ha costretto a leggere. Ha ascoltato e ha detto: «Ah, che canaglia! Come legge male! È un maiale!».

Ecco due esempi di racconti di Fedka; uno su un soggetto dato: «Il grano. Come cresce?», l'altro su un viaggio a Tula, soggetto scelto da lui. (È il terzo inverno che Fedka va a scuola. Ha dieci anni).

Sul frumento. «Il frumento esce dalla terra. Prima è verde. Quando è alto gli steli ingialliscono e le donne li tagliano. Vi è tanto frumento quanta erba. È molto buono per nutrire gli animali». Era tutto. Sentiva egli stesso che non andava bene ed era triste. Ecco invece come scrive su Tula, e senza una cancellatura.

Su Tula. «Quando avevo cinque anni sentivo la gente raccontare che era stata a Tula. Non sapevo che cosa fosse Tula. Allora ho chiesto a mio padre: «Babbo, questa Tula, dove voi andate, è bella?». Il babbo disse: «È graziosa». Allora dissi: «Babbo portami con te a vedere questa Tula». Il babbo disse: «Ebbene! Una domenica ti porterò con me». Ero contento e mi misi a correre e a saltare sul pancone. Qualche giorno dopo era domenica. Quando al mattino mi svegliai, il babbo era già in cortile ad attaccare i cavalli. Mi vestii e mi calzai in fretta. Quando ero pronto ad uscire, i cavalli erano già attaccati. Mi sono seduto sulla slitta e siamo partiti. Si correva, i cavalli correvano, correvano; si sono fatte quattordici verste. Io ho visto una chiesa alta e ho gridato: «Babbo! Ecco una grande chiesa!». Il babbo ha detto: «C'è una chiesa meno alta, ma più bella». E io ho cominciato a domandargli: «Babbo! Entriamoci, pregherò il Signore». Il babbo accondiscese. Mentre entravamo, suonarono improvvisamente le campane. Ebbi paura e chiesi al babbo che cos'era e chi suonava i cembali? E il babbo disse: «No, è la Messa che comincia». Poi siamo entrati nella chiesa a pregare il Signore. Dopo aver pregato siamo andati al mercato. Cammina cammina, mi perdevi tutti i momenti perché mi voltavo a guardare da tutte le parti. Eccoci al mercato. Vedo che vi sono dei panini. Ho voluto prenderne senza denaro. Il babbo mi disse: «Non toccarli, altrimenti ti prenderanno il berretto». Io dissi: «Perché mi prenderanno il berretto?». E il babbo disse: «Ti dico di non prenderne senza denaro». Allora, io dissi: «Dammi dieci copechi, comprerò un panino». Il babbo me li ha dati. Ho comprato tre panini, ho mangiato e detto: «Babbo, come sono buoni i panini!». Fatte le spese, siamo andati a vedere i nostri cavalli. Abbiamo dato del fieno. Quando ebbero mangiato, li abbiamo attaccati e siamo partiti per andare a casa. Sono entrato nell'isba, mi sono svestito e ho cominciato a raccontare a tutti che ero andato a Tula, che io e il babbo eravamo entrati in chiesa ed avevamo pregato il Signore. In seguito mi sono addormentato ed ho sognato che mio padre ripartiva per Tula. Mi sono subito svegliato, ho visto che tutti dormivano e mi sono addormentato anch'io».

STORIA SACRA

Dalla fondazione della scuola fino ad oggi, lo studio della storia sacra e della storia russa si svolge nel seguente modo: i fanciulli si riuniscono intorno al maestro, il quale, seguendo unicamente la Bibbia e per la storia russa l'opera di Pogodin (periodo normanno), racconta, interroga e tutti si mettono a raccontare insieme. Quando le voci sono troppo numerose, il maestro le fa tacere ed interpella di nuovo gli altri. Quando il maestro si rende conto che qualcuno non ha capito, fa ripetere la storia a uno degli alunni migliori. Questo metodo non è stato imposto dalla volontà del maestro, ma s'è formato spontaneamente ed è sempre stato coronato da successo, che vi siano cinque o trenta alunni, a condizione che il maestro osservi attentamente tutti gli alunni, non permetta di gridare fino al baccano e di ripetere più volte la stessa cosa e mantenga l'animazione gioiosa e lo zelo in limiti convenienti.

D'estate, a causa delle frequenti visite e dei cambiamenti di maestri, questo ordine non fu sempre seguito e l'insegnamento della storia divenne molto meno efficace. Il nuovo maestro restava assordito dal rumore che facevano gli alunni. Aveva l'impressione che gli alunni gridassero per gridare e, soprattutto, lo soffocava la folla di alunni che s'arrampicavano sulle sue spalle e si avvicinavano alle sue labbra. (Per capire bene, i fanciulli hanno bisogno di essere molto vicini a chi parla. Devono vedere ogni cambiamento d'espressione del suo viso, ciascun movimento. Ho spesso notato che si ricordano meglio i passi quando, chi racconta, li ha accompagnati con un gesto sicuro, con una intonazione giusta). Il nuovo maestro diede l'ordine di restare nei banchi e di rispondere isolatamente. Chi era interrogato taceva, era impacciato e il maestro, guardando da un'altra parte con un sorriso delizioso di rassegnazione alla sua sorte, diceva: «E poi? ... Molto bene...» ecc. è un mezzo che tutti noi maestri conosciamo.

Mi sono convinto per esperienza che niente è più nocivo allo sviluppo dei fanciulli che interrogarli separatamente, stabilire rapporti da sovrano a suddito tra il maestro e l'alunno. Per me, niente è più rivoltante di un simile spettacolo. Un uomo anziano fa soffrire senza alcun diritto un fanciullo. Il maestro sa che l'alunno soffre quando arrossisce, diventa tutt'un sudore davanti a lui. Il maestro stesso si annoia, prova pena, ma ha deciso di abituare l'alunno alla regola che ognuno deve rispondere isolatamente.

Perché si deve abituare l'alunno a rispondere da solo? Nessuno lo sa. Forse è per potergli dire: «Recita una favola davanti a Sua Eccellenza o alla sua Sposa». Qualcuno mi dirà che senza questo è impossibile misurare il grado del suo sapere e io risponderò che un estraneo non può valutare in un'ora le conoscenze del fanciullo, mentre il maestro, senza interrogazioni e senza esami, valuta sempre quel che il suo alunno sa. Questo sistema delle interrogazioni isolate mi sembra un avanzo di un'antica superstizione. Nei vecchi tempi, il maestro che costringeva gli alunni a imparare tutto a memoria non aveva altro mezzo per giudicare le loro conoscenze che ordinare di ripetere tutto da cima a fondo. Poi si è riconosciuto che il ripetere parola per parola non è scientifico e si costringono gli alunni a ripetere con parole loro quel che hanno imparato. Ma il metodo dell'interrogazione isolata e l'obbligo di rispondere quando il maestro interroga non sono cambiati. Si dimentica che si poteva forzare chi sapeva a memoria a ripetere certe parole dei salmi, d'una fiaba, in qualunque momento e in qualunque condizione, ma che, per cogliere il contenuto del racconto e per ripeterlo in modo originale, l'alunno deve trovarsi in una disposizione d'umore favorevole a questo esercizio.

Non solo nelle scuole superiori e al liceo, ma anche nelle università non capisco gli esami a domanda e risposta se non quando si impara a memoria, parola per parola.

Ai miei tempi (ho lasciato l'Università nel 1845), qualche giorno prima degli esami imparavo tutto a memoria, non parola per parola, ma frasi per frasi e ho ottenuto cinque solo con i professori di cui avevo imparato il corso a memoria.

Le visite alla scuola di Jàsnaia Poljana, che da un lato non sono state nocive allo studio, dall'altro mi sono state molto utili. Mi hanno definitivamente convinto che la recitazione delle lezioni e gli esami sono l'avanzo delle superstizioni della scuola medioevale, sono assolutamente dannosi e in contraddizione con le idee moderne. Trascinato da un infantile amor proprio, spesso ho voluto in un'ora mostrare ai visitatori che valutavo tutte le conoscenze dei miei alunni con il risultato che il visitatore immaginava che gli alunni sapessero ciò che non sapevano affatto (lo stupivo con un fatto qualunque), o che li credeva ignoranti di cose che sapevano benissimo. E tali malintesi sorgevano tra me e il visitatore, uomo intelligente, di talento, pedagogista specializzato e totalmente indipendente di fronte a me. Che cosa deve succedere durante gli esami, ecc., senza parlare del disordine degli studi, della confusione che producono gli esami negli alunni?

Sono convinto adesso di questo. È impossibile, per il maestro e per l'estraneo, valutare tutte le conoscenze dell'alunno, come è impossibile valutare le conoscenze di un uomo in una qualsiasi branca. Se si sottopone un intelligente uomo di quarant'anni all'esame di geografia, costui sarebbe stupito e incerto come lo sarebbe un fanciullo di dieci anni. L'uno e l'altro non possono che rispondere a memoria perché, in un'ora, è impossibile valutare le conoscenze reali. Per conoscere quel che ciascuno di essi sa occorre passare con loro due mesi interi. Là dove sono introdotti gli

esami (intendo con ciò ogni obbligo a rispondere a domande), appare un nuovo oggetto, completamente inutile, che esige un lavoro speciale, delle capacità particolari e questo oggetto si chiama *la preparazione agli esami* o alla lezione. Un alunno del liceo impara la storia, le matematiche e, soprattutto, *l'arte di rispondere agli esami*. Io non considero questa arte come un oggetto d'insegnamento utile. Io, maestro, valuto il grado di conoscenza dei miei alunni esattamente come valuto il grado delle mie conoscenze, benché né essi, né io recitiamo lezioni. E se un estraneo vuol valutare questo grado di conoscenza, viva con noi e studi i risultati e le applicazioni pratiche di ciò che sappiamo. Non vi sono altri mezzi e tutti gli esami non sono che inganni, menzogne ed ostacoli all'insegnamento.

Nell'opera dell'insegnamento non vi è che un giudice indipendente, il maestro e solo gli alunni possono controllarlo. Nell'insegnamento della storia gli alunni rispondono insieme non per far controllare le loro conoscenze, ma perché sentono il bisogno di esprimere con la parola le impressioni ricevute. Durante l'estate, né io né il nuovo maestro l'avevamo capito. Non vedevamo in questo fatto che il mezzo per controllare le loro conoscenze e per questo abbiamo trovato più comodo controllarle isolatamente. Allora non capivo perché era noioso e nocivo e solo la mia fede nella libertà mi salvò. La maggior parte cominciava ad annoiarsi. Solo tre fanciulli, i più decisi, rispondevano sempre; tre fanciulli, i più timidi, tacevano sempre, piangevano e prendevano zero. Durante l'estate, trascurai le lezioni di storia sacra e il maestro che amava l'ordine, aveva tutta la possibilità di costringere i fanciulli nei banchi, tormentarli isolatamente per indignarsi della loro stupidità. Più volte, durante la lezione di storia, ho consigliato il maestro a lasciare che gli alunni abbandonassero i banchi, ma questo consiglio era giudicato dal maestro come una originalità divertente e perdonabile. (So già che questo consiglio sarà giudicato nello stesso modo dalla maggior parte dei lettori). Fino al ritorno del vecchio maestro l'ordine fu mantenuto e nel diario del nuovo maestro apparvero note di questo genere: «Non ho potuto cavare una sola parola da Savin. Grisin non ha saputo raccontare niente. La testardaggine di Petka mi stupisce: non ha detto una parola. Savin va peggio delle altre volte, ecc.». Savin, figlio di un impiegato postale o di un mercante del villaggio, era un ragazzo rubicondo, pingue, dagli occhi umidi, dalle ciglia lunghe, calzato con le sue scarpe e non con quelle di suo padre, con camiciotto e pantaloni. Il viso simpatico e grazioso di questo ragazzo mi aveva colpito, soprattutto perché era il primo in aritmetica e per la vivacità d'immaginazione e per il brio. Leggeva e scriveva anche passabilmente. Ma, quando lo si costringeva a ripetere, raccontava, esponeva, ma non riusciva a raccontare in modo originale, non poteva o non osava. Questa paura era nata con il suo vecchio maestro (prima aveva studiato da un prete), era sfiducia nelle proprie forze, orgoglio, impaccio di fronte agli altri fanciulli, che secondo lui gli erano superiori, o dispetto che, solo da questo punto di vista, gli altri lo superassero; forse s'era mostrato al suo maestro sotto un cattivo aspetto e la sua piccola anima era stata offesa da una parola sfuggita

al suo maestro o tutte queste cose insieme, Dio solo sa, ma questa titubanza, pur non avendo in sé nulla di buono, era sicuramente legata a ciò che vi era di meglio nella sua anima di fanciullo. Scacciare tutto ciò con un bastone fisico o morale sarebbe possibile, ma si rischierebbe di distruggere in lui qualità preziose, senza le quali il maestro penerebbe a portare avanti il fanciullo.

Il nuovo maestro seguì il mio consiglio: permise agli alunni di lasciare il loro banco, di andare dove volevano, anche sulle sue spalle e durante questa lezione tutti cominciarono ad esporre incomparabilmente meglio. Il maestro scrisse nel suo giornale che anche «l'ostinato Savin aveva pronunciato qualche parola».

V'è nella scuola qualcosa d'indefinibile, che sfugge al controllo del maestro, qualcosa di totalmente sconosciuto alla scienza pedagogica e che, nello stesso tempo contribuisce al successo degli studi. È lo spirito della scuola. Questo spirito è sottomesso a certe leggi e all'influenza negativa del maestro, nel senso che il maestro deve evitare certi errori per non distruggere questo spirito... Lo spirito della scuola, per esempio, si trova sempre in rapporto inverso alla costrizione e all'ordine della scuola, in rapporto all'influenza del maestro sul modo di pensare gli alunni, in rapporto diretto al numero degli alunni, in rapporto inverso alla durata delle lezioni, ecc. Lo spirito della scuola è qualcosa che si comunica rapidamente da un alunno all'altro, che si comunica anche al maestro e che si esprime nel tono della voce, negli occhi, nei movimenti, nell'attenzione, nello zelo, in un certo tatto, cosa molto necessaria e preziosa e che, per questo, deve essere lo scopo di ciascun maestro. Come la saliva è necessaria alla digestione, ma sgradevole e inutile senza i cibi, così questo spirito di animazione, noioso e sgradevole fuori della scuola, è la condizione necessaria per la digestione dei cibi spirituali. Non si può inventare e preparare artificialmente questo spirito e non è necessario perché appare sempre spontaneamente.

Nei primi tempi del mio insegnamento, commettevo errori. Quando un fanciullo cominciava a non capire e non ne mostrava il desiderio, quando in lui si manifestava lo stato di abbruttimento gli dicevo: «Va' a giocare, salta». Il fanciullo si metteva a correre, gli altri ed egli stesso ridevano e, a gioco finito, l'alunno era cambiato. Ma quando l'alunno aveva ripetuto più volte questo esercizio, quando gli si diceva: «Divertiti», cominciava ad annoiarsi e si metteva a piangere. Il fanciullo sente che la sua disposizione di spirito non è quella che dovrebbe essere, ma non può comandare alla sua anima e non vuole permettere che altri lo faccia. Il fanciullo e l'uomo s'impressionano soltanto nello stato di eccitazione ed è dunque un errore considerare lo spirito gioioso della scuola come un nemico, come un ostacolo; e questo errore noi lo commettiamo troppo spesso. «Ma quando questa eccitazione, nelle classi superiori, è tanto forte da impedire al maestro di dirigere la sua scolaresca, come non sgridare i fanciulli e reprimere questo spirito?». Se è la lezione che causa questa eccitazione non si può desiderare di meglio, ma se questa eccitazione è prodotta da un altro motivo, allora responsabile è il maestro che non ha saputo dominarla. Lo scopo del maestro, lo scopo che tutti

o quasi tutti inconsciamente si propongono, è di alimentare continuamente questa animazione e, a poco a poco, scatenarla. Voi interrogate un alunno, in quel momento un altro vuol rispondere: sa la lezione. Vi guarda con gli occhi spalancati e stenta a trattenere le parole; segue con interesse chi risponde e non lascia passare un solo errore. Interrogatelo in questo momento, risponderà con entusiasmo e quel che avrà ripetuto si stamperà per sempre nella sua memoria. Ma continuate a tenerlo in questo stato senza permettergli di rispondere per mezz'ora ed egli si metterà a dar fastidio al vicino.

Un'altra esperienza: uscite da una classe di una scuola di distretto o di una scuola tedesca, in cui durante la lezione tutto è calmo, e date l'ordine di continuare a lavorare. Mezz'ora dopo, avvicinatevi alla porta: la scolaresca è animata, ma il motivo dell'animazione non è la lezione, è ciò che si chiama dissipazione. Nelle nostre classi abbiamo fatto spesso questa esperienza: usciamo a metà della lezione, quando gli alunni avevano già alquanto vociato; quando ci accostiamo alla porta, sempre constatiamo che i fanciulli continuano a recitare, correggendosi reciprocamente, e spesso, invece di approfittare della nostra senza per fare monellerie, tacciono addirittura.

Tuttavia, per ottenere questo ordine, come per trattenerli nei banchi e interrogarli isolatamente, vi sono sistemi particolari, non difficili, ma che è necessario conoscere e senza i quali le prime prove possono essere infruttuose. Bisogna badare che non vi siano degli strilloni che ripetano le ultime parole soltanto per fare baccano. Bisogna saper vedere se il piacere di far rumore non sia il loro scopo principale. Occorre saper vedere se qualcuno può raccontare tutto da solo e se ne ha capito il senso. Se gli alunni sono numerosi, occorre dividerli in sezioni e fare in modo che ciascuna sezione racconti separatamente.

Non bisogna preoccuparsi se un alunno sta perfino un mese senza aprir bocca. Basta osservare soltanto se si occupa del racconto o di qualche altra cosa. Ordinariamente, il nuovo venuto non afferra che il lato materiale della situazione e si butta ad osservare come il maestro è seduto, come muove i libri, come tutti gridano assieme. Se è un fanciullo calmo, siede come gli altri; se è ardito si mette a gridare come gli altri senza raccontare nulla, ripetendo soltanto le parole del vicino. Il maestro e i compagni lo frenano ed egli capisce che si esige da lui qualche altra cosa: per un certo tempo anch'egli racconta una qualsiasi cosa. È difficile sapere quando si sviluppa in lui la comprensione.

Recentemente sono riuscito a cogliere lo sboccio della comprensione in una fanciulla che era rimasta zitta per un mese. Faceva lezione il signor U..., io rimanevo in disparte ad osservare. Quando tutti cominciarono a gridare, notai che Marfutka scendeva dal suo banco con quel gesto che hanno i narratori per dare la parola agli uditori e mi avvicinai. Quando tutti gridarono, la guardai. Ella, quasi impercettibilmente, muoveva le labbra ed i suoi occhi erano pieni di pensieri e di animazione. I nostri sguardi s'incontrarono ed ella abbassò gli occhi. Un minuto dopo guardai di nuovo, di nuovo sussurrava qualcosa. Le chiesi di ripetere. Si emozionò del tutto.

Due giorni dopo, raccontava una lunga storia. Nella nostra scuola, affinché gli alunni ricordino bene, il mezzo migliore è di far scrivere racconti imparati a memoria, correggendo soltanto gli errori d'ortografia.

Estratto dal quaderno dell'alunno M. (dieci anni): «Dio ordinò ad Abramo di sacrificare suo figlio Isacco. Abramo prese con sé due servi. Isacco portava la legna e il fuoco e Abramo il coltello. Quando furono vicini alla montagna di Hor, Abramo lasciò i servi e salì la montagna con Isacco. Isacco disse: «Dio mi ha ordinato di sacrificare te». Allora Abramo accese il rogo e vi mise suo figlio. Isacco disse: «Padre, legami altrimenti io balzerò e ti ucciderò». Abramo lo afferrò e lo legò. Stava per sollevare il coltello quando un angelo scese dal cielo, fermò il braccio e disse: «Abramo, non uccidere tuo figlio, Dio vede la tua fede». Poi l'angelo disse: «Va' nella macchia, vi troverai un montone, sacrificalo al posto di tuo figlio». E Abramo offrì a Dio la vittima. Poi venne il tempo per Abramo di sposare suo figlio. Aveva un servo, Elizer. Abramo chiamò il servo e gli disse: «Giura che tu non sceglierai la tua fidanzata nella nostra città, ma che tu andrai dove ti manderò». Abramo lo mandò in Mesopotamia presso Nabor. Elizer prese dei cammelli e partì. Quando arrivò presso alcuni pozzi disse: «Signore Dio, mandami una giovanetta che dia da bere a me e ai miei cammelli e costei sarà la fidanzata del mio padrone Isacco». Elizer aveva appena pronunciato queste parole che vide apparire una giovanetta. Ella gli diede da bere e disse: «Credo che anche i tuoi cammelli abbiano sete!». Elizer disse: «Fa' bere anche i cammelli». Ella diede da bere ai cammelli. Allora Elizer le donò la collana e disse: «Posso passare la notte in casa vostra?». Ella disse: «Sì». Quando giunsero a casa i genitori cenavano e invitarono a cena anche Elizer. Elizer disse: «Non mangerò prima di aver raccontato lo scopo del mio viaggio». Ed Elizer raccontò. Essi dissero: «Noi acconsentiamo, ma acconsentirà anche nostra figlia?». Glielo si chiese. Acconsentì. Poi il padre e la madre benedirono Rebecca. Elizer la prese con sé e partirono. Isacco passeggiava nei campi. Rebecca scorse Isacco e si coprì con un velo. Isacco s'avvicinò, le prese la mano, la condusse nella sua casa e la sposò». [...]

Tutto quel che precede si riferisce all'insegnamento della storia sacra come all'insegnamento della storia della Russia, della storia naturale, della geografia, degli elementi della fisica, della chimica, della zoologia e in generale, di ogni materia, escluso il canto, le matematiche e il disegno. Sull'insegnamento della storia sacra propriamente detta, durante questo tempo, debbo fare le osservazioni seguenti.

In primo luogo, ho scelto, per cominciare, l'Antico Testamento perché oltre al fatto che la storia sacra era richiesta dagli alunni stessi e dai loro genitori – di tutti gli esercizi di memoria che ho provato in tre anni, niente s'adatta tanto alla mentalità e allo spirito degli alunni quanto la Bibbia. Ho constatato la stessa cosa in tutte le altre scuole che ebbi l'occasione di visitare. Ho provato il Nuovo Testamento, ho provato la storia della Russia e la geografia, ho provato *le spiegazioni dei fenomeni della natura*, in grande onore oggi, ma tutto questo si dimenticava presto ed era ascoltato senza gran-

de piacere, mentre l'Antico testamento s'imprime bene nella memoria. Gli alunni lo ripetono, a scuola e a casa, con tanto ardore ed entusiasmo, che mesi dopo possono scrivere a memoria le narrazioni della storia sacra con trascurabilissime omissioni.

Mi sembra che il libro dell'infanzia del genere umano sarà sempre il miglior libro dell'infanzia di ciascun uomo. Credo impossibile sostituire questo libro. Mi sembra dannoso cambiare, riassumere la Bibbia. Tutto, ciascuna parola, è giusto come una rivelazione, e veridico come un'opera d'arte. Leggete nella Bibbia la creazione del mondo e leggetela nella storia sacra riassunta e l'adattamento della Bibbia vi sembrerà assolutamente incomprensibile. Con la storia sacra riassunta non si può far altro che imparare a memoria, mentre nella Bibbia il fanciullo vede un quadro vivente e maestoso che non dimenticherà mai. Le omissioni nei manuali di storia sacra rendono tutto incomprensibile e non fanno che alterare il carattere e la bellezza della Sacra Scrittura. Perché, per esempio, in tutte le storie sacre hanno ommesso che prima della creazione lo spirito di Dio volava sull'abisso, e che Dio, dopo aver creato la sua opera, l'esaminò, vide che era ben fatta e che allora fu il mattino e la sera di un giorno? Perché omettere che Dio soffiò l'anima nelle nari e che, dopo aver estratto una costola da Adamo, la sostituì con la carne? Bisogna leggere la Bibbia ai ragazzi per capire come tutto ciò è necessario e vero. Può darsi che non si possa mettere la Bibbia tra le mani delle damigelle depravate, ma, leggendola ai figli dei contadini, io non ho cambiato né ommesso una sola parola. E nessun alunno si nascondeva dietro la schiena di un altro per ridacchiare. Tutti ascoltavano con cuore trepidante e con ammirazione sincera. La storia di Lot e delle sue Figlie, la storia di Giuda suscitava orrore e non riso...

Come tutto è comprensibile e chiaro per il fanciullo, e, nello stesso tempo, come è severo e serio! Non posso immaginare quale istruzione sarebbe possibile se questo libro non esistesse! E intanto ci si chiede, a che servono quei racconti che s'imparano nell'infanzia e che si dimenticano in seguito e che cosa sarebbe cambiato se non li conoscessimo del tutto?

Ci sembra così finché non riscontriamo in altri fanciulli gli elementi del nostro proprio sviluppo. Sembra che si possa insegnare ai fanciulli a leggere, a scrivere, che si possa dar loro un'idea della storia e della geografia e dei fenomeni della natura senza la Bibbia e prima della Bibbia e, tuttavia, ciò non si fa da nessuna parte. Prima di tutto il fanciullo impara la Bibbia, le sue narrazioni e i suoi estratti. Il primo rapporto di un alunno con il suo maestro è basato su questo libro. Un atto così generale non è dovuto al caso: i miei rapporti con i miei alunni fuori della scuola di Jàsnaja Poljana, rapporti assolutamente liberi, mi hanno aiutato a spiegare questo fenomeno.

Il fanciullo o l'uomo che entra a scuola (non faccio alcuna differenza fra l'uomo di dieci anni, trent'anni, sessant'anni) porta con sé una certa maniera di vedere che gli viene dalla vita e che egli ama. Un uomo che, a qualsiasi età, si accinge a imparare, bisogna che ami lo studio. Affinché egli ami lo studio, occorre che riconosca la falsità, l'insufficienza delle sue opinioni sulle cose e che già senta istintivamente quella nuova conoscenza che lo studio gli rivelerà.

Non un solo uomo, non un solo fanciullo potrebbe imparare se non si presentasse il futuro dei suoi studi, quando saprà leggere, scrivere, contare. Nessun maestro potrebbe insegnare se non avesse una visione del mondo superiore a quella dei suoi alunni. Affinché un alunno possa abbandonarsi interamente al suo maestro, è necessario sollevare un lembo di quel velo che gli nasconde l'incanto del mondo del pensiero, della scienza e della poesia in cui deve introdurlo lo studio.

Solo trovandosi costantemente sotto il fascino del mondo del pensiero, della scienza e della poesia cui deve condurre lo studio, solo trovandosi costantemente sotto il fascino di questa luce che brilla davanti a lui, l'alunno potrà lavorare tanto come noi chiediamo. Che mezzi abbiamo, dunque, per sollevare agli occhi dell'alunno questo lembo di velo? L'ho già detto: pensavo, come molti, che, trovandomi io stesso in questo mondo in cui volevo introdurre i miei alunni, mi sarebbe stato facile farlo e insegnar loro a leggere, scrivere, spiegar loro fenomeni della natura, raccontar loro, come si fa nei sillabari, che i frutti dello studio sono dolci; ma gli alunni non mi credevano e s'allontanavano da me. Provai allora a legger la Bibbia, e, per suo mezzo, me li sono accattivati totalmente: il lembo del velo era stato sollevato ed essi si affidavano a me completamente. Essi amano il libro, lo studio e me stesso. Non mi restava che portarli più lontano. Dopo l'Antico Testamento, cominciai a narrare il Nuovo ed essi si diedero ad amare ancor più lo studio e me. Dopo la Bibbia ho narrato la storia generale, la storia di Roma, la storia naturale. Ascoltavano tutto, credevano tutto, mi chiedevano di raccontare ancora, ancora; e la prospettiva del pensiero, della scienza e della poesia s'apriva davanti a loro sempre di più. Era forse un caso, forse in altre scuole con altri mezzi si raggiunge lo stesso risultato. Ma lo stesso fenomeno si ripete in tutte le scuole e in tutte le famiglie. E la spiegazione di questo fenomeno è per me troppo chiara perché acconsenta a vederla come frutto del caso. Per rivelare all'alunno un mondo nuovo e fargli amare la scienza, non vi è altro libro che la Bibbia. Parlo anche per coloro che non considerano la Bibbia come una rivelazione divina. Io, almeno, non conosco altre opere che uniscano, come la Bibbia, la forma poetica a tutti i rami del pensiero umano. Tutto ciò che si riferisce ai fenomeni della natura vi è spiegato; tutti i rapporti primitivi degli uomini fra loro, quelli della famiglia, dello Stato, della religione sono descritti per la prima volta in questo libro. L'università delle idee, la saggezza in una forma facile, infantile, sono un incanto tutto nuovo per lo spirito del fanciullo. Il lirismo dei salmi di David non agisce soltanto sullo spirito degli adulti, ma ciascuno, leggendo questo libro, sente per la prima volta, tutto il fascino dell'epoca espresso con una semplicità ed una forza inimitabili. Chi non ha pianto alla storia di Giuseppe e del suo incontro con i fratelli? Chi non ha ricordato con uno stringimento al cuore la storia di Sansone incatenato e tosato, che, per vendicarsi dei suoi nemici, perisce egli stesso sotto le rovine del tempio crollato? E ancora centinaia di altre impressioni di cui gli alunni si nutrono come del latte materno! Coloro che negano l'importanza educatrice della

Bibbia e dicono che la Bibbia è troppo vecchia, scrivano un libro che spieghi i fenomeni naturali o una storia generale o un'opera d'immaginazione in una forma impressionante ed efficace quanto i racconti biblici e allora noi ammetteremo che la Bibbia è invecchiata.

La pedagogia serve di controllo a molti fenomeni vitali, a molti problemi sociali e astratti.

Il materialismo non ha il diritto di proclamarsi vincitore finché non avrà scritto la Bibbia materialista e finché i fanciulli non saranno educati ad essa. I tentativi di Owen non possono servire da base a una tale possibilità, come crescita dei limoni di talune serre di Mosca non è la prova che il limone può crescere senza la pioggia o senza il sole. Lo ripeto, si tratta forse di un'esperienza unilaterale, ma sono convinto che senza la Bibbia, nella nostra società, lo sviluppo del fanciullo e dell'uomo stesso è impossibile, come lo sviluppo della società greca non era possibile senza Omero. La Bibbia è il solo libro di prima lettura per i fanciulli. Tanto per la sua forma che per il suo contenuto, deve servire di modello a tutti i libri di lettura destinati ai fanciulli. Tradotto in lingua popolare, sarebbe il miglior libro di lettura per il popolo. La comparsa di una tale traduzione farebbe epoca nella storia del popolo russo.

Ora, diciamo qualche parola sull'insegnamento della Storia Sacra. Tutti i riassunti, in russo, della Storia Sacra sono, per me, un delitto contro il libro sacro e contro la poesia. Tutti gli adattamenti che hanno lo scopo di facilitare lo studio delle Sacre Scritture non fanno che renderlo più difficile. La Bibbia è letta con piacere, a casa, la testa appoggiata sulla mano. Le storie abbreviate sono imparate a memoria, sono quasi prive di senso, distruggono la possibilità di capire la poesia della Bibbia. Ho notato più volte che la loro forma, cattiva e incomprensibile, impediva di cogliere il senso profondo. Parole incomprensibili, come 'adolescente', 'abisso', ecc., entrano nella memoria con i fatti, attraggono l'attenzione degli alunni per la loro novità e sono il punto di riferimento che li guida nella loro esposizione.

Molto spesso, l'alunno parla soltanto per usare una parola che gli piace. Ho anche notato più volte che gli alunni in altre scuole sentivano meno, talvolta anche non sentivano affatto, il fascino dei racconti biblici, distrutto dall'oblio di imparare a memoria e dai grossolani metodi del maestro. Questi alunni viziano anche i compagni più giovani e i loro fratelli, che s'impadronivano del modo di esporre imposto da queste storie sacre in riassunto. Con questi libri dannosi, racconti banali sono diventati popolari, e, spesso, gli alunni portano a casa antiche leggende sulla creazione del mondo, su Adamo e sul Bel Giuseppe. Questi alunni non possono ormai più provare quel che sentono i nuovi che ascoltano la Bibbia, colgono ogni parola con un palpito di cuore e pensano che infine tutta la saggezza del mondo sta per essere loro rivelata. Ho insegnato e insegnato la Storia Sacra unicamente secondo il testo biblico e credo nocivo ogni altro insegnamento.

Anche il Nuovo Testamento è narrato secondo il testo evangelico e poi trascritto sui quaderni. Il Nuovo Testamento si assimila più difficilmente ed

esige ripetizioni ben più frequenti. Ecco alcuni esempi di racconti tratti dal Nuovo Testamento.

Dal quaderno dell'alunno M., sulla *Cena*:

«Un giorno, Gesù Cristo invitò i suoi discepoli nella città di Gerusalemme e disse loro: «Incontrerete un uomo che porta acqua, seguitelo e chiedetegli: «Padrone, indicaci la stanza dove potremo preparare la Pasqua». Ve la indicherà e là voi «preparerete». Sono partiti, hanno visto quel che Gesù Cristo aveva loro detto ed hanno preparato tutto. Alla sera, Gesù stesso andò laggiù con i suoi discepoli. Durante la cena, Gesù Cristo si tolse il mantello, si cinse il capo con un pannolino. Poi, prese una tinozza, la riempì d'acqua e, avvicinandosi ai suoi discepoli, lavò ad ognuno i piedi. Quando si avvicinò a Pietro, volle lavargli i piedi. Pietro gli disse: «Signore! Tu non puoi lavarmi i piedi!» e Gesù Cristo gli disse: «Se io non ti lavo i piedi, tu non sarai con me nel regno dei cieli!». Pietro ebbe paura e disse: «Signore! Lava non soltanto i miei piedi, ma la mia testa e tutto il corpo!». E Gesù disse loro: «All'uomo pulito basta lavare i piedi». Poi Gesù Cristo si vestì e si sedette a tavola. Prese il pane, lo benedisse, lo spezzò e lo distribuì ai suoi discepoli dicendo: «Prendete e mangiatene tutti, questo è il mio Corpo!». Lo presero e lo mangiarono. Poi Gesù prese una coppa di vino, lo benedisse e lo offrì ai suoi discepoli dicendo: «Prendete e bevete, questo è il mio Sangue, il Sangue della nuova alleanza!». Lo presero e lo bevvero. Poi, Gesù Cristo disse loro: «Uno di voi mi tradirà!». E i discepoli si misero a dire: «Signore, sono io?». E Gesù Cristo disse loro: «No!». Poi, Giuda disse: «Signore, sono io?». E Gesù Cristo disse sottovoce: «Sei tu!». Poi, Gesù disse ai suoi discepoli: «Colui al quale darò un pezzo di pane mi tradirà». E Gesù diede il pane a Giuda; e Satana entrò in lui. Si confuse ed uscì dalla stanza».

STORIA E GEOGRAFIA

Terminato di studiare l'Antico Testamento, sono giunto naturalmente all'idea di insegnare la storia e la geografia, che s'insegnano in tutte le scuole primarie e che io stesso avevo studiato. Inoltre, la storia degli Ebrei dell'Antico Testamento mi sembrava avesse stimolato negli alunni le domande spontanee: Dove? Come? In quali condizioni si svolgevano tali o tali altri avvenimenti? Che cos'è l'Egitto? Il Faraone? I re assiri? Ecc...

Ho cominciato la storia, come si fa sempre, dalla storia antica, ma tutti i miei sforzi non mi aiutavano a renderla interessante. Gli alunni non s'interessavano assolutamente a Sesostri, alle Piramidi d'Egitto, ai Fenici... Speravo che problemi come questi (quali popoli avevano rapporto con gli Ebrei e dove vissero ed emigrarono gli Ebrei) dovessero interessarli. Ma di queste informazioni gli alunni non avevano bisogno. I Faraoni, gli Egiziani, i Filistei che vissero un tempo da qualche parte, non li interessavano affatto. Gli Ebrei sono i loro eroi, gli altri personaggi inutili. Per mancanza di argomenti, non sono riuscito a fare dei Fenici e degli Egiziani degli eroi per i miei alunni. Particolari sulla costruzione delle Piramidi, sui rapporti fra le caste, che importano? Cioè, che cosa importa ai fanciulli dato che in questi racconti non vi sono Abramo, Isacco, Giacobbe, Giuseppe, Sansone? Alcuni passi della storia antica piacevano ed erano ricordati, per esempio la storia di Semiramide, però rimanevano nella memoria per caso, non perché suscitassero qualche nuova idea, ma perché erano poetici ed artistici. Ma questi passi erano rari, il resto era noioso, inutile, e fui costretto ad abbandonare l'insegnamento della storia generale.

Con la geografia, stesso insuccesso. Racconto talvolta quel che mi viene in mente: la storia greca, la storia d'Inghilterra, della Svizzera, senza alcuna cronologia, unicamente come un racconto istruttivo ed artistico.

Dopo la storia generale, dovevo attaccare con la storia della Russia, insegnata ovunque da tutti. Ho cominciato questa triste storia russa, non istruttiva, né artistica, che è stata pubblicata in molte versioni. L'ho cominciata due volte: la prima volta prima di aver letto tutta la Bibbia, la seconda volta dopo la Bibbia. Prima di aver letto la Bibbia, gli alunni si rifiutavano assolutamente di ricordare l'esistenza di Igor e di Oleg. La stessa cosa si ripete ora con gli alunni della classe inferiore. Quelli che non si sono ancora abituati al racconto storico con l'apprendimento della Bibbia non possono compenetrarsi nel

racconto e riferirlo; ascoltano cinque volte di seguito e non ricordano nulla della storia di Rjurik e Jaroslav. Ora, gli alunni della classe superiore studiano la storia della Russia e la riassumono nei loro quaderni, ma molto meno bene della Bibbia, ed esigono ripetizioni più frequenti.

Raccontiamo loro la storia secondo Pogodin. Uno dei maestri si è lasciato trascinare: senza ascoltare i miei consigli, ha cominciato con il periodo dei principati in ‘apparmaggio’ ed ha spiegato tutte quelle bestialità e quei conflitti o rivalità degli Svjatoslav, dei Briatcisiav, dei Boleslav. Sono entrato in classe nel momento in cui gli alunni dovevano recitare la lezione. E’ difficile scrivere quello che hanno ricavato. Dopo un lungo silenzio, quelli che il maestro aveva chiamato si misero a parlare. Tutte le loro forze intellettuali erano concentrate a non storpiare gli strani nomi mentre le azioni di ciascun personaggio erano per loro secondarie.

«Ecco, come si chiamava quello, Barikave, eh?» cominciò uno. «È andato alla guerra contro?». «Morislav? Lev Nikolaevic», suggerì una ragazzina. «Mstislav», corressi. «E l’ha sbaragliato», fece uno, molto fiero. «Aspetta, c’era un fiume...». «E suo figlio ha raccolto l’armata e annientato... come si chiamava?». «Ma tu non capisci proprio niente?» intervenne la ragazzina, che è molto intelligente. «È un nome strano» disse Semka. «Ebbene! Mislav, Crislav. Ah, che nome?». «Ma perché mi interrompi se non sai?». «E tu, sai... sei un bel furbo!». «Ma perché spingi?». I più intelligenti tentano ancora e riuscirebbero forse, se gli si suggerisse qualche cosa.

Ma tutto questo era pietoso, miserabile! Era così pensoso vedere tutti questi fanciulli (erano come polli a cui è stato dato prima grano e poi sabbia: non capiscono più niente e sono pronti a distruggersi reciprocamente) che il maestro ed io cercammo di non ripetere questo errore. Lasciando da parte il periodo dei principati in “appannaggio”, continuammo la storia russa; ed ecco i risultati che abbiamo ottenuto stando ai quaderni degli alunni della classe superiore.

Dal quaderno dell’alunno V.R. «I nostri antenati si chiamavano Slavi. Non avevano né re né principi. Erano divisi in famiglie. Guerreggiavano gli uni contro gli altri. Un giorno i Normanni hanno attaccato gli Slavi, li hanno vinti ed hanno imposto il loro tributo. Poi dissero: «Perché viviamo così? Scegliamo un principe che ci governerà». «Hanno scelto Rjurik ed i suoi due fratelli Sineus e Truvor. Rjurik si stabilì a Ladoga, Sineus a Isborsk presso i Krivitci e Truvor presso il Lago Bianco. In seguito i fratelli di Rjurik morirono. Egli prese il loro posto». «Poi Askod e Dir sono andati in Grecia. Arrivarono a Kiev e dissero: «Chi regna qui?» Gli abitanti risposero: «Erano in tre, Kiy, Stchek e Khoriv, ma sono morti» Askod e Dir hanno detto loro: «Ci volete come re?» Il popolo acconsentì e cominciò a pagare le loro imposte».

Come il lettore può vedere dai passi citati, non c’è interesse, non c’è vita in queste narrazioni. Gli alunni imparano molto meglio la storia della Russia che la storia generale, ma è solo perché hanno preso l’abitudine di ricordare e di scrivere tutto quel che raccontano e anche perché la domanda «a che serve tutto questo?» non ha posto qui; il popolo Russo è il loro eroe come

il popolo d'Israele, quest'ultimo perché è il popolo amato da Dio e perché la sua storia è artistica, l'altro perché suscita in lui il sentimento nazionale. Ma l'insegnamento della storia della Russia è freddo, arido e noioso e, sfortunatamente, la storia stessa presenta pochi casi capaci di stimolare il sentimento nazionale.

Ieri, ho abbandonato la mia classe e sono andato alla lezione di storia allo scopo di conoscere la causa del rumore che si udiva di là. Si narrava la battaglia del campo di Kulikovo, tutti erano commossi. «Ecco una bella storia!», «Va bene!», «Come Leone Nikolaevic, come ha sterminato i Tartari!», «Lascia, continuerò io!», «No, io!», «Il sangue scorreva come un fiume».

Quasi tutti potevano raccontare ampiamente questo episodio e tutti ne erano rapiti. Ma se occorre assolutamente soddisfare il sentimento nazionale, che cosa trarremo da tutta la storia della Russia? 1612 e 1812, e nient'altro. Se si vuol lusingare il sentimento nazionale, non è necessario studiare tutta la storia. Capisco che si profitti dell'insegnamento della storia per sviluppare e soddisfare l'interesse artistico, sempre adatto ai fanciulli, ma ciò non sarà storia. Per insegnare la storia, è necessario prima di tutto sviluppare nel fanciullo l'interesse storico. Come fare?

Ho molte volte sentito dire che, per insegnare la storia, non bisogna cominciare dall'inizio, ma dalla fine, cioè non dalla storia antica, ma dalla storia contemporanea. In effetti, questa idea è molto giusta. Come spiegare a un fanciullo le origini dello Stato russo e interessarlo quando non sa che cos'è lo Stato russo, e, in generale, uno Stato? Chi si occupa di fanciulli, deve sapere che ogni fanciullo russo è fermamente convinto che la Russia, in cui vive, abbraccia un mondo intero. Il fanciullo francese o tedesco deve pensare la stessa cosa della sua patria. Perché si nota in Russia, in tutti i fanciulli, e anche presso gli adulti ingenui, meraviglia nell'apprendere che i fanciulli tedeschi parlano tedesco?

Molto spesso l'interesse storico nasce dall'interesse artistico. Le origini di Roma ci interessano, perché sappiamo ciò che era l'Impero Romano al tempo della sua gloria; proprio come noi ci interessiamo all'infanzia di un grand'uomo. Il contrasto fra la potenza romana e la folla miserabile dei vinti costituisce per noi l'interesse principale. Seguiamo lo sviluppo di Roma avendo presente il quadro del suo apogeo. Così ci interessiamo alla formazione del regno di Mosca, perché sappiamo quel che è adesso l'Impero russo. Secondo le mie osservazioni e le mie esperienze, il primo germe dell'interesse storico appare con la conoscenza della storia contemporanea, talvolta, grazie alla coscienza di parteciparvi, grazie all'interesse politico, alle discussioni, alla lettura dei giornali. Per questo l'idea di iniziare la storia contemporanea deve venire in mente ad ogni maestro che rifletta. Questa estate stessa, ho fatto queste esperienze e le ho annotate. Eccone un esempio:

La prima lezione di storia. La mia intenzione era di spiegare le differenze che distinguono la Russia dagli altri paesi, le frontiere, i caratteri dello Stato, parlare del regno attuale, dire quando e in quali circostanze l'imperatore salì al trono.

IL MAESTRO – Dove viviamo? In che paese?

UN ALUNNO – A Jàsnaja Poljana.

UN ALTRO ALUNNO – Nei campi.

IL MAESTRO – No, non così. In che paese Jàsnaja Poljana e tutta a provincia di Tula si trovano?

UN ALUNNO – La provincia di Tula è a diciassette verste da noi. Dove si trova? La provincia è la provincia.

IL MAESTRO – No, voi parlate del capoluogo, ma la provincia è un'altra cosa. Ebbene, che mi direte della terra che abitiamo?

UN ALUNNO (*che ha già studiato la geografia*) – La terra è rotonda come una palla.

Interrogandoli sul distretto in cui abitava un tedesco, che essi conoscevano (dicevano che se si cammina sempre dritto si arriva la punto da cui si è partiti) gli alunni furono portati a rispondere che essi vivevano in Russia. Tuttavia, alla domanda: «Se si cammina sempre dritto dove si arriva?» alcuni alunni risposero: «Da nessuna parte», altri: «si arriva alla fine del mondo».

IL MAESTRO – (*riprendendo la risposta dell'alunno*) – Tu dici che si arriverà in un altro paese. Quando finirà la Russia e cominceranno altri paesi?

L'ALUNNO – Quando incontreremo dei tedeschi!

IL MAESTRO – Ebbene. Se a Tula incontrerai un tedesco che conosci, dirai che è il paese dei tedeschi?

L'ALUNNO – No, sarà quando non si incontreranno che tedeschi.

IL MAESTRO – Ma anche in Russia, vi sono province in cui non vi sono che tedeschi; per esempio, Ivan Fomic, è uno di quei luoghi, e tuttavia queste province sono Russia. Perché (*Silenziò*). Perché obbediscono alle stesse leggi dei Russi.

L'ALUNNO – Come, alle stesse leggi? I tedeschi non vanno nella stessa chiesa e non fanno la quaresima.

IL MAESTRO – Non si tratta di questa legge; essi obbediscono allo stesso re.

SEMKA (*un alunno scettico*) – È strano! Allora hanno altre leggi e obbediscono allo stesso re!

Il maestro sente la necessità di spiegare che cos'è legge e chiede che cosa significa: «Obbedire alla legge, essere sotto la stessa legge».

UN'ALUNNA (*ragazzina molto indipendente, che parla velocemente e timidamente*) – Subire la legge, significa sposarsi!

Gli alunni guardano interrogativamente il maestro. Questi comincia a spiegare che la legge è, per esempio, ciò che mette in prigione, punisce chi ruba e chi uccide.

LO SCETTICO SEMKA – E questo i tedeschi non lo fanno?

IL MAESTRO – La legge è ciò che stabilisce le classi dei gentiluomini, dei contadini, dei mercanti e del clero.

LO SCETTICO SEMKA – E questo laggiù non esiste?

IL MAESTRO – In certi paesi esiste, in altri no. Da noi, è il re russo; per il popolo tedesco, un altro re, tedesco.

Questa risposta soddisfece tutti gli alunni, anche lo scettico Semka.

Il maestro, vedendo la necessità di passare a spiegare che cosa sono le classi, chiede quali classi gli alunni conoscano. Essi si mettono a dire: «I gentiluomini, i contadini, i preti, i soldati». «E poi?» chiede un alunno. «I domestici, i borghesi, i calderai». Il maestro interroga sulla differenze di queste classi.

GLI ALUNNI – I contadini lavorano, i domestici servono i padroni, i mercanti commerciano, i soldati fanno il loro servizio, i calderai fanno i samovar, i preti dicono messa, i gentiluomini non fanno niente.

Il maestro spiega le differenze effettive fra le classi, ma cerca invano di spiegare la necessità dei soldati quando non si fa la guerra a nessuno, soltanto in vista di difendere lo Stato dagli attacchi, e le occupazioni dei gentiluomini a servizio dello Stato.

Il maestro tenta di spiegare la differenza geografica tra la Russia e gli altri Stati. Dice che tutta la terra è divisa in tanti Stati, che i Russi, i Francesi, i Tedeschi, hanno diviso tutta la terra e si sono detti: «Fin qui a me, fino là a te», in modo che la Russia, come tutti gli altri paesi, ha dei confini.

IL MAESTRO – Capite che cos'è un confine? Indicatemi un confine!

UN ALUNNO (*un ragazzo intelligente*) – Ecco, dopo la salita di Turkin, c'è il confine (là c'è un paracarro che si trova sulla strada tra Tula e Jasnaja Poljana e segna l'inizio del distretto di Tula).

Tutti gli alunni sono d'accordo con questa definizione.

Il maestro capisce la necessità di far vedere il confine su qualcosa di conosciuto. Disegna la pianta di due camere e fa notare il confine che le separa. Porta la pianta del villaggio e gli alunni stessi riconoscono qualche confine. Il maestro spiega, cioè crede di spiegare, che la Russia ha le sue frontiere, come Jasnaja Poljana ha le sue. Si culla nella speranza che tutti abbiano capito. Ma quando chiede come si può sapere la distanza da noi al confine della Russia, gli alunni rispondono senza la minima esitazione che è molto facile, che occorre soltanto misurare con un arcina da qui fino al confine.

IL MAESTRO – Da quale lato?

UN ALUNNO – Bisogna andare sempre dritto al confine e scrivere quante arcine ci sono.

Di nuovo, il maestro prende i disegni, le piante, le carte: la necessità del concetto di scala si fa sentire. Il maestro propone di disegnare la pianta del villaggio. Si comincia il disegno sulla lavagna. Ma tutto il villaggio non ci sta, perché la scala è troppo grande. Cancelliamo, e sulla lavagna ricominciamo il disegno in scala più ridotta. A poco a poco, scala, pianta, confine, si delineano. Il maestro ripete tutto quello che ha detto e chiede che cos'è la Russia e dove finisce.

UN ALUNNO – E' la terra dove viviamo noi e dove vivono i Tedeschi e i Tartari.

UN ALTRO ALUNNO – Il paese sottomesso allo zar russo.

IL MAESTRO – Dove finisce?

UNA RAGAZZINA – Dove noi cominciamo ad incontrare Tedeschi pagani.

IL MAESTRO – I Tedeschi non sono pagani. Anch'essi credono in Cristo. (Spiegazione delle religioni e delle confessioni).

UN ALUNNO (*visibilmente contento di ricordarsene*) – In Russia vi sono delle leggi: chi ucciderà sarà messo in prigione; e ancora in Russia vi è gente di ogni genere, il clero, i soldati, i gentiluomini.

SEMKA – Chi dà da mangiare ai soldati?

IL MAESTRO – Lo zar. Per mantenerli, chiede denaro a tutti perché fanno il loro servizio per tutti.

Il maestro spiega ancora che cos'è il Tesoro e li costringe a ripetere ciò che è stato detto sui confini.

La lezione dura due ore. Il maestro è convinto che i fanciulli abbiano appreso molto e svolge in questo modo anche le lezioni seguenti. Solo più tardi si accorge che tutti questi metodi non erano sicuri e che tutto quello che ha fatto non ha senso.

Mio malgrado, sono caduto nell'eterno errore del metodo socratico che nello *Anschauungsunterricht* raggiunge il grado estremo di mostruosità. In queste lezioni non davo agli alunni nessuna idea nuova, pur immaginandomi di farlo, ed era solo per la mia influenza morale che costringevo gli alunni a rispondere come volevo. *Russia, russo* sono rimasti per noi gli stessi indici incoscienti di qualcosa di vago; *legge* è rimasta una parola incomprensibile. Sono trascorsi sei mesi da quando ho fatto queste esperienze, di cui nei primi tempi ero estremamente contento e fiero. Coloro ai quali le ho comunicate le dichiaravano perfette e interessanti, ma dopo una pausa di tre settimane, durante le quali non potei occuparmi della scuola, mi resi conto che tutto quello che avevo fatto prima era stato tempo perso ed errore da parte mia. Non un alunno era in grado di definirmi i confini della Russia, la legge, i confini del distretto di Krapinvensk. Tutto quello che avevano imparato era stato dimenticato, ma, nello stesso tempo, sapevano a loro modo. Ero convinto del mio errore, mi chiedevo soltanto se il mio errore stava nel cattivo metodo o nell'insegnamento stesso: fino ad un certo punto di sviluppo generale è forse impossibile, senza giornali né viaggi, svegliare nei fanciulli l'interesse storico e geografico. Forse si troverà (io lo cerco continuamente) il metodo che permetterà di farlo. So una sola cosa: questo metodo non consisterà nell'imparare a storia e la geografia sul libro, che, invece di stimolare l'interesse, lo uccide.

Ho ancora sperimentato un altro modo di insegnare la storia cominciando dalla storia contemporanea, e queste esperienze sono riuscite. Ho raccontato la storia della guerra di Crimea, il regno dell'imperatore Nicola, la storia del 1812 con il tono delle fiabe, non in maniera storica, esatta, ma raggruppando gli avvenimenti intorno ad un solo personaggio. Come bisognava aspettarsi, la guerra contro Napoleone ebbe il più grande successo.

Questa lezione è rimasta nel mio ricordo e non la dimenticherò mai. Da lungo tempo ormai avevamo promesso ai fanciulli che avremmo raccontato

la storia, io cominciando da un capo, l'altro maestro cominciando dall'altro, in modo da incontrarsi.

Gli alunni del corso serale si erano messi nei diversi angoli della classe. Sono andato alla lezione di storia della Russia. Si parlava di Sviatoslav. Gli alunni si annoiavano. Le fanciulle, con il loro scialletto in testa, come sempre, erano sedute fianco a fianco sul banco più alto. Una di esse si era addormentata. Miska, con una gomitata, mi diceva «Guarda i nostri cuccioli; ve n'è una che dorme».

Effettivamente le bambine sembravano cuccioli. «Racconta piuttosto qualcosa cominciando dalla fine», disse qualcuno e tutti si alzarono. Mi sedetti e cominciai a raccontare. Come sempre, i gridi, gli spintoni, fecero baccano per qualche minuto: alcuni si arrampicavano sulla tavola, altri si mettevano nei banchi, sulle spalle e sui ginocchi di qualcuno, poi tutti tacquero. Cominciai da Alessandro I, parlai loro della rivoluzione francese, dei successi di Napoleone che conquistò il potere e della guerra che terminò con la pace di Tilsitt. Quando arrivai alla Russia, da ogni volto traspariva l'interesse più vivo. «Conquisterà anche noi?». «No, Alessandro gliela farà vedere» disse qualcuno che sapeva qualcosa su Alessandro. Ma ero costretto a disilluderli; il momento non era ancora venuto. Erano molto offesi all'idea che si volesse dargli in moglie la sorella dello zar e che Alessandro gli avesse parlato sul ponte come ad un suo pari. «Aspetta!», esclamò Petka con un largo gesto di minaccia. «Su, racconta, raccontal!». Quando Alessandro rifiutò di obbedire, cioè dichiarò guerra a Napoleone, tutti manifestarono la loro approvazione. Quando Napoleone, portandosi dietro dodici popoli, marcia contro di noi, sollevando i Tedeschi e la Polonia, tutti soffocano per l'emozione.

Il mio collega, un tedesco, era presente. «Eh, anche voi contro di noi!» gli disse Petka, il miglior narratore. «Ebbene, sta zitto!», gridarono gli altri. La ritirata delle nostre truppe faceva soffrire i nistri ascoltatori; e tutti da ogni lato se ne chiedevano il perché, e insultavano Kutùzov e Barclay. «Non è grande il tuo Kutùzov», «Aspetta!», «Che cosa? Che si sia arreso?».

Quando arrivai alla battaglia di Borodinò, e alla fine fui costretto a confessare che non avevamo vinto, essi apparvero accorati. Evidentemente avevo dato loro un colpo terribile. «Tuttavia se non siamo stati vincitori noi, neppure loro lo sono stati». Quando Napoleone, arrivato a Mosca, attende le chiavi e gli omaggi, un mormorio si levò sulla necessità della resistenza. L'incendio di Mosca era naturalmente approvato. Infine il trionfo arrivò: la ritirata. «Quando uscì da Mosca, Kuzùtov lo inseguì e cominciò a batterlo», dissi. «A bastonarlo», mi corresse Fedka che, tutto rosso per l'emozione era seduto di fronte a me, si torceva le piccole dita nere: era la sua abitudine. Subito, in tutta la classe, scoppiò un entusiasmo febbrile. Dietro, qualcuno spinse un palloncino e nessuno ci fece caso. «Ah, così è meglio!», «Eccotele le chiavi!», ecc. E continuai a raccontare come avevamo cacciato i francesi. Gli alunni avevano appena udito che qualcuno era giunto in ritardo sulla Beresina ed aveva lasciato sfuggire i francesi, che Petka gridò: «Io l'avrei fucilato, perché era in ritardo!». Ci siamo impietositi un po' sui francesi

assiderati, poi abbiamo varcato il confine e i tedeschi che erano contro di noi sono diventati nostri alleati. Qualcuno si ricordò del tedesco che era in classe. «Ah! Fate così voi! Quando noi siamo deboli voi siete contro di noi e quando siamo forti siete con noi!». E, improvvisamente, tutti si alzarono a dileggiare il tedesco con voce così alta che si sentivano dalla strada. Quando si calmarono, continuai a narrare come accompagnammo Napoleone fino a Parigi, e là rimettemmo sul trono il vero re; che trionfo, che feste ci fecero, e solo il ricordo della guerra di Crimea guastò la fest. «Aspetta! Quando sarò grande gliela farò vedere io...!». Se, in quel momento, la ridotta di Sevardinò o l'altra di Malakof ci fossero state davanti, noi le avremmo riconquistate.

Era tardi, quando terminai. Di solito i fanciulli dormono già; nessuno dormiva, i cucoli stessi avevano gli occhi lucidi. Quando mi alzai, con mio grande stupore, da sotto la mia sedia uscì Taraska; animato e serio mi guardava. «Come ti trovi qui?», gli chiesi. «C'era dal principio», disse qualcuno. Non era necessario chiedergli se aveva capito. Glielo si leggeva in viso. «Ebbene, vuoi ripetere?», gli dissi. «Io, racconterò tutto!», «Racconterò tutto a casa». «Anch'io!», «Non continuerete più?», «No». Si precipitarono tutti per la scala, chi ripromettendosi di «farla vedere» ai Francesi chi biasimando i Tedeschi, chi ripetendo come Kutuzov l'aveva bastonato.

Ste haben ganz russisch erzält (Voi avete raccontato da vero Russo), mi disse più tardi il tedesco che avevano dileggiato. «Se sentiste come lo si racconta da noi! Non avete detto niente della lotta dei tedeschi per la libertà».

Ero d'accordo con lui che la mia esposizione non era storia, ma un racconto che lusingava il sentimento nazionale.

Così, questo tentativo, come *insegnamento della storia*, era meno felice dei precedenti.

Per l'insegnamento della storia e della geografia, ho fatto la stessa cosa. Prima di tutto ho cominciato con la geografia fisica. Mi ricordo la prima lezione. Appena cominciato, interruppi. Mi accadeva quello che non avrei mai sospettato: ignoravo quello che volevo insegnare a fanciulli di dieci anni, potevo ancora spiegare il fenomeno del giorno e della notte, ma mi imbrogliavo nella spiegazione delle stagioni. Umiliato per la mia ignoranza, ripetei la spiegazione e interrogai alcune persone di mia conoscenza, gente istruita, e nessuno esclusi alcuni appena usciti dalle scuole, sapeva spiegarmela bene senza mappamondo. Chiedo a tutti i lettori di controllare questa osservazione: affermo che su cento persone una sola lo sa, benché lo insegnino a tutti i fanciulli. Dopo averlo ben ripetuto, mi misi di nuovo a cercare la spiegazione e, con l'aiuto di una candela e di un mappamondo, feci una lezione che mi parve eccellente. Gli alunni mi ascoltavano con molta attenzione ed interesse (erano soprattutto curiosi di sapere qualcosa alla quale i loro genitori non avrebbero creduto, per poter vantare la loro scienza).

Al termine della mia spiegazione sulle stagioni, lo scettico Semka, il più intelligente di tutti, mi bloccò con la domanda: «Come avviene che la Terra gira e che la nostra isba resta sempre allo stesso posto? Dovrebbe anch'essa cambiare posto». Vidi allora che la mia spiegazione era rimasta a

mille miglia dal più intelligente; che cosa avevano dovuto capire quelli che lo erano meno?

Ritornai alla mia spiegazione: spiegai, disegnai, diedi tutte le prove della sfericità della terra: il viaggio attorno al mondo, l'albero della nave che si vede prima del ponte e, confortato all'idea che tutti avessero capito, feci mettere per iscritto la lezione. Tutti scrivevano: «La Terra è rotonda, è la *prima prova...* *l'altra prova. La terza prova...*». Le avevano dimenticate e chiedevano a me. Si vedeva che la parola *prova* era per loro l'essenziale. Non una sola volta, ma dieci, cento volte sono tornato su queste spiegazioni e sempre senza successo. All'esame tutti gli alunni rispondevano, e ancora rispondono, in modo soddisfacente, ma sento che non capiscono e mi fanno ricordare che io stesso non ho ben capito fino a trent'anni. Essi pure, come me fanciullo, credono sulla mia parola che la terra è rotonda, ma non capiscono nulla. Per me, era più facile capire la mia vecchia nutrice quando, nella mia tenera infanzia, mi spiegava che in capo al mondo il cielo incontra la terra e che laggiù, dove finisce la terra, le donne lavano la biancheria nel mare e posano il battitoio sul cielo.

I miei alunni sono da troppo tempo imbevuti di idee assolutamente contrarie a quelle che io vorrei loro trasmettere. Occorrerà ancora molto tempo per distruggere le idee che hanno e indurli a immaginare la terra isolata nello spazio. Le leggi della fisica e della meccanica sono le prime a distruggere la tradizione. Da noi, come da ogni parte, la geografia è insegnata prima della fisica.

Nell'insegnamento della geografia, come di ogni altra scienza, l'errore più comune, il più grossolano e il più dannoso, è la fretta. Siamo così soddisfatti di sapere che la Terra è rotonda, e gira intorno al Sole, che ci affrettiamo ad insegnarlo al più presto all'alunno. E ciò che è utile non è tanto sapere che la Terra è rotonda, ma sapere come nacque questa convinzione. Molto spesso si racconta i fanciulli che il Sole è a tante e tante leghe dalla Terra ed essi non appaiono meravigliati, perché questo non li interessa minimamente. Quel che li interessa è sapere come si è arrivato a saperlo. Chi vuol parlare della distanza del Sole farà meglio a spiegare le parallassi, che è cosa possibilissima. Mi sono fermato a lungo sulla sfericità della Terra perché queste osservazioni si applicano a tutta la geografia. Fra migliaia di persone istruite, esclusi i maestri e gli alunni, una sola forse sa spiegare il succedersi delle stagioni e sa dove si trova Guadalupa. Fra migliaia di fanciulli, non uno solo assimila completamente le spiegazioni della sfericità della Terra e non uno solo crede all'esistenza reale di Guadalupa. Eppure si continua a parlare agli scolari dell'una e dell'altra.

Dopo la geografia fisica, ho cominciato lo studio delle parti del mondo, descrivendo le caratteristiche di ciascuna di esse. Non ho ricavato niente, se non delle esclamazioni a ciascuna domanda e delle interruzioni spontanee: l'Asia! l'Africa! l'Australia! E quando si chiede improvvisamente in quale parte del mondo si trova la Francia (un minuto prima ho spiegato che l'Inghilterra e la Francia si trovano in Europa), qualcuno grida che la Francia

si trova in Africa. Quando comincia la lezione di geografia, la domanda «perché?» si legge in ogni sguardo spento, in ogni suono di voce; ma non c'è nessuna risposta a questo triste perché.

Come per la storia, la solita idea si fece luce: cominciare la geografia da ciò che è più vicino, dall'aula, dal villaggio. Ho visto queste esperienze in Germania, ed io stesso, scoraggiato per l'insuccesso dell'insegnamento ordinario della geografia, mi sono messo a descrivere la stanza di una casa del villaggio. Esercizi di disegno, di piane, non sono inutili. Ma non è interessante imparare che paese si trova dietro il nostro villaggio, perché tutti sanno benissimo che è Teljatinki; non è interessante sapere cosa c'è dopo Teljatinki, perché c'è probabilmente un altro villaggio come Teljatinki e campi privi di qualsiasi interesse. Cercai di dare dei punti di riferimento geografico, come, per esempio, Mosca, Kiev, ma tutti questi nomi rimanevano senza nesso nella loro testa, ed essi erano obbligati a impararli a memoria. Provai a disegnare carte geografiche, e queste, effettivamente, li interessavano ed aiutavano la loro memoria. Ma, di nuovo, la domanda riapparve: perché aiutare la loro memoria? Ho cominciato a parlare di paesi polari ed equatoriali; ascoltavano con piacere e potevano ripetere; ma di queste esposizioni essi ricordavano tutto, eccetto quel che aveva rapporto con la geografia; e la cosa principale è che il disegno della pianta del villaggio, era disegno e non geografia. I disegni di carte e di piante non erano geografia più di quanto lo fossero i racconti sugli animali, le foreste, le pianure, i villaggi. Erano racconti e non geografia. La geografia era soltanto quel che essi imparavano a memoria. Di tutti i nuovi manuali – Grube, Bernardski – nessuno era interessante. Un libretto ignorato da tutti, simile alla geografia, si legge meglio degli altri ed è, secondo me il miglior modello di quello che si può fare per preparare i fanciulli allo studio della geografia, per suscitare il loro interesse, ed è del Parlej, traduzione russa del 1837. Questo libro serve piuttosto come filo conduttore per il maestro che poi racconta quel che sa su ciascun paese e su ciascuna città. I fanciulli ripetono, ma è raro che ricordino un nome qualunque di un distretto che si riferisca all'avvenimento descritto. Nella maggior parte dei casi, restano solo i fatti. Tuttavia, negli ultimi tempi, nonostante tutta l'abilità con la quale questo libro mascherava lo studio a memoria dei nomi inutili, nonostante la prudenza con la quale noi ce ne servivamo i fanciulli subodoravano che li si allettava soltanto con storielle e si disgustavano definitivamente di questo studio.

Io sono giunto alla conclusione che non soltanto non è necessario conoscere la noiosa storia russa, ma che anche Ciro, Alessandro di Macedonia, Cesare, Lutero sono inutili allo sviluppo di qualsiasi fanciullo. Tutti i personaggi e gli avvenimenti sono interessanti per l'alunno, non per la loro importanza storica, ma per l'arte che avvolge l'azione, per la leggenda artistica creata dallo storico e, nella maggior parte dei casi, dalla tradizione popolare.

La storia di Romolo e Remo è interessante, non perché questi fratelli formarono lo stato più potente del mondo, ma perché la leggenda della lupa nutrice è molto divertente, molto interessante, molto bella. La storia

dei gracchi è interessante come quella di Gregorio VII e dell'imperatore umiliato, e c'è una possibilità di interessare gli alunni con queste storie. Ma la storia della migrazione dei popoli sarà noiosa, perché l'argomento non è artistico, come non lo è l'invenzione della stampa, nonostante tutte le cure poste nell'insegnare all'alunno che essa segna una data storica e che Gutenberg era un grand'uomo. Raccontate bene come sono stati inventati i fiammiferi, e l'alunno non ammetterà mai che l'inventore dei fiammiferi sia inferiore a Gutenberg. In una parola, per i fanciulli, e in generale per chi non ha ancora cominciato a vivere, senza parlare di interesse umano, l'interesse storico non esiste: non c'è che l'interesse artistico. Si dice che disponendo di manuali più particolareggiati, meglio elaborati, sarà possibile l'esposizione artistica di tutti i periodi storici. Io non lo credo. Macaulay, Thiers, Tacito, Senofonte, non possono essere dato ai fanciulli. Per fare la storia popolare, non sono necessarie qualità artistiche, basta personificare gli avvenimenti storici, come fa talvolta la tradizione, talvolta la vita stessa, talvolta grandi pensatori e artisti. La storia piace ai fanciulli quando l'interesse è artistico, l'interesse storico non esiste e non può esistere, quindi non vi può essere storia per i fanciulli. La storia serve come materiale allo sviluppo artistico, ma fin quando l'interesse storico non è sviluppato, la storia non può esistere. Bertet, Kaidanov restano solo manuali. E' vecchio l'aneddoto che la storia dei *Medi* è oscura e favolosa. Non si può ricavare niente di più dalla storia per i fanciulli che non sentono interesse per la storia. I tentativi fatti per rendere artistiche la storia e la geografia, i racconti biografici di Grube, di Bernadski, non soddisfano né l'esigenza artistica, né l'esigenza storica, né la logica della narrazione, né l'interesse storico, nello stesso tempo, con l'abbondanza dei particolari, raggiungono dimensioni impossibili.

La stessa cosa vale per la geografia.

Quando si volle convincere Mitrofanuska ad imparare la geografia, sua madre disse: «perché studiare tutti questi paesi? Il cocchiere ti porterà dove occorrerà». Non è mai stato detto niente di più forte contro la geografia e tutti i sapienti del mondo non possono obiettare nulla ad argomenti così indiscutibili. Parlo seriamente. Perché ho bisogno di conoscere dove si trova un fiume o la città di Barcellona, quando, arrivato all'età di trentatré anni, non una sola volta ho avuto bisogno di questa conoscenza? E suppongo che, a sviluppare le mie forze spirituali, la più pittoresca descrizione di Barcellona e dei suoi abitanti non è necessaria. Perché Semka e Fedka hanno bisogno di sapere particolari sul canale di Maria e le comunicazioni per via d'acqua, quando è poco probabile che essi ci vadano mai? E se Semka avrà bisogno di andarci, che lo abbia imparato o no, conoscerà in pratica questa comunicazione per via d'acqua. Come si possono sviluppare le sue forze spirituali imparando che la canapa è spedita a sud, sul Volga, e il catrame a nord; che i tali o i tal'altri strati sotterranei giungono fino al tale distretto; che i Samoiedi usano le renne per i loro trasporti, ecc? Io non posso immaginarlo. Posseggo una folla di conoscenze, di scienze matematiche e naturali, di lingua e di poesia che non ho tempo di trasmettere. Una folla di domande sui fenomeni che

cadono tutti i giorni sotto i loro occhi mi è rivolta dagli alunni. Esigono una risposta, occorre una risposta prima di descrivere i ghiacci polari, i paesi tropicali, le montagne dell'Australia, i fiumi d'America. In tutto il mondo l'insegnamento della storia e della geografia dà gli stessi risultati, e conferma le nostre idee: ovunque l'insegnamento della geografia e della storia è pessimo. In vista degli esami si imparano a memoria i nomi delle montagne, delle città, dei fiumi, dei re, degli imperatori; i soli manuali possibili sono quelli di Arseniev, e di Obodovsky, Kaidanov, Smaragdov e Berte e ovunque ci si lagna dell'insegnamento di queste scienze, si cerca qualcosa di nuovo e non lo si trova. Lo strano è che tutti riconoscono che l'insegnamento della geografia è incompatibile con lo spirito degli alunni, ma inventino migliaia di metodo più o meno ingegnosi per costringere i fanciulli a ricordare i nomi. E questa semplice idea, che la geografia non è assolutamente necessaria, che non c'è alcun bisogno di sapere questi nomi, non viene in mente a nessuno. Tutto quello che è stato tentato per unire la geografia alla geologia, alla botanica, alla etnografia, e a non so che altro ancora, per unire la storia alle bigrafie, tutto ciò è sogno sterile che fa stampare nuovi libri, i quali non valgono né per i fanciulli, né per gli adolescenti, né per i maestri, né per il pubblico in generale. Effettivamente, se gli autori di simili manuali di geografia e di storia, riflettessero su ciò che vogliono e provassero essi stessi ad applicare questi libri all'insegnamento, si renderebbero conto dell'inutilità della loro impresa.

Prima di tutto, la geografia, unita alle scienze naturali e all'etnografia, formerebbe una scienza tanto vasta che una vita umana non basterebbe appena a raccogliere il materiale necessario. Insegnando la geografia, nel distretto di Krapivensk, mi crederci obbligato a dare agli alunni informazioni particolari sulla flora, sulla fauna e sulla costituzione geologica del suolo del polo nord, particolari sugli abitanti e sul commercio del regno di Baviera perché avrei materiale sufficiente per dare tutte queste informazioni, mentre, per mancanza di materiale, non potrei dire quasi niente dei distretti di Belevsk e di Efremovsk. I fanciulli, con il loro buon senso, esigono da me una certa armonia, una certa regolarità nell'insegnamento. Non resta che una cosa, imparare a memoria la geografia d'Obodovsky o non impararla del tutto.

Come per insegnare la storia occorre svegliare l'interesse storico, così per lo studio della geografia deve entrare in gioco l'interesse geografico, che, secondo le mie osservazioni e le mie esperienze, non è provocato che dalla conoscenza delle scienze naturali e soprattutto, e in novantanove casi su cento, dai viaggi. Come la lettura dei giornali e l'interesse per la vita politica nazionale sono necessari allo studio della storia, i viaggi, nella maggior parte dei casi, sono il primo passo nello studio della geografia. Sotto questo riguardo, oggi la vita stessa è così istruttiva che se, effettivamente, le conoscenze geografiche e storiche fossero, come ci sembra, tanto necessarie per lo sviluppo generale, la vita colmerebbe sempre queste lacune.

In realtà, se si rinuncia alla vecchia superstizione, non è affatto terribile pensare che cresceranno uomini che non avranno affatto imparato nella loro

infanzia che una volta c'erano Jaroslav, un Ottone e che c'è un'Estremadura, ecc. Abbiamo ben smesso di imparare l'astrologia, la retorica, la poetica, abbiamo smesso di studiare il latino e l'umanità non è diventata più sciocca. Nuove scienze nascono; le scienze naturali cominciano a divulgarsi, ed è necessario cadano le vecchie scienze, ma le foglie che, con la spinta delle nuove scienze, diventano secche.

È tutta un'altra cosa svegliare nell'alunno l'interesse di sapere come l'umanità ha vissuto, s'è formata e sviluppata nei diversi Stati; renderlo curioso di conoscere quelle leggi per le quali l'umanità progredisce eternamente, interessarlo alla comprensione delle leggi dei fenomeni della natura in tutto il globo e della distribuzione del genere umano sulla terra. Può essere utile suscitare un interesse di questo genere, ma non sono né i Ségur, né i Thiers, che portano a questo fine. Per raggiungerlo, non conosco che due elementi: il sentimento artistico, la poesia e il patriottismo. Per sviluppare l'uno e l'altro non vi sono ancora manuali e, finché non ce ne saranno, occorre non spendere invano il tempo e le forze della giovane generazione obbligandola a imparare la storia e la geografia soltanto perché è stata insegnata a noi. *Fino all'università, non solo non vedo la necessità di insegnare la storia e la geografia, ma trovo questi insegnamenti molto pregiudizievole.* Quel che occorre fare dopo, io lo ignoro.

Edizioni Sprofessori

critica alla scuola e iniziativa antiautoritaria

Il progetto “Sprofessori” nasce dalla volontà di attaccare quella visione dell’insegnamento come rapporto professionale propria tanto della discussione scolastica quanto di chi vi si oppone.

L’idea dell’insegnamento come rapporto umano, e di ogni rapporto umano come forma di apprendimento ci porta, invece, a considerare la miseria morale e materiale che circonda non solo la scuola, ma tutto il sistema sociale in cui viviamo. Un sistema sociale in cui noi adulti siamo poco o nulla coscienti di ciò che mangiamo, utilizziamo, acquistiamo e produciamo. La scuola non ha fornito questa consapevolezza ai tanti di noi che l’hanno frequentata fino ed oltre la laurea; non la fornirà ai nostri figli e ai nostri alunni che ci ostiniamo a rinchiudervi dentro.

La nostra volontà di avviare un dibattito su questo tema è finalizzata alla creazione di momenti di incontro (o eventualmente di scontro) per individuare possibili compagni di idee, con cui avviare percorsi comuni di azione e di lotta. Ci proponiamo di rieditare testi e raccogliere materiali che evidenzino gli argomenti tanto di chi si oppone all’esistenza in sé della scuola e all’inferenza del mondo adulto sulle menti dei giovani, quanto quelli di chi ha avviato esperienze educative di tipo antiautoritario. Di seguito alcune domande che vorremmo la discussione stimolasse ed un primo riassunto delle nostre risposte attuali.

Cos’è la scuola pubblica? Perché il governo (non solo in Italia) ha deciso di smantellarla? Vale la pena difenderla? È possibile occuparsi di educazione, dedicandosi ad altro?

La scuola, come qualunque attività che consenta ad alcuni di guadagnarsi da vivere, serve gli interessi di chi paga gli stipendi. Nel caso della tanto osannata scuola pubblica, chi paga gli stipendi è il Ministero, ossia lo Stato: val dunque la pena chiamarla scuola di Stato. La scuola di Stato pare stia morendo o, quantomeno, si stia deteriorando. Questa scuola, che per anni ha fornito lo Stato di manodopera ad ogni livello, sta mettendo in discussione le sue fondamenta: l’obbligo (tutti devono andare a scuola) e il merito (solo i più bravi devono diventare classe dirigente). Dopo aver sfornato milioni di persone con i titoli più disparati, adesso lo Stato dichiara candidamente che di tutta questa gente non sa che farsene e che il criterio pedagogico per il futuro sarà un altro: chi può paga ed accede all’istruzione, gli altri ... fatti loro. Un po’ brutale è vero, ma potrebbe essere la base per una presa di coscienza. L’educazione torna ad essere competenza dei diretti interessati e, per chi smette di lamentarsi e mendicare alle istituzioni, ciò potrebbe aprire scenari inaspettati.

Qualunque testo, immagine o suono che ti piace è tuo! Riproducilo e diffondilo con i mezzi a tua disposizione, senza chiedere il permesso. Ogni opera appartiene alla comunità delle persone in grado di apprezzarla: l'individuo isolato non produce nulla, dunque nulla gli appartiene in maniera esclusiva. Se la proprietà materiale è un furto, quella intellettuale è una truffa. Chi fotocopio un libro, chi contribuisce in qualunque modo alla diffusione di un'opera dell'intelletto umano, avvantaggia un sapere avverso al censo e agisce in favore della conoscenza e della cultura di tutti.
NO COPYRIGHT.



Finito di stampare
nel mese di marzo 2011
da edizioni sprofessori
Napoli