

SCRITTI PEDAGOGICI DI TOLSTOJ  
estratti dalla rivista *Jàsnaja Poljana*

**edizioni sprofessori**  
<http://sprofessori.noblogs.org>



## PREFAZIONE

*Sopprimere nell'educazione la disciplina, i programmi e le classificazioni, le tre iniquità della regolamentazione scolastica attuale, da cui derivano tutte le iniquità sociali: la disciplina generatrice di dissimulazione, di ipocrisia e di menzogna; i programmi, distruttori d'ogni originalità, iniziativa e responsabilità; le classificazioni, generatrici di rivalità, di gelosie e di odi. Così il nostro insegnamento sarà integrale, razionale, misto e libertario: integrale, perché tenderà allo sviluppo armonico dell'essere tutto intero e fornirà un insieme completo, collegato, sintetico, parallelamente progressivo in ogni ordine di cognizioni, intellettuali, fisiche, manuali, professionali, e ciò a partire dalla più giovane età; razionale, perché sarà basato sulla ragione, e conforme ai principi della scienza attuale e non sulla fede; sullo sviluppo della dignità e dell'indipendenza personale e non su quello della pietà e dell'ubbidienza; sull'abolizione della funzione di Dio, causa eterna e assoluta di asservimento; misto, perché favorirà la coeducazione dei sessi in una frequentazione costante, fraterna, familiare dei fanciulli, giovani e giovanette, che dà all'insieme dei costumi una particolare serenità; lungi dal costituire un pericolo, essa allontana dall'idea del fanciullo le curiosità malsane e diviene, nelle sagge condizioni in cui deve essere osservata, una garanzia di preservazione e di alta moralità; libertario, perché gioverà all'immolazione progressiva dell'autorità a favore della libertà, lo scopo finale dell'educazione*

*essendo il formare degli uomini liberi, pieni di rispetto e d'amore per la libertà altrui.*

Questo *Manifesto per la libertà dell'insegnamento*, pubblicato a Parigi nel 1898, portava in calce, tra le firme di militanti anarchici come Pëtr Kropotkin, Louise Michel, Charles Malato, Jean Grave ed Élisée Reclus, anche quella del celebre romanziere russo Lev Tolstoj. L'atmosfera culturale di cui questo documento era figlio non era nata però negli studi e nelle biblioteche, ma proveniva direttamente dal bisogno di libertà del popolo lavoratore. Una libertà che, a differenza di quanto avviene oggi, non veniva invocata attraverso petizioni all'autorità di turno, ma conquistata sulle barricate attraverso la coscienza della propria forza e l'autorganizzazione: un atto di autoaffermazione, ossia di educazione nel senso etimologico della parola. Operai il cui nome non è stato coperto di celebrità dalla storia dei vincitori, sono i veri responsabili di quest'idea di libertà come bene collettivo. Alcuni di questi operai, rivolti agli studenti parigini, si esprimevano così alla vigilia del primo congresso dell'Internazionale dei Lavoratori (3-8 settembre 1866):

*L'umanità ha sofferto abbastanza; troppo a lungo è stata piegata sotto il gioco abbruttente della forza, ed è ora che, cacciando dal suo cuore e dal suo cervello ogni superstizione, si alzi in piedi, reclamando con energia la giustizia. [...] Ebbene! A voi giovani, con le vostre nobili aspirazioni non ancora raffreddate dall'età, a voi, speranza dell'avvenire, dal fondo della nostra*

*miseria diciamo: venite in mezzo a noi, vedrete le nostre mani indurite dal lavoro; venite a rafforzare la nostra alleanza. Ci insegnerete la scienza e noi vi insegneremo i misteri del lavoro. Vi conosceremo meglio e vi ameremo di più.*

Probabilmente, il messaggio contenuto in testi come quelli citati è comprensibile, ancora oggi, più con il sentimento che non con l'analisi del linguaggio. Per chi abbia la disposizione d'animo adatta, il valore di quelle parole è intatto, anche se è facile prendere le distanze dalla fiducia nella scienza (dopo le bombe atomiche e la distruzione del pianeta ad opera della tecnologia) o dall'ideologia del lavoro e dell'istruzione (dopo aver visto cosa ha prodotto la scolarizzazione di massa). Dopo un secolo e mezzo, il bilancio è chiaro: molte delle istanze sollevate da quel movimento di emancipazione si sono trasformate in testi di legge oppure in elaborati giri di parole sui libri di pedagogia, senza che nessuno abbia acquisito la capacità di prendere in mano le redini del proprio destino. Maschi e femmine sono stipati nelle stesse classi, senza che le valutazioni abbiano troppa importanza e, se vogliono, possono rifiutare l'ora di catechismo cattolico; i pedagogisti parlano di libertà, di scienza e anche dell'equivalenza tra vita e apprendimento, ma le conoscenze che ciascuno di noi possiede su ciò che mangia, produce e utilizza sono diminuite, anziché aumentate.

Sono sbagliati i principi o c'è qualcosa che non va nel modo in cui si è provato ad applicarli?

L'ipotesi più probabile è che siano vere entrambe

le cose. Innanzitutto è difficile parlare di principi, e dunque di parole, in un mondo che accosta parole come “Libertà” e “Mercato”, oppure “esercito” e “pace”. In secondo luogo, se anche riuscissimo a chiarirci sul significato delle parole, resterebbe da capire in che modo le azioni umane ne vengono influenzate. Quel che è certo è che l’opera di emancipazione dalla sudditanza verso l’autorità è ancora da compiere, e talvolta viene anche da dubitare che abbia fatto passi in avanti. Forse, a dover essere messo in discussione è proprio il presupposto che ci sia un avanzamento da compiere: il mito del progresso, della crescita e di uno sviluppo lineare delle potenzialità umane che, in ultima istanza, è il mito della scuola. Gli scritti di Tolstoj qui riportati sono appunto rivolti alla demolizione di questo mito. Lo scrittore russo, probabilmente più di ogni altro educatore antiautoritario contemporaneo, riesce a sfuggire all’ideologia progressista della sua epoca. Oggi sappiamo, o dovremmo sapere, che il progresso, la scienza e lo sviluppo non corrispondono ad un miglioramento delle condizioni di vita o al conseguimento di una maggiore felicità. Gli educazionisti dell’ottocento avevano però più di un’attenuante, poiché la razionalità e la scienza, sulle cui basi volevano edificare una società più giusta, avevano un’ottima ragion d’essere nella contrapposizione all’irrazionalità e alle assurdità del potere religioso, economico e statale. Le parole di Tolstoj, oggi sono forse più comprensibili che allora:

*Ai nostri tempi chiamasi scienza non ciò che tutti gli uomini*

*ritengono essere vero, ragionevole e necessario, ma viceversa viene ritenuto vero, ragionevole e necessario tutto ciò che alcuni uomini chiamano scienza. [...] Soltanto questa pseudoscienza dà ai potenti la possibilità di dominare, e toglie ai dominati la possibilità di liberarsi della propria schiavitù.*

Allora come oggi, parlando di pseudoscienza, il riferimento alla pedagogia è inevitabile:

*La pedagogia può definirsi quella scienza che insegna in che modo, vivendo male, si possa riuscire ad esercitare una buona influenza sulla gioventù; e rassomiglia alla nostra medicina, che pretende di insegnare come, vivendo contro le leggi della natura, si possa conservare la salute: scienze furbe e vuote che non raggiungono mai la loro meta.*

Sebbene successive di qualche anno, le precedenti definizioni sono in sintonia con la visione dell'educazione delineata negli scritti qui pubblicati. Si tratta di una visione che anticipa quella dei descolarizzatori degli anni settanta, affermando la superiorità dell'apprendimento dalla vita rispetto a quello istituzionalizzato. Tolstoj analizza alcuni importanti temi alla radice del problema educativo, come la distinzione tra formazione e indottrinamento, la relazione tra insegnante e alunno e il ruolo del contesto sociale, della famiglia, della chiesa e dello stato. Sa di «turbare la serenità dei tecnici esprimendo una convinzione così contraria all'opinione generale», ma non esita ad attaccare l'ideologia scolastica da tutte le angolazioni possibili: mette in discussione il

diritto di educare, dei laici come dei religiosi, e persino la nobiltà d'animo dell'insegnante, il cui movente sentimentale Tolstoj attribuisce all'«invidia per la purezza del bambino» e al «desiderio di renderlo simile a sé». Rovesciando questa logica, egli mostra, nell'ultimo articolo (*Chi deve insegnare l'arte letteraria a chi?*), la possibilità di recepire da un bambino di dieci anni, «l'arte di insegnare ad esprimere i pensieri» e la rinnovata convinzione che «il fanciullo è più vicino di me, più vicino di qualsiasi adulto, all'armonia del vero, del bello e del bene». L'idea alla base della scelta di fondare la scuola di Jàsnaja Poljana consiste forse proprio in questa presunta superiorità morale del bambino rispetto all'adulto.

Ciò che però ci sembra più interessante è la riflessione su alcuni termini (educazione, scuola, cultura) che, oggi come 150 anni fa, fanno parte del dibattito politico sebbene nessuno si preoccupi di fornirne una pur approssimativa definizione. Tolstoj ci prova, e sebbene incorra in qualche contraddizione, dà l'impressione di grande lucidità e, a nostro avviso centra il problema: la questione della libertà. Attorno a questo concetto egli fa ruotare la distinzione tra «educazione», imposta dall'insegnante agli alunni, e «formazione culturale», prodotto di un rapporto libero. Appunto in contraddizione cade però quando, dopo aver definito la scuola come «l'azione consapevole dell'educatore sugli educandi», teorizza, e cerca di mettere in pratica, una scuola che non cerchi di educare, ossia di obbligare ad apprendere ciò che desidera l'insegnante.



Al di là delle questioni terminologiche, la contraddizione, forse propria di tutto il movimento che faceva riferimento al *Manifesto per la libertà dell'insegnamento* riportato all'inizio, sta proprio nel tentativo di conciliare la libertà con la conservazione dei ruoli insegnante-alunno o, in altri termini, la liberazione sociale con la fondazione di scuole. Lo stesso Tolstoj si accorgerà di questa contraddizione, e in una corrispondenza del 1909 scriverà: «Dico innanzitutto che la distinzione tra l'educazione e l'istruzione, fatta nei miei articoli pedagogici, è artificiale. L'educazione e l'istruzione sono indivisibili. Non si può dare un'educazione senza trasmettere delle conoscenze e, d'altra parte, ogni conoscenza possiede un'influenza educativa». Detto in altre parole: nessuno è neutrale e imparziale, nemmeno la scienza, i musei, le biblioteche e gli insegnanti libertari. Tanto vale schierarsi, discutere le idee e le azioni di chi esprime ambizioni affini alle nostre e cercare insieme un percorso di liberazione, senza rinchiuderci in ruoli e categorie.



SCRITTI PEDAGOGICI DI TOLSTOJ

estratti dalla rivista *Jàsnaja Poljana*

L'ISTRUZIONE PUBBLICA

EDUCAZIONE E FORMAZIONE CULTURALE

CHI DEVE INSEGNARE L'ARTE LETTERARIA A CHI?



## L'ISTRUZIONE PUBBLICA

L'istruzione pubblica mi appare, ovunque e sempre, come un fenomeno incomprensibile. Il popolo vuole l'istruzione, ogni individuo, inconsciamente, aspira all'istruzione. La classe colta – il consorzio civile, il governo – vuole trasmettere le sue conoscenze alla classe meno colta, vuole istruire il popolo.

Sembrerebbe che una simile coincidenza di bisogni debba soddisfare la classe che istruisce e la classe che si istruisce, ma non è vero. Il popolo si oppone agli sforzi che la società, il governo, i rappresentanti della classe colta, compiono per la sua istruzione e questi sforzi rimangono infruttuosi. [...]

E tuttavia il popolo, ovunque, si istruisce spontaneamente e giudica l'istruzione un beneficio.

Che significa, dunque, tutto questo? Il bisogno dell'istruzione è sentito da tutti, il popolo ama e cerca l'istruzione come ama e cerca l'aria per respirare, il governo e la società ardono dal desiderio di istruire il popolo e, nonostante la violenza, l'astuzia e l'ostinazione poste in atto dai governi e dalla società, ovunque il popolo si dichiara malcontento dell'istruzione che gli si impone e non cede che a poco a poco e soltanto alla forza.

In questo caso, come in ogni conflitto, occorre

risolvere questo problema: è più legittima la violenza fatta a coloro che vogliono diffondere l'istruzione o l'attività di questi ultimi? Occorre vincere questa opposizione o modificare questa attività?

Finora, come si può vedere nella storia, la questione è stata risolta a profitto del governo e della società insegnante. L'opposizione è stata dichiarata illegale, perché considerata come l'effetto di un male proprio dell'umanità e, senza cambiare il modo di agire, cioè senza mutare la forma e le basi dell'istruzione che essa possedeva, la società usò la forza e l'astuzia per annientare l'opposizione del popolo. Il popolo finora si sottomette lentamente e malvolentieri a questa azione.

La società insegnante aveva probabilmente qualche motivo per credere che l'istruzione che essa possedeva era il bene per un certo popolo in una certa epoca storica. Quali erano dunque questi motivi? Per quali ragioni la scuola di oggi insegna certe cose e non certe altre, segue un sistema piuttosto che un altro?

In tutti i tempi, l'umanità cercò di dare e diede risposte più o meno soddisfacenti a questi problemi, ma oggi la risposta è più necessaria che mai. Si può forzare un mandarino cinese, che non è mai uscito da Pechino, a imparare a memoria le massime di Confucio e a inculcarle nei fanciulli a colpi di bastone, si poteva far la stessa cosa nel Medioevo, ma dove prendere nel nostro tempo questa forza, questa fede nell'impeccabilità del nostro sapere? Chi potrebbe darci il diritto di istruire il popolo per forza? Prendete una qualsiasi scuola medioevale, prima o dopo Lutero,

prendete tutta la letteratura scientifica del Medioevo; quale forza, quale fede si vede in questi uomini, quale coscienza ferma, incrollabile di ciò che è vero e di ciò che è falso! Era facile, per la gente istruita del Medioevo, credere che la lingua greca fosse la sola condizione necessaria dell'istruzione perché Aristotele aveva scritto in questa lingua proposizioni di cui nessuno, molti secoli dopo di lui, aveva messo in dubbio l'esattezza. Come potevano i monaci non esigere lo studio delle Sacre Scritture che, secondo loro, poggiavano su basi incrollabili?

Lutero poteva agevolmente esigere lo studio della lingua ebraica perché era fermamente convinto che in questa lingua Dio stesso aveva rivelato agli uomini la verità. Si capisce che nel tempo in cui lo spirito critico non era ancora risvegliato la scuola doveva essere dogmatica, ed era naturale che gli alunni imparassero a memoria le verità rivelate da Dio e da Aristotele e le bellezze poetiche di Virgilio e di Cicerone, perché, per molti secoli, nessuno poteva immaginare verità più vera e bellezza più bella.

Ma qual è la condizione della scuola contemporanea che è basata sugli stessi principi dogmatici, quando, dopo la lezione in cui l'alunno impara la dottrina dell'immortalità dell'anima, si cerca di fargli comprendere che il sistema nervoso, comune all'uomo e alla rana, è ciò che, in un'altra occasione, si chiama anima; quando dopo la storia di Giosuè figlio di Nun, che gli è stata raccontata senza commenti, egli impara che il sole non gira attorno alla terra; quando, dopo aver ascoltato la spiegazione sulle bellezze di Virgilio,

egli preferisce quella di Alessandro Dumas, che gli è stato venduto per cinque centesimi; quando l'unica fede del maestro è che non c'è niente di vero e che tutto ciò che esiste è discutibile, che il progresso è il bene e la reazione è il male e quando nessuno sa in che cosa consiste questa diffusa fede nel progresso? [...]

In tali istituzioni essi sono obbligati a passare sei ore al giorno per sei anni. Vediamo non i resoconti ufficiali ma, considerando i fatti della realtà, quali sono i risultati. [...]

Durante i miei viaggi in Francia, in Germania, in Svizzera, allo scopo di informarmi presso gli scolari per conoscere le loro opinioni sulla scuola e il loro sviluppo morale, nelle scuole primarie e fuori dalle scuole, agli ex-alunni, ho posto le seguenti domande: Qual'è la principale città della Prussia o della Baviera? Quanti figli aveva Giacobbe? Qual è la storia di Giuseppe?

A scuola, talvolta, mi si recitavano a memoria pagine di un libro, ma gli ex alunni non mi hanno mai potuto rispondere. Quasi mai ho potuto ottenere una risposta se non a memoria. In aritmetica non ho trovato una regola generale: a volte molto bene, a volte molto male. Proponevo un argomento di composizione: «Come gli scolari hanno passato la domenica?». Sempre, senza eccezione, le ragazze e i ragazzi hanno scritto che la domenica avevano approfittato di tutte le occasioni possibili per pregare Dio e non per giocare. Tale è l'azione morale della scuola. Alle domande rivolte agli adulti dei due sessi, perché non frequentavano altre scuole, perché non leggevano, tutti rispondevano che



avevano già fatto la prima comunione, che avevano già compiuto il loro tirocinio scolastico e ricevuto il diploma attestante che sapevano leggere e scrivere. Oltre questa influenza dissolvante della scuola per la quale i tedeschi hanno inventato un nome così giusto, *verdummen* (istupidire), e che consiste, a dire il vero, nella lenta deformazione delle capacità intellettuali, ne esiste un'altra ancora più dannosa: il fanciullo, durante le ore di scuola, dov'è stordito dalla vita scolastica, è staccato dalle condizioni necessarie di sviluppo che la vita gli ha assegnato. È frequente sentir dire o leggere che le condizioni della famiglia, la grossolanità dei parenti, i lavori dei campi, i giochi della campagna, ecc, sono ostacoli considerevoli per l'istituzione scolastica. Forse, effettivamente, impediscono quell'educazione scolastica che i pedagogisti hanno in mente, ma è ora di convincersi che tutte queste condizioni sono le basi principali di ogni istruzione, che non soltanto esse non sono nemiche della scuola, ma che esse sono i suoi aiuti primitivi e principali: senza queste condizioni familiari il fanciullo non potrebbe mai imparare né la differenza delle linee che formano i diversi caratteri, né le cifre, né la capacità di esprimere le sue idee. Perché dunque la vita rozza della famiglia potrebbe insegnare al fanciullo cose tanto difficili e, d'un colpo, diventare non soltanto un ostacolo all'acquisizione di conoscenze facili per il fanciullo come la lettura e la scrittura, ecc. ma nuocere all'educazione?

La miglior prova sta nel confronto tra il figlio di un contadino che non ha mai studiato e il figlio di genitori abbienti che, dall'età di cinque anni, ha

avuto un istitutore. Il vantaggio dello spirito e del sapere è sempre dalla parte del primo. Non è tutto. L'interesse del sapere e le domande alle quali la scuola deve rispondere non nascono che in queste condizioni di famiglia. E ogni studio non deve essere che una risposta alla domanda provocata dalla vita. La scuola non soltanto non suscita interrogativi, ma non risponde neppure a quelli che sorgono dalla vita. Essa risponde sempre e perpetuamente alle stesse domande che da qualche secolo l'umanità si è posta e con le quali il fanciullo non ha niente a che vedere. Per esempio: «Come fu creato il mondo? Chi fu il primo uomo? Che paese è l'Asia? Qual è la forma della Terra? Come si moltiplicano le centinaia per le migliaia? Che accadrà dopo la morte?», ecc. E alle domande che la vita pone egli non riceve risposta, tanto più che, secondo la costituzione poliziesca della scuola, egli non ha il diritto di aprire la bocca, sia pure per chiedere di andare ai gabinetti, e deve servirsi di segni per non turbare il silenzio e interrompere la lezione. E la scuola è così ordinata perché lo scopo della scuola governativa, stabilito generalmente dall'alto, non è formare il popolo, ma piegarlo al nostro metodo e, principalmente, avere la scuola, molte scuole!

Ma se non vi sono insegnanti? Allora occorre formarli, e, se mancano lo stesso, fare in modo che un solo maestro possa istruire cinquecento fanciulli: meccanizzare l'istruzione, il metodo di Lancaster pupilteachers. È perché la scuola, formata dall'alto e per forza, non esige il pastore per il gregge, ma il gregge per il pastore. La scuola non è fatta per rendere

facile l'apprendimento del fanciullo, ma per rendere comodo l'insegnamento del maestro.

Per l'istitutore, le conversazioni, i movimenti, l'allegria dei fanciulli, che sono per i fanciulli la condizione necessaria dell'educazione, non sono comodi e le scuole sono regolamentate come stabilimenti di pena: le domande, le conversazioni, i movimenti sono proibiti. Invece di convincersi che per agire con successo su un soggetto qualunque occorre studiarlo (e nell'educazione questo soggetto è un fanciullo libero), essi vogliono istruire come sanno, come loro piace e, in caso di insuccesso, vogliono cambiare non il metodo di educazione, ma la natura stessa del fanciullo. Da queste concezioni è derivato, deriva ancora (Pestalozzi), un sistema che permette di meccanizzare l'istruzione. La tendenza eterna della pedagogia è di sistemare le cose in modo tale che, chiunque sia il maestro e l'alunno, il metodo resti lo stesso. Guardate lo stesso fanciullo a casa, nella strada, a scuola: poco prima avete visto una creatura piena di vita, gioiosa, curiosa, con il sorriso negli occhi e sulle labbra, che cerca di saper tutto, che esprime chiaramente e con forza le sue idee nella sua lingua; ora vedete una creatura stanca, chiusa, con espressione di fatica, di timore e di noia, che ripete solo con le labbra parole strane, in una lingua straniera; una creatura la cui anima, come una lumaca, si è chiusa nel suo guscio. Basta confrontare questi due stati per decidere qual'è il più vantaggioso per lo sviluppo del fanciullo. Questo strano stato psicologico, che io chiamo stato scolastico dell'anima e che disgraziatamente conosciamo tutti

bene, consiste nel fatto che tutte le capacità superiori, immaginazione, creazione, intuizione, cedono il loro posto alle capacità semi-animali di pronunciare suoni indipendentemente dall'intelligenza, di contare numeri, uno, due, tre, quattro, cinque, di scegliere parole senza dar tempo all'intelligenza di sostenerle con immagini; in una parola, la capacità di sopprimere in sé tutte le capacità superiori per favorire lo sviluppo di ciò che concorda con lo stato scolastico: il timore, la tensione della memoria e dell'attenzione.

Ogni scolaro è una macchia nella scuola fin quando non è caduto in questo stato di semi-animalità. Quando è arrivato a questo stato, quando ha perduto la sua indipendenza e la sua originalità, quando si manifestano in lui i diversi sintomi della malattia – ipocrisia, menzogna soprattutto, confusione di pensiero, ecc. – allora non stona nella scuola: si è conformato al modello ed il maestro comincia finalmente ad essere contento di lui. Allora si verifica questo frequente fenomeno: il fanciullo più imbecille diventa il miglior alunno e il fanciullo più intelligente il peggiore. È un fatto molto significativo su cui riflettere per cercare di spiegarlo. [...]

Da parecchi secoli ogni scuola è costituita e organizzata sul metodo di una scuola precedente e, in ognuna di queste scuole, la condizione necessaria è la disciplina che proibisce agli scolari di parlare, di interrogare, di scegliere un oggetto di studio piuttosto che un altro; in una parola, si sono prese tutte le misure per privare l'insegnante della possibilità di decidere quali sono i bisogni del suo alunno.

L'istruzione scolastica obbligatoria esclude la possibilità di ogni progresso. E, tuttavia, quando si pensa che per secoli si è risposto ai fanciulli su questioni che essi non avevano mai posto, quando si pensa quanto la generazione contemporanea si è allontanata da questa antica forma di istruzione che è stata loro inculcata, allora non si capisce come vi siano ancora scuole. Ci sembra che la scuola dovrebbe essere strumento di istruzione e, nello stesso tempo, una esperienza praticata sulla giovane generazione che fornirebbe dei nuovi risultati. Quando l'esperienza sarà alla base della scuola, quando ciascuna scuola sarà, per così dire, un laboratorio pedagogico, non resterà indietro rispetto al progresso generale e l'esperienza potrà portare basi solide alla scienza dell'educazione.

Ma la storia risponderà, forse, alla nostra vana questione. Su che cosa si fonda il diritto di imporre l'istruzione ai genitori e agli scolari? Le scuole esistenti, essa dirà, si sono formate storicamente e storicamente debbono perfezionarsi e modificarsi conformemente alle esigenze della società e del tempo. Più viviamo, più le scuole migliorano. A ciò risponderò:

- 1) Le ragioni esclusivamente filosofiche sono unilaterali e menzognere come le ragioni esclusivamente storiche. È la scienza dell'umanità che forma l'elemento principale della storia e se l'umanità riconosce che le scuole non sono adatte ai tempi, questa coscienza sarà il principale fatto storico sul quale deve basarsi l'istituzione delle scuole.
- 2) Più noi viviamo, più le scuole peggiorano, nel sen-

so che si sono sempre più allontanate dal livello di istruzione cui tende la società. La scuola è una di quelle parti organiche dello Stato che non può essere esaminata e valutata isolatamente, perché il suo valore consiste nell'armonia più o meno grande con le altre parti dello Stato. Se si dice che le scuole si perfezionano nel corso della storia, noi rispondiamo che il miglioramento delle scuole è relativo e come ciò che è relativo, di anno in anno e a misura che si estende l'obbligo scolastico, anche le scuole diventano peggiori, cioè sono sempre in ritardo rispetto al movimento generale dell'istruzione, perché, dopo l'invenzione della stampa, il loro progresso non corrisponde a quello dell'istruzione.

- 3) Alla ragione storica che le scuole esistono e che sono buone così come sono, io risponderò con ragioni storiche.

Un anno fa, a Marsiglia, ho visitato tutti gli istituti scolastici per gli operai di questa città. Il rapporto tra alunni e popolazione è così grande che, salvo trascurabili eccezioni, tutti frequentano la scuola per tre, quattro o sei anni. Il programma delle scuole consiste nell'imparare a memoria il catechismo, la storia sacra e la storia generale, le quattro operazioni aritmetiche, l'ortografia e la contabilità. Come la contabilità possa essere oggetto di insegnamento io non posso assolutamente capirlo. La sola spiegazione che mi sia dato, esaminando i quaderni di contabilità degli scolari che hanno seguito questo corso, è

che essi non conoscono neppure le tre operazioni aritmetiche, ma che, come hanno imparato a memoria le operazioni con le cifre, allo stesso modo imparano a memoria la contabilità. (Non mi sembra necessario dimostrare che la contabilità, *Buchhaltung*, che si insegna in Germania e in Inghilterra è una scienza che chiede quattro ore di spiegazione per un alunno che conosce le quattro operazioni aritmetiche). Non un solo alunno sapeva risolvere un semplice problema richiedente un'addizione o una sottrazione, ma, nello stesso tempo, con numeri astratti, faceva facilmente e rapidamente lunghe operazioni, moltiplicando migliaia per migliaia. Alle domande di storia francese, imparate a memoria, rispondono molto bene, ma, interrogandoli secondo un ordine diverso da quello del libro, imparai che Enrico IV era stato ucciso da Giulio Cesare. Lo stesso avvenne per la geografia e per la storia sacra, per l'ortografia e la lettura. La maggior parte delle ragazze sapeva leggere solo dal proprio libro. Sei anni di scuola non bastavano per scrivere una parola senza errore. So che i fatti che cito sono talmente inauditi che molti dubiteranno della loro esattezza, ma io potrei scrivere interi volumi sull'ignoranza che ho constatato nelle scuole di Francia, di Svizzera e di Germania.

Tuttavia, chi si prende a cuore questi studi faccia come me, provi a studiare le scuole non secondo i risultati ufficiali degli esami pubblici, ma dopo lunghe visite alle scuole e conversazioni con maestri e alunni.

Ho visto, sempre a Marsiglia, una scuola laica ed una scuola confessionale per adulti. Su una popolazione di

duecentocinquantamila abitanti, meno di mille (e fra questi duecento uomini) frequentavano queste scuole. L'insegnamento è lo stesso: la lettura meccanica, che si impara in un anno e più, la contabilità, senza contare l'aritmetica, le prediche in chiesa, ecc. Dopo aver visto la scuola laica, ho assistito alle prediche quotidiane nelle chiese, ho visitato asili dove fanciulli di quattro anni, a colpo di fischi, come i soldati, fanno il giro dei banchi, alzano e piegano le braccia a comando e, con una strana voce tremolante, cantano inni a Dio e ai loro benefattori, e mi sono convinto che le istituzioni scolastiche di Marsiglia sono pessime. Se qualcuno, per miracolo, vedesse tutti questi istituti senza vedere il popolo nelle strade, nelle officine, nei caffè, in casa, che opinione si farebbe di un popolo educato in simile modo! Penserebbe, probabilmente, che è un popolo rozzo, ignorante, ipocrita, pieno di pregiudizi e quasi selvaggio. Ma basta entrare in relazione, discutere con qualche popolano per convincersi del contrario. Il popolano francese è quasi come crede di essere, abile, intelligente, socievole, libero pensatore ed effettivamente civilizzato.

Guardate un operaio della città, di una trentina d'anni: sa scrivere una lettera con meno errori che a scuola e talvolta veramente bene, ha un'idea della politica e quindi della storia e della geografia moderne. Sa un po' di storia imparata sui romanzi, possiede qualche nozione di storia naturale, molto spesso disegna e applica formule matematiche al suo mestiere. Dove ha imparato tutte queste cose?

Ho trovato spontaneamente la risposta a Marsiglia,



dopo aver visitato le scuole, percorso le strade, frequentato le bettole, i caffè-concerto, i musei, le officine, il porto, le librerie. Quello stesso ragazzotto che mi aveva risposto che Enrico IV era stato ucciso da Giulio Cesare, conosceva bene la storia dei *Tre Moschettieri* e del *Conte di Montecristo*. A Marsiglia, ho trovato venti pubblicazioni a buon mercato, a cinque, a dieci centesimi. Se ne vendono trentamila esemplari per una popolazione di duecentocinquantomila abitanti; ammettendo che ogni numero sia letto da dieci persone, si può dire che tutti leggono. Inoltre, vi sono musei, biblioteche pubbliche, teatri. Vi sono due grandi caffè-concerto, in cui, per una consumazione che costa cinquanta centesimi, ognuno ha il diritto di entrare e in cui passano circa venticinquemila persone al giorno senza contare i piccoli caffè che vedono la stessa quantità di gente.

In ognuno di questi caffè si rappresentano commedie, commediole, si declamano poesie.

Dunque, secondo un calcolo grossolano, un quinto della popolazione si istruisce ogni giorno come si istruivano i Greci e i Romani nei loro anfiteatri. Che questa sia cattiva o buona istruzione è un'altra questione, ma almeno è spontanea, molto più feconda dell'istruzione obbligatoria: è la scuola spontanea che ha distrutto la scuola obbligatoria, la quale, preoccupata del suo dispotismo, ha ridotto a nulla o quasi nulla il suo insegnamento. Dico quasi nulla perché considero la capacità meccanica di tracciare le lettere alfabetiche e di comporre parole, l'unica scienza acquistata in uno studio di cinque o sei anni.

Inoltre, occorre notare che questa arte meccanica del leggere e dello scrivere è spesso appresa più rapidamente fuori della scuola, che molto spesso la scuola non dà questo sapere e che spesso questo sapere è inutile, perché non trova applicazione nella vita. Infine, là dove vige la legge dell'istruzione obbligatoria, alla seconda generazione, dovrebbe scomparire il bisogno d'imparare, a scuola, a leggere, a scrivere, a calcolare, poiché il padre e la madre potrebbero farlo molto bene a casa e molto più facilmente che a scuola.

Quel che ho visto a Marsiglia avviene anche altrove. Ovunque, quasi sempre, il popolo s'istruisce non a scuola, ma nella vita. Dove la vita è istruttiva, come a Parigi, a Londra e, in generale, nelle grandi città, il popolo è istruito; dove la vita non è istruttiva, nei villaggi per esempio, il popolo non è istruito, benché le scuole siano le stesse qui come là. Il sapere che si acquista nelle città sembra che resti; quello che si acquista nei villaggi si perde. Il fine e lo spirito dell'istruzione del popolo delle città e dei villaggi sono assolutamente indipendenti e spesso contrari allo spirito che si vuol imporre alle scuole popolari. L'istruzione segue una sua strada, indipendentemente dalla scuola. [...]

Sappiamo che i nostri ragionamenti non convinceranno certa gente; siamo convinti che il solo metodo dell'istruzione è l'esperienza ed il suo solo criterio la libertà; sappiamo che le nostre idee appariranno banali ad alcuni, vaghe astrazioni o sogni chimerici ad altri. Non oseremmo turbare la serenità

dei nostri tecnici esprimendo una convinzione così contraria all'opinione generale, se dovessimo limitarci a questo piccolo articolo. Ma sentiamo la possibilità di dimostrare, passo passo, fatti alla mano, la praticità e la legittimità delle nostre idee e a questo scopo consacriamo la nostra rivista *Jàsnaja Poljana*.



## EDUCAZIONE E FORMAZIONE CULTURALE

Esistono molte parole che non esprimono concetti ben definiti e spesso vengono usate in modo arbitrario; eppure si tratta di parole indispensabili, quali: educazione, formazione culturale, insegnamento.

Non sempre i pedagogisti ammettono la differenza che passa tra il concetto di formazione culturale e di educazione, ma non sono in grado di esprimere i propri pensieri altrimenti che usando le parole: cultura, educazione, insegnamento. Ad ognuno di questi termini deve corrispondere necessariamente un concetto ben preciso. Forse è giustificata la nostra avversione ad usare queste parole nella loro accezione attuale; tuttavia questi concetti esistono ed hanno il diritto di esistere distinti l'uno dall'altro. In Germania si fa una netta distinzione tra *Erziehung* (educazione) e *Unterricht* (insegnamento). Si riconosce che l'educazione sottintende l'insegnamento, che l'insegnamento è uno dei mezzi più significativi per raggiungere l'educazione, che ogni insegnamento reca in sé l'elemento educativo, *erziehliges Element*. Inoltre, il concetto di formazione culturale, *Bildung*, comprende sia l'educazione che l'insegnamento.

La distinzione tedesca più comune sarà la seguente: l'educazione è la formazione degli uomini migliori,

secondo l'ideale di perfezione umana elaborato da una data epoca. L'insegnamento, sebbene implichi una maturazione morale, è un mezzo, non esclusivo, per raggiungere lo scopo; oltre ad esso, è importante che l'educando sia sottoposto a condizioni che i tedeschi ritengono favorevoli ai fini dell'educazione, e cioè la disciplina e l'imposizione, *Zucht*.

Lo spirito umano, dicono essi, deve essere allenato, come lo è il corpo con la ginnastica. *Der Geist muss gezüchtigt toerden.*

In Germania, nell'uso comune e talvolta persino nella letteratura cosiddetta pedagogica, la formazione culturale, *Bildung*, o viene confusa con l'istruzione e con l'educazione, oppure è considerata un fenomeno sociale, con cui la pedagogia non ha niente a che vedere. In francese non trovo neppure una parola corrispondente al concetto di *obrazovanie* (formazione culturale): *éducation, instruction, civilisation* esprimono concetti completamente diversi. E così pure in inglese non esiste una parola che corrisponda al concetto di *obrazovanie*.

A volte i pedagogisti tedeschi non riconoscono neppure che esiste una differenza tra il concetto di formazione culturale e quello di educazione; nella loro concezione questi due concetti si fondono in un tutto unico, inscindibile. Conversando con il famoso Disterweg, una volta portai il discorso sui concetti di cultura, educazione e istruzione. Disterweg si pronunciò ironicamente su coloro che distinguono l'una cosa dall'altra, secondo lui invece questi concetti si fondono. Ma contemporaneamente parlavamo

dell'educazione, della cultura e dell'istruzione e ci capivamo benissimo. Egli stesso disse che la cultura include l'elemento educativo che è proprio di ogni istruzione.

Cosa significano questi termini, come sono intesi e come si devono intendere?

Non starò a ripetere le dispute e le conversazioni che mi è capitato di avere con i pedagogisti a questo proposito, né trascriverò dai vari libri tutte le opposte opinioni esistenti nella letteratura su questo stesso argomento. Sarebbe cosa troppo lunga e del resto ognuno potrà controllare la verità delle mie parole leggendo il primo articolo di pedagogia che gli capiti. Qui mi sforzerò di chiarire l'origine di questi concetti, la loro diversità e le ragioni per cui non sono chiaramente compresi.

Nelle concezioni dei pedagogisti educazione implica insegnamento.

La cosiddetta scienza pedagogica si occupa soltanto dell'educazione e considera l'individuo che si sta formando come un essere del tutto sottomesso all'educatore. Solo per opera di questi l'educando riceve lo stimolo culturale o educativo, avvenga esso sotto forma di lettura di libri, di ascolto di racconti, di ripetizioni mnemoniche, di esercitazioni artistiche o fisiche. Il mondo esterno riesce ad influenzare l'allievo solo nella misura in cui l'educatore lo permette. Infatti l'educatore cerca di circondare il proprio allievo di un muro impenetrabile per escludere ogni influenza della realtà circostante, e lascia passare dall'esterno ciò che ritiene utile solo attraverso il suo filtro scientifico-

scolastico-educativo. Non parlo di ciò che si è fatto o che si fa per la gente cosiddetta ignorante, non intendo combattere contro i mulini a vento, mi riferisco a come i cosiddetti migliori educatori progressisti intendono e applicano il concetto di educazione. Dappertutto la realtà resta al di fuori delle cure dell'educatore, dappertutto la scuola viene circondata dalla muraglia cinese della saggezza libresca; e la realtà riesce ad esercitare la sua azione formativa solo nella misura in cui ciò piaccia all'educatore. Non si riconosce l'azione educativa della realtà. Questo è il principio della scienza pedagogica perchè essa si attribuisce il diritto di sapere ciò che è necessario alla formazione degli uomini migliori e ritiene che sia possibile tenere lontano l'educando da ogni influenza non strettamente educativa; in tal modo è impostata anche la prassi educativa.

Partendo da tale punto di vista i concetti di educazione e di cultura naturalmente si fondono, oppure si afferma che senza educazione non può esserci neppure cultura. Negli ultimi tempi si è cominciata a sentire vagamente l'esigenza di una maggiore libertà di formazione culturale. I pedagogisti più valenti sono giunti alla convinzione che l'insegnamento rappresenta l'unico strumento per educare, ma poiché si tratta di un insegnamento coercitivo, imposto, si sono confusi i tre concetti di educazione, formazione culturale e insegnamento.

Secondo le concezioni dei teorici della pedagogia l'educazione è l'azione esercitata da un individuo su un altro e comprende tre tipi di intervento:



- 1) influenza morale o imposta dell'educatore, che dà un modello di vita e ricorre alle punizioni;
- 2) istruzione e insegnamento;
- 3) mediazione tra la vita reale e l'educando.

Secondo la nostra opinione, l'errore e la confusione nell'uso dei concetti nascono dal fatto che oggetto della pedagogia è l'educazione e non la cultura, e che è impossibile per l'educatore prevedere, soppesare e determinare tutti i legami con la realtà della vita.

Ogni educatore riconosce che la vita esercita la sua influenza prima della scuola e dopo di essa e, a dispetto di tutti gli sforzi volti a rimuoverla, anche all'interno della scuola stessa. Il condizionamento operato dalla realtà è così decisivo annulla nella maggior parte dei casi ogni influsso dell'educazione scolastica. Ma l'educatore considera ciò solo una conseguenza dello sviluppo insufficiente della teoria e dell'abilità pedagogica e continua a pensare che sia suo compito educare gli individui secondo un dato modello; non si preoccupa di favorire la crescita culturale, cioè di studiare le vie attraverso le quali si forma l'uomo e di collaborare alla sua libera formazione. *Unterricht*, l'insegnamento, contribuisce, ne convengo, all'educazione, ma la formazione culturale include in sé entrambe le cose.

L'educazione non è l'oggetto della pedagogia, ma è uno dei fenomeni a cui la pedagogia non può non rivolgere l'attenzione; oggetto della pedagogia deve e può essere solo la formazione culturale. La cultura, secondo noi, rappresenta l'insieme di tutti gli elementi

che contribuiscono alla crescita dell'individuo, che gli forniscono una più ampia concezione del mondo, che gli danno nuove conoscenze. Tutto produce cultura: i giochi infantili, le sofferenze, le punizioni dei genitori, i libri, il lavoro, lo studio libero e lo studio imposto, l'arte, la scienza, la vita.

Per cultura in genere s'intende sia il risultato delle influenze che la vita offre all'uomo (in senso di «formazione dell'uomo» noi diciamo: un uomo provvisto di cultura) sia l'influenza stessa di tutte quante le condizioni di vita in cui l'uomo si trova (nel senso di formazione di un tedesco, di un contadino russo, di un gentiluomo noi diciamo: la tale persona ha ricevuto una cattiva cultura, una buona cultura, e così via). Noi ci occupiamo solo di questo ultimo caso.

L'educazione è l'intervento di un individuo su un altro al fine di obbligarlo a fare proprie determinate abitudini morali. (Diciamo: ne hanno fatto un ipocrita, un delinquente, una persona per bene. Gli spartani allevavano uomini coraggiosi. I francesi educano un tipo di personalità unilaterale e compiaciuta di se stessa). L'insegnamento è la trasmissione delle conoscenze di un individuo ad un altro (si può insegnare il gioco degli scacchi, la storia, il mestiere del calzolaio). Il tirocinio è una sfumatura del concetto d'insegnamento: l'intervento di un individuo su un altro allo scopo di portarlo ad impadronirsi di determinate abilità fisiche (insegnare a cantare, a lavorare il legno, a danzare, a remare, a ripetere a memoria). L'insegnamento e il tirocinio sono strumenti della formazione culturale, quando siano liberi; sono

invece strumenti dell'educazione quando lo studio è imposto e l'insegnamento esclusivo, quando cioè si insegna solo ciò che l'insegnante reputa necessario. La verità è chiara ed ognuno istintivamente la vede. Per quanto ci sforziamo di fondere ciò che è diviso e di dividere ciò che è indivisibile, di sottomettere il pensiero allo stato attuale delle cose, la verità resta evidente.

L'educazione è l'azione coercitiva, unilaterale, esercitata da un individuo su un altro individuo; mentre la formazione culturale implica un rapporto libero tra le persone; questo rapporto si basa sull'esigenza di acquisire delle conoscenze nuove, da una parte, e di comunicare le conoscenze già acquisite, dall'altra. L'insegnamento, *Unterricht*, costituisce lo strumento sia della formazione culturale, che dell'educazione. La differenza tra il concetto di educazione e il concetto di formazione culturale risiede solo nell'imposizione, che l'educazione si crede in diritto di esercitare. L'educazione è la formazione imposta. La formazione culturale è libera.

Il concetto di educazione, *l'éducation* francese, *l'education* inglese, la *Erziehung* tedesca esistono in Europa, il concetto di formazione culturale, invece, esiste solo in Russia e in parte in Germania, dove troviamo un termine quasi corrispondente a quello russo, *Bildung*. In Francia e in Inghilterra un simile concetto e una simile parola praticamente non esistono. La *civilisation* è l'incivilimento; *instruction* esprime un concetto esclusivamente europeo, intraducibile in russo, che sta ad indicare il patrimonio

delle conoscenze scolastico-scientifiche oppure la trasmissione delle stesse a qualcun altro; ma non si tratta mai del concetto di cultura che è l'insieme delle conoscenze scientifiche, delle capacità e dello sviluppo fisico individuali.

Ho già parlato nel primo numero di *Jasnaja Poljana* del diritto d'imporre un determinato tipo di cultura e mi sono sforzato di dimostrare che, in primo luogo, in questo campo l'imposizione è impossibile, in secondo luogo, che non porta a nessun risultato, o al massimo ad un risultato negativo, in terzo luogo, che può eventualmente essere basata solo sull'arbitrio (i circassi imparano a rubare, i maomettani imparano a uccidere gli infedeli). L'educazione, in quanto disciplina scientifica, non esiste. L'educazione è l'aspirazione al dispotismo morale elevata a principio. Non voglio dire che l'educazione sia l'espressione degli aspetti negativi della natura umana, ma è un fenomeno di involuzione del pensiero e, in quanto tale, non può essere posta a fondamento di una attività razionale quale la scienza.

L'educazione è la tendenza di una persona a plasmarne un'altra a sua immagine. (L'aspirazione del povero a togliere al ricco le sue ricchezze, il senso di invidia di un vecchio di fronte alla freschezza e al vigore giovanili, il senso di invidia eretto a principio e a teoria). Sono convinto che un educatore si dedica al suo compito con passione tanto maggiore quanto più la sua dedizione si basa su un sentimento di invidia per la purezza del bambino e sul desiderio di renderlo simile a sé, cioè di riuscire a corromperne la freschezza infantile.

Conosco un sensale che non fa che accumulare soldi con ogni mezzo infame ed ha un bel bambino di dodici anni; ogni volta che lo sollecito a mandarlo alla scuola di Jasnaja Poljana, indicandogli i vantaggi che ne ricaverebbe, mi risponde sempre con un sorriso compiaciuto nello stesso modo: «Va bene, ma prima di tutto devo allevarlo io stesso alla mia scuola». E se lo trascina dietro dappertutto e si vanta perché il ragazzino a dodici anni ha imparato ad ingannare i contadini che raccolgono il grano per il padre.

Chi non conosce padri, allevati negli istituti e nelle scuole militari, che ritengono buona solo l'educazione che è stata impartita a loro stessi?

Non capita forse la stessa cosa con i professori nelle università e con i monaci nei seminari?

Non ripeterò quello che ho già dimostrato una volta e che è troppo facile dimostrare: cioè, che l'educazione, concepita nel senso di riuscire a rendere gli uomini simili a modelli prestabiliti, è sterile, ingiusta e impossibile. Qui mi limiterò a trattare una sola questione. Il diritto ad educare non esiste. Non lo riconosco io, non lo ha riconosciuto e non lo riconoscerà mai nessuna giovane generazione di educandi che sempre e dovunque si ribellano contro l'educazione loro imposta.

Come dimostrerete la legittimità di questo diritto? Io non so e non suppongo nulla, ma voi riconoscete e supponete che un uomo abbia il diritto di plasmare altri uomini come egli stesso vuole. Dimostratemi pure la legittimità di questo diritto, ma non con l'argomentazione che l'abuso del potere esiste ed è

esistito da sempre. Non siete voi i querelanti, ma noi, e voi dovete rispondere.

Già diverse volte, sia a voce che per iscritto, sono state ribattute le mie idee, apparse su «Jasnaja Poljana», negli stessi termini con cui si calmerebbero dei bambini irrequieti. Mi hanno detto: «Indubbiamente, educare come si educava nei monasteri medioevali, non è certo bene, ma il ginnasio, le università sono un'altra cosa». Altri mi hanno detto ancora: «Indubbiamente, è proprio così, tuttavia considerando tutte le circostanze, bisogna convenire che non è possibile altrimenti».

Questo tipo di obiezioni, mi sembra, non rivela serietà, ma debolezza di pensiero. La questione è in questi termini: un uomo ha o non ha il diritto di educarne un altro? Non si può rispondere: «non lo ha, tuttavia...». Bisogna rispondere o sì o no. Se sì, allora la sinagoga ebraica e il seminario ha diritto di esistere esattamente come le università. Se no, in tal caso anche la vostra università, in quanto istituzione educatrice, è del tutto illegittima, a meno che non sia perfetta e che tutti la riconoscano come tale. Non vedo vie di mezzo, e non solo in teoria, ma anche nella realtà dei fatti. A mio parere sono ugualmente ripugnanti il ginnasio con il suo latino, e il professore di università con il suo radicalismo o materialismo. Né lo studente ginnasiale, né lo studente universitario hanno libertà di scelta. Da quanto ho potuto osservare, anche i risultati di tutti questi tipi di educazione sono ugualmente mostruosi. Non è forse evidente che i corsi di studio dei nostri istituti d'istruzione superiore appariranno ai nostri discendenti, nel XXI secolo, altrettanto assurdi e

infantili quanto appaiono a noi ora le scuole medioevali? È facile arrivare a questa semplice conclusione: se nella storia delle conoscenze umane non ci sono mai state verità assolute, ma solo errori che sostituivano altri errori, per quale ragione obbligare le giovani generazioni ad acquisire delle nozioni che certamente si riveleranno errate?

Mi hanno detto e si continua a dirmi: se così è stato da sempre, perché ti preoccupi? Così deve essere. Io non ne vedo affatto la necessità. Se gli uomini si sono sempre uccisi l'un l'altro, da ciò non ne consegue affatto che dovrà essere sempre così e che bisogna fare dell'assassinio un principio, specialmente nel caso in cui sia stata trovata la ragione di questi delitti e sia stato indicato come evitarli. E soprattutto, avendo riconosciuto genericamente il diritto degli uomini ad educare, come potete poi criticare la cattiva educazione? La critica il padre che ha mandato il figlio a scuola, la critica il clero pensando all'università, la criticano il governo e la società. O si riconosce il diritto a tutti o non lo si riconosce a nessuno. Non vedo vie di mezzo. La scienza deve decidere: abbiamo il diritto di educare oppure no? Perché non dire la verità? L'università non approva la formazione religiosa e dice che non c'è niente di peggio del seminario; i religiosi non amano la formazione universitaria e dicono che non c'è niente di peggio dell'università e che è solo una scuola di superbia e di ateismo; i genitori criticano le università, le università criticano i collegi militari, il governo critica le università, e viceversa.

Chi ha ragione e chi ha torto? Un popolo, ideologi-

camente sano e vivo, di fronte a simili problemi non può mettersi senz'altro a stendere il programma di un insegnamento oggettivo, ma cerca prima una risposta a questi interrogativi. E se poi la si vorrà chiamare pedagogia oppure in altro modo, non ha importanza. Ci sono due risposte possibili:

- 1) riconoscere il diritto a chi è più simile a noi o a chi più amiamo o temiamo, come fa la maggior parte delle persone (se io fossi prete, penserei che il seminario è la miglior cosa; se fossi un ufficiale, preferirei la scuola militare; se fossi studente, terrei in considerazione solo le università. Noi tutti ci comportiamo in tal modo, sosteniamo le nostre preferenze con argomenti più o meno acuti, senza accorgerci che anche i nostri oppositori fanno la stessa identica cosa);
- 2) non riconoscere a nessuno il diritto di impartire la educazione.

Io ho scelto questa seconda possibilità ed ho cercato di spiegare la ragione della mia scelta.

Affermo che, in Russia come in tutta l'Europa, le università quando non sono del tutto libere, si basano solo sulla prevaricazione e sono altrettanto mostruose dei seminari. Io chiedo ai miei futuri critici di non sfumare le mie conclusioni: o io sto dicendo delle cose sbagliate oppure si sbaglia tutta la pedagogia, non ci può essere una via di mezzo. E così, fintanto che non sarà dimostrato il diritto ad educare, negherò che questo diritto esista. Tuttavia,



pur non riconoscendolo, non posso non ammettere che l'educazione, in quanto fenomeno, esiste e devo spiegarlo. Devo spiegare da dove ha preso origine il concetto di educazione, questo strano parto della nostra società, questa inspiegabile contraddizione che ci fa dire: questa madre è cattiva, non ha diritto di educare la sua figliola, bisogna togliergliela; questa scuola non è buona, bisogna distruggerla; questa è buona, bisogna sostenerla. Da dove deriva il concetto di educazione?

Questo fenomeno innaturale, l'imposizione culturale, cioè l'educazione, esiste da secoli; quindi, le cause di questo fenomeno devono risiedere nel profondo della natura umana. E le vedo chiaramente:

- 1) nella famiglia,
- 2) nella religione,
- 3) nello stato e
- 4) nella società.

In primo luogo, la madre e il padre, comunque essi siano, desiderano che i loro figli diventino simili a loro o per lo meno quali essi avrebbero desiderato di essere. Questa aspirazione è così naturale che non è possibile sdegnarsi. E non si potrà pretendere niente di diverso finché il diritto alla libera evoluzione di ogni personalità non sarà entrato nella coscienza di ogni genitore. Inoltre, i genitori dipenderanno, più di chiunque altro, dalla posizione che il figlio acquisterà e, quindi, l'aspirazione ad educarlo a modo loro si può definire, se non giusta, almeno naturale.

In secondo luogo, la religione è responsabile del fenomeno dell'educazione. Nel momento in cui una persona, sia un maomettano, un ebreo o un cristiano, crede fermamente che colui che non riconosce il suo insegnamento non potrà salvarsi e perderà la sua anima per sempre, ebbene, costui non potrà non desiderare, anche se inconsapevolmente, di educare ogni suo figlio secondo quell'insegnamento. Ripeto ancora una volta: la religione è l'unico motivo che può rendere legale e logica la volontà di educare.

La terza e più considerevole origine del concetto di educazione risiede nell'esigenza dei governi di educare uomini utili ai fini dello stato. In base a questa esigenza sono sorti i collegi militari, le scuole di diritto, gli istituti superiori di ingegneria ed altri ancora. Non potrebbe esistere un governo senza servitori; senza governo non esisterebbe lo stato. Evidentemente anche questa origine dell'educazione può essere interamente giustificata.

In quarto luogo c'è un'esigenza della società, di quella società in senso stretto che in Russia è costituita dai nobili, dai funzionari e in parte dai commercianti. A questa società occorrono dei complici e dei sostenitori. È degno di nota – e chiedo al lettore di rivolgere particolare attenzione a questa circostanza – il fatto che nella scienza e nella letteratura viene continuamente messo sotto accusa l'aspetto costrittivo dell'educazione familiare (si dice: i genitori rovinano i figli; ma a me sembra del tutto naturale che un padre ed una madre desiderino allevare i propri figli simili a se stessi). La scienza e la letteratura criticano l'educazione

religiosa (un anno fa, mi sembra, tutta l'Europa esprimeva la sua indignazione per un ragazzo ebreo che era stato costretto a convertirsi al cristianesimo; ma nulla è più legittimo del desiderio di aprire ad un bambino, occasionalmente affidato alle nostre cure, la via; della salvezza eterna per mezzo di quella religione in cui crediamo). Criticano l'educazione dei burocrati e l'educazione militare: e come potrebbe un governo in fondo, se necessario a tutti noi, non allevare dei servitori per noi e per se stesso?

Ma nessuno, invece, protesta contro la discriminazione sociale. I ceti privilegiati con la loro università hanno sempre ragione; e il loro concetto di educazione è contro il popolo, contro tutta la massa del popolo e non trova altra giustificazione che nell'orgoglio di casta. Come mai? Io credo che questo dipenda dal fatto che noi, la nostra classe sociale, non sentiamo mai la voce dei nostri oppositori» non la sentiamo perché questi non possono servirsi né della stampa, né della cattedra. Tuttavia si tratta della grande voce del popolo ed occorre prestarle ascolto.

Prendete una qualunque delle nostre istituzioni sociali: le scuole popolari, i brefotrofi, i pensionati femminili, il ginnasio e l'università. In tutte queste istituzioni troverete lo stesso fenomeno strano, che però nessuno rileva. A cominciare dai contadini e dai borghesi su fino ai commercianti e ai nobili, i genitori si lamentano tutti che i loro figli vengono educati secondo ideali estranei al loro ambiente. I commercianti e i nobili dicono: non vogliamo ginnasi ed università che fanno dei nostri figli dei liberi

pensatori senza dio; i contadini e i piccolo-borghesi non vogliono le scuole, i brefotrofi e i pensionati perché temono che i figli diventino degli scansafatiche e degli scribacchini piuttosto che dei lavoratori.

Gli educatori, da parte loro, tutti senza esclusione, si preoccupano solo di allevare i bambini loro affidati diversamente da come sono i loro genitori. Si pongono essi stessi, che lo confessino candidamente oppure no, come modello di vita ai propri allievi, mentre considerano i genitori esempi di rozzezza, d'ignoranza e di vizio da evitare accuratamente. Una insegnante, una di quelle creature spiritualmente distorte che considerano che la perfezione consiste nel far la riverenza, nell'indossare il colletto inamidato e nel parlare in francese, vi confida di essere una vittima del dovere; dice che tutti i suoi sforzi educativi naufragano di fronte all'impossibilità di allontanare definitivamente i bambini dall'influenza dei genitori; dice che appena le sue allieve incominciano a dimenticare il russo e a masticare un po' di francese, a non passare più il tempo con le cuoche, a non far chiasso in cucina e a non correre a piedi nudi, e incominciano a conoscere, grazie al cielo, la storia di Alessandro il Macedone e la geografia della Guadalupa, tornano a casa, e ahimè, dimenticano tutto e riprendono le loro abitudini triviali. È chiaro che questa insegnante non solo schernirà, senza vergogna alcuna di fronte alle allieve, le loro madri e tutte le donne di un certo ceto, ma considererà suo compito modificare le opinioni e le idee delle fanciulle, ironizzando sull'ambiente dal quale provengono.

Non parlo poi di quella situazione innaturale che deve condizionare ogni concezione delle educande. A casa hanno gli agi, i dolciumi, la dispensa fornita, i pranzi ben preparati, la pulizia e le comodità; tutto questo dipende dagli sforzi e dalle cure della madre e di tutta la famiglia. Più fatica e più cure: maggiori comodità; meno fatica e meno cure: minori comodità. È un principio molto semplice, ma, oso pensare, più educativo del francese e di Alessandro il Macedone. Questa nemesi quotidiana della fatica, invece, è del tutto estranea alla educazione impartita dallo stato. Non solo il pranzo non è migliore o peggiore, le federe più o meno sporche, i pavimenti più o meno puliti a seconda dell'impegno delle allieve, ma queste non possiedono neppure un loro angolo personale e segreto da sistemare a proprio piacimento, non hanno alcuna possibilità di ricavarci un vestito nuovo da vecchi stracci.

I lettori mi diranno: «Ma perché parlare ancora dei pensionati, non si uccide un uomo morto». No, non si tratta di cose morte, ma di cose vive, ben salde sulle fondamenta del diritto ad educare. I pensionati non sono affatto delle istituzioni più snaturate dei ginnasi e delle università. Gli uni e le altre si basano sullo stesso principio: il diritto, conferito ad una persona o a un gruppo ristretto di persone, di plasmare degli uomini a proprio piacere. I pensionati non sono istituzioni superate, ne esistono migliaia e continueranno ad esistere perché hanno lo stesso diritto ad educare del ginnasio e dell'università. La differenza consiste forse nel fatto che non riconosciamo alla famiglia il diritto

di educare i propri figli come meglio crede: togliamo i bambini ad una madre indegna e li mandiamo in collegio dove dovrebbero essere educati da un'educatrice a sua volta indegna.

Non riconosciamo alla religione il diritto di educare, protestiamo contro i seminari e le scuole religiose, non riconosciamo questo diritto neppure allo stato, non ci soddisfano le scuole militari, quelle di diritto e così via. Tuttavia non troviamo il coraggio di negare la validità di quelle istituzioni, pensionati femminili ed università, in cui la società, in realtà non il popolo, ma l'alta società, si arroga il diritto di educare a modo suo.

Le università? Proprio così. Mi permetto di analizzare anche questo tempio della sapienza. Dal mio punto di vista, l'università non ha fatto un solo passo avanti rispetto al pensionato femminile; peggio ancora, in essa si cela la radice del male, cioè il dispotismo della società contro cui nessuno ha mai ancora levato la mano.

Nei pensionati per fanciulle si è stabilito che non si può fare a meno dello strumento chiamato pianoforte, e della lingua francese; esattamente nello stesso modo qualche sapientone o un gruppo di sapientoni hanno fondato l'università per consentire lo studio di tutte le scienze ad alto, altissimo livello. Anche ammettendo che si tratti degli esponenti della cultura europea, dalla quale, sembra, abbiamo ereditato la nostra organizzazione universitaria, il loro numero rimarrà sempre molto, molto limitato rispetto alla massa degli studenti per i quali l'università è sorta. Non dimenticate che sono sorte università a Mosca,

a Leningrado, a Kazan', a Derpt, a Char'kov, domani ne sorgerà magari una anche a Saratov e a Nikolaev; dovunque si vorrà, si fonderà una di queste istituzioni per lo studio di tutte le scienze ad alto livello. Io dubito molto che sia merito di questi sapientoni l'organizzazione di tale istituzione.

Per la maestra la cosa è semplice: pone se stessa come modello da imitare. Ma qui i modelli sono troppo diversi e complessi. Ammettiamo che tale organizzazione ci sia, ammettiamo – cosa ancora più inverosimile – che qui in Russia esistano le persone adatte per insegnare nell'università. Esaminiamo un momento la sua attività ed i suoi risultati. Ho già detto che è impossibile dimostrare la validità del programma di una qualsiasi scuola e tanto meno dell'università, che si prefigga lo scopo non di preparare gli allievi ad entrare in un altro istituto, ma di prepararli alla vita. Ripeterò soltanto – e non potranno non essere d'accordo con me tutte le persone non prevenute – che non è possibile dimostrare la necessità della suddivisione in facoltà. Anche l'università ritiene che il distacco dall'ambiente naturale sia la prima condizione perché uno sia ammesso a partecipare della cultura. Come regola generale, le università accettano solo quegli allievi che abbiano superato la prova dei sette anni di ginnasio e che vivano nelle grandi città.

C'è una piccola parte di studenti-uditori che svolge gli studi privatamente e senza frequentare il ginnasio. Ma prima di essere ammesso al ginnasio, l'allievo deve aver superato il corso di studi della scuola distrettuale e popolare.

Mi limiterò a parlare solo di ciò che succede davanti ai nostri occhi in Russia, lasciando da parte dotti riferimenti alla storia e acuti studi comparativi su come si svolgono le cose nei vari paesi europei.

Tutti sono convinti, spero, che l'obiettivo delle nostre istituzioni scolastiche consiste soprattutto nella diffusione della cultura a tutti i livelli sociali e che essa non deve restare patrimonio esclusivo di un solo ceto. Infatti non ci preoccupiamo tanto di dare una cultura ai figli dei ricchi e dei gran signori (in ogni caso questi sarebbero in grado di mandare i figli in qualche altra scuola in Europa), quanto di dare una istruzione ai figli dei piccoli mercanti, dei piccolo-borghesi, dei sacerdoti, degli ex-servi. Lascio da parte i figli dei contadini, per i quali sarebbe vera utopia pensarlo. Ma in sostanza il fine dell'università resta la diffusione della cultura; ad un numero sempre più grande di persone.

Prendiamo come esempio il figlio di un piccolo commerciante in una qualsiasi città del nostro paese, o di un gentiluomo di campagna. Prima di tutto il bambino deve imparare a leggere e a scrivere. Come si sa, questo comporta un corso di studi della durata di tre, quattro anni, e consiste nell'imparare meccanicamente a memoria delle incomprensibili parole in slavo antico. Le conoscenze acquisite attraverso questo genere di studi sono del tutto inutili ai fini del futuro inserimento nella vita; per quanto riguarda poi le consuetudini morali, si impara a non rispettare i vecchi e gli insegnanti, a volte rubare i libri ed altro, ma soprattutto s'impara l'ozio e la pigrizia.



Mi sembra del tutto superfluo dimostrare che una scuola, che insegna per tre anni quello che si può imparare in tre mesi, sia una scuola di ozio e di pigrizia. Un bambino, costretto a restare per sei ore sui libri, ad imparare in un giorno quello che potrebbe imparare in mezz'ora, viene solo addestrato alla più completa e malsana pigrizia. Dopo questa scuola i genitori, e soprattutto le madri, si ritrovano dei bambini malati nello spirito, fisicamente indeboliti e alienati; e tuttavia l'aspirazione a farne degli uomini di successo li induce a mandarli poi alla scuola distrettuale. In questa scuola si spingono ancora di più i bambini sulla via della pigrizia, della menzogna, dell'ipocrisia e dell'indebolimento fisico. Qui le materie d'insegnamento sono ancora più lontane dalla realtà della vita che nella scuola precedente. Così s'incomincia con Alessandro il Macedone, la Guadalupa e sedicenti spiegazioni dei fenomeni naturali; questo dà allo scolaro, incoraggiato dall'esempio del maestro, un falso orgoglio, e lo porta a disprezzare i genitori. Chi non conosce questi scolaretti che disprezzano profondamente tutte le persone non istruite solo perché hanno sentito dal maestro che la terra è rotonda e che l'aria è composta di azoto ed ossigeno!

Dopo la scuola distrettuale, le madri, quelle stesse stupide madri di cui tanto gentilmente si burlano gli scrittori di novelle, hanno da affliggersi ancora di più per i propri bambinetti così trasformati nel fisico e nello spirito. E si arriva in tal modo al ginnasio, ma il metodo è sempre lo stesso, fatto di esami e di costrizioni, di ipocrisia, di menzogna e di pigrizia. E

il figlio del commerciante o del piccolo proprietario terriero, i quali non sanno dove trovare un operaio o un commesso, già impara a memoria la grammatica francese e latina, la storia di Lutero, si sforza di scrivere, in una lingua che non gli è propria, dei componimenti sui vantaggi di un modello rappresentativo di governo. A parte tutta questa sapienza che non serve a niente, impara l'arte di contrarre dei debiti, di ingannare, di sottrarre soldi ai genitori, la dissolutezza ed altre scienze di questo genere, che raggiungono il massimo grado di sviluppo all'università. Al ginnasio assistiamo al distacco definitivo dalla casa.

Insegnanti illuminati cercano di elevare l'allievo al di sopra del suo ambiente natale; a questo scopo gli danno da leggere Belinskij, Makolej, Lewis ecc, non perché trovano in lui una disposizione particolare a qualche materia, ma per farlo maturare, dicono. Sulla base di concezioni confuse e dei termini ad esse relativi – progresso, liberalismo, materialismo, sviluppo storico e così via – lo studente ginnasiale disprezza e rinnega il suo passato. A questo punto l'obiettivo degli educatori è stato raggiunto, ma i genitori, e soprattutto la madre, guardano con ancora maggiore perplessità e tristezza il proprio figliuolo: non è più il ragazzo che conoscevano, è cambiato, parla in una lingua straniera, pensa in modo a loro estraneo, fuma, beve, è presuntuoso e pieno di sé. Ciò che è fatto, è fatto: «anche gli altri sono così», pensano i genitori, «forse è bene che sia così»; e il ragazzo si avvia all'università. I genitori non osano confessare neppure a se stessi di avere sbagliato.

Come si è già detto, all'università è raro vedere qualcuno con un'espressione aperta e sana sul volto, e non si vede nessuno che rispetti, e se non lo rispetta, almeno consideri con serenità l'ambiente dal quale proviene e nel quale gli toccherà vivere. Tutti gli studenti disprezzano la classe sociale a cui appartengono e provano avversione per il proprio ambiente. Guardano la gente, i propri familiari altezzosamente, dall'alto in basso, e alla stessa stregua disprezzano l'attività che dovrebbero svolgere in relazione alla loro posizione sociale. Ai loro occhi solo tre carriere sembrano degne: quella dello scienziato, del letterato e del funzionario.

Di tutte le materie d'insegnamento non ce n'è una sola utile ai fini del futuro inserimento nella vita quotidiana, e del resto sono insegnate tutte come se si trattasse d'imparare a memoria il Salterio o il testo di geografia di Obodovskij. Escludo solo le materie tecniche, come la chimica, la fisiologia, l'anatomia, e persino l'astronomia, che costringono gli studenti a lavorare. Tutte le altre materie, la filosofia, la storia, il diritto, la filologia, si imparano a memoria col solo scopo di superare gli esami; siano esami di passaggio o di licenza, la cosa non cambia.

Già vedo lo spocchioso disprezzo dei professori che leggeranno queste righe. Essi non mi onoreranno neppure della loro irritazione e non discenderanno dal piedistallo della loro grandezza per dare spiegazioni a questo scrittore di racconti che non capisce niente di un argomento tanto importante e arcano. Di questo sono consapevole, ma non posso tuttavia far tacere la ragione e lo spirito di osservazione.

Non posso in nessun modo riconoscere, insieme ai signori professori, il culto dell'istruzione che si compie sulla pelle degli studenti, indipendentemente dalla forma e dal contenuto delle lezioni del professore. Non riconosco niente di tutto questo come non riconosco le funzioni educative, altrettanto misteriose e da nessuno mai chiarite, della cultura classica, su cui non si ritiene più necessario discutere. Studiosi di sicura fama mondiale e degni di ogni stima potranno affermare che è molto utile, per la maturazione di un individuo, lo studio della grammatica latina, dei testi di poesia greca e latina nell'originale, anche se è possibile leggerli nelle traduzioni; ebbene non lo crederò mai, come non potrei credere se mi dicessero che, per maturare, uno deve stare per tre ore su una gamba sola. Non si può pretendere di dimostrare tali convinzioni solo richiamandosi all'esperienza.

Con l'esperienza si può dimostrare tutto ciò che si vuole. Il prete dimostrerà, rifacendosi ad essa, che il miglior mezzo per insegnare a leggere e a scrivere è di obbligare a studiare il Salterio; il calzolaio dirà che il miglior mezzo per insegnare il mestiere è di costringere gli apprendisti a portar l'acqua, a tagliar la legna e simili, per un periodo di due anni. In questo modo si può dimostrare tutto ciò che si vuole. Dico ciò solo perché i difensori delle università non mi vengano a parlare del significato storico, della misteriosa influenza educativa, della connessione logica di tutte le scuole dello stato e non mi portino l'esempio dell'università di Oxford o di Heidelberg. Mi permettano invece di ragionare alla luce di un

semplice e sano buon senso, e si mettano a ragionare secondo lo stesso criterio.

Io so solo che già alla mia entrata all'università, a sedici-diciotto anni, mi viene imposto un certo corso di studi, a seconda della facoltà che ho scelto, e mi viene imposto del tutto arbitrariamente. Arrivo ad una delle lezioni che la facoltà mi prescrive di frequentare: sono obbligato non solo ad ascoltare tutto ciò che il professore dice, ma anche ad impararlo, se non parola per parola, frase per frase. E se non lo imparo, il professore non mi promuoverà all'esame di passaggio o di licenza. Non parlo poi degli abusi che si ripetono in continuazione. Per ottenere la promozione devo tener conto delle consuetudini care al professore: mettermi sempre al primo banco e prendere appunti, avere un'espressione spaventata o allegra all'esame, condividere le opinioni del professore, oppure frequentare assiduamente i suoi corsi (non sono mie invenzioni, ma è l'opinione degli studenti che del resto può essere verificata in qualsiasi momento, in un'università qualsiasi). Ascoltando le lezioni, potrò non condividere l'opinione del professore, sulla base delle letture svolte in merito all'argomento di cui mi occupo, potrei giudicare che le lezioni del professore sono malfatte, ma nonostante questo dovrò ascoltarlo o, almeno, impararle.

Nelle università impera, con il tacito consenso di tutti, un dogma, il dogma dell'infallibilità papale del professore. Non basta che la formazione degli studenti sia realizzata dal professore, come capita agli adepti nelle sette, in modo esoterico segreto e con

la venerazione dei profani e degli studenti. Appena un professore ottiene la nomina, comincia a tenere lezioni; e per quanto sia di intelligenza limitata e instupidisca con il passar degli anni, abbandoni gli studi scientifici, sia persona moralmente ignobile, continuerà a tener le lezioni fino alla fine dei suoi giorni; gli studenti non hanno nessuna possibilità di esprimere la loro approvazione o il loro scontento. Poco male se il contenuto delle lezioni del professore è sconosciuto a tutti, fuorché agli studenti. Forse è colpa della mia ignoranza, ma io non conosco libri e manuali composti trascrivendo le lezioni dei professori. Se esiste qualche libro di questo genere, è certamente nella proporzione dell'un per cento.

Che cosa significa questo? Un professore insegna una materia in un istituto d'istruzione superiore, mettiamo che insegni storia del diritto russo, o diritto civile. Evidentemente egli conosce la sua materia a fondo, evidentemente egli ha saputo fare una sintesi di tutte le opinioni diverse o sceglierne una, la più moderna, e dimostrarne la fondatezza. E perché allora egli priva tutti noi, tutta l'Europa, del frutto della sua sapienza e lo trasmette solo al suo uditorio di studenti? Non sa forse che esistono dei buoni editori, che pagano buon denaro per buoni libri, che esiste una critica letteraria capace di valutare le opere letterarie, e che sarebbe molto più comodo per gli studenti leggere il suo libro a casa, sdraiati comodamente sul divano, piuttosto che prendere appunti alle sue lezioni? Se ogni anno le nozioni scientifiche vengono modificate e completate, ogni

anno potrebbero apparire nuovi articoli. La letteratura e la società sarebbero riconoscenti per questo. Perché invece i professori non pubblicano le lezioni?

Mi piacerebbe poter attribuire questo fatto all'indifferenza dei depositari della scienza verso il successo letterario, ma sfortunatamente vedo che essi non rinunciano a pubblicare magari un articoletto politico da quattro soldi, purché non riguardi la loro disciplina. Io temo che la segretezza dell'insegnamento universitario sia originata dal fatto che, se fossero pubblicati, novanta corsi su cento non reggerebbero alla nostra pur arretrata critica letteraria. Perché è indispensabile tener delle lezioni, e non si dà invece agli studenti un buon libro, proprio o di altri, uno o due, oppure dieci buoni libri?

La condizione per cui all'università il professore deve tenere delle lezioni, e lezioni di contenuto originale, è uno di quei dogmi della prassi universitaria ai quali non credo e di cui sarebbe impossibile dimostrare la legittimità. Mi diranno: «La trasmissione orale possiede una maggiore incisività ecc. »; non è vero. So di me stesso e di molti altri, e non si tratta di eccezioni ma di una regola generale, che non capiscono niente sentendo parlare e capiscono bene solo quando leggono un libro in tutta calma a casa propria. La trasmissione orale avrebbe un senso solo nel caso in cui gli studenti avessero il diritto di replicare e la lezione si trasformasse in dialogo. Solo in questo caso noi, pubblico, non avremmo il diritto di esigere dai professori la pubblicazione di quei testi sui quali insegnano da trent'anni ai nostri figli e

fratelli. Secondo l'ordine attuale delle cose, le lezioni sono solo un rito comico senza senso, comico per l'importanza con cui viene celebrato.

Non sto qui a proporre dei sistemi per modificare le università; non dico che, consentendo agli studenti di partecipare con un ruolo attivo alle lezioni, si potrebbe rendere sensato l'insegnamento universitario. Per quanto conosco i professori e gli studenti, mi sembra che in questo caso gli studenti si sentirebbero autorizzati a far chiasso, a fare i liberali; che i professori, privati del loro potere, non sarebbero in grado di condurre a sangue freddo una discussione; e le cose andrebbero ancora peggio. Ma, secondo me, non ne consegue assolutamente che gli studenti debbano tacere e che i professori abbiano il diritto di dire tutto quello che salta loro in mente; voglio solo dire che tutto l'apparato universitario si regge su basi sbagliate. È valido invece il concetto di università, concepito, conformemente al suo nome e al suo principio di fondo, come consesso di persone che si uniscono per realizzare una reciproca formazione culturale. In diversi angoli della Russia sorgono ed esistono università di questo tipo, a noi sconosciute; in queste università, nei circoli degli studenti, le persone si riuniscono, leggono, discutono e decidono insieme come devono avvenire le riunioni e le discussioni. Ecco l'università. Ma le nostre università, nonostante tutti i discorsi inutili sulla loro sedicente liberalità, sono istituzioni del tutto simili, dal punto di vista della struttura, agli istituti femminili e alle scuole militari. Nello stesso modo in cui i collegi militari preparano i futuri ufficiali e le



scuole di diritto preparano i funzionari, le università preparano gli alti burocrati e uomini di istruzione universitaria. (È universalmente noto che il diploma universitario conferisce un rango particolare, un titolo di appartenenza quasi ad una casta.)

Le vicissitudini dell'università negli ultimi tempi si spiegano, secondo me, nel modo più semplice: si è consentito agli studenti di presentarsi alle lezioni senza il solino alla camicia e con la giacca sbottonata, non si è voluto più obbligarli alla frequenza, ed è bastato questo perché tutto l'edificio quasi crollasse. Per sistemare le cose c'è un solo mezzo: rimettersi a sbatterli in cella di rigore se non frequentano le lezioni e ripristinare l'obbligo dell'uniforme. Ancora meglio sarebbe seguire l'esempio delle istituzioni inglesi che infliggono punizioni in caso di profitto insufficiente e di cattiva condotta e, cosa ancora più importante, limitano il numero degli studenti secondo la necessità. Sarebbe un intervento coerente, e in tal modo le università ci darebbero delle persone preparate, come nel passato. Il concetto di università, quale scuola per i membri della società, nel senso stretto di categoria sociale dell'alta burocrazia, trova una sua giustificazione razionale; ma appena si è voluto che l'università diventasse un'istituzione aperta a tutti gli strati della società russa, ci si è accorti che, così come era, non andava più bene.

C'è una cosa che decisamente non capisco: nei collegi militari è obbligatorio portare l'uniforme e rispettare la disciplina; nelle università l'insegnamento è lo stesso, con gli esami, i programmi imposti, il divieto

di replicare alle affermazioni degli insegnanti e di fare degli interventi durante le lezioni; ma chissà perché nelle università si parla di libertà e si pensa di fare a meno dei sistemi usati nei collegi militari! Ammettiamo pure che l'esempio delle università tedesche non ci tocchi. Non possiamo prendere l'esempio dai tedeschi: per i tedeschi ogni consuetudine, ogni regola è sacra e intoccabile, mentre, per nostra fortuna o disgrazia, da noi è tutto il contrario.

Il guaio, sia dell'università, sia di tutta l'istruzione pubblica, risiede essenzialmente in quelle persone che, senza ragionare, sono ossequienti alle idee che vanno di moda e quindi suppongono di poter servire due padroni nel medesimo tempo. Si tratta delle stesse persone che replicano alle mie idee esposte in *Jasnaja Poljana* nel seguente modo: «È vero, è passato il tempo in cui a scuola si infliggevano punizioni corporali ai bambini e si faceva imparare tutto a memoria, ed è giusto che tutto questo sia passato; ma convenite che a volte anche la frusta è necessaria, come è necessario costringere ad imparare a memoria. Voi avete ragione, ma perché giungere all'estremo opposto ecc. ecc. ».

In apparenza, queste persone ragionano sensatamente, ma in realtà sono nemiche della verità e della libertà. Esse, infatti, si dicono d'accordo con voi solo per potere, una vota che abbiano assimilato il vostro pensiero, modificarlo, interpretarlo e ripresentarlo a modo loro. E non sono affatto d'accordo che la libertà è necessaria; lo affermano solo perché hanno paura a non inchinarsi davanti all'idolo del nostro secolo. Fanno come gli impiegati che

adulano il capo ufficio. Allora preferisco mille volte un mio amico prete il quale ti dice chiaramente che non c'è niente da discutere: sapendo che gli uomini possono morire da disgraziati senza aver conosciuto la legge divina, bisogna a tutti i costi insegnarla loro fino da bambini e non importa il mezzo con cui si riesce a condurli alla salvezza. Egli afferma ancora che la costrizione è cosa necessaria, che lo studio è studio, e non piacere. Con lui si può discutere, ma con coloro che vogliono servire dispotismo e libertà ad un tempo, non è possibile. Da loro, da questi signori, ha origine la particolare situazione in cui si trova attualmente l'università.

Per destreggiarsi in questa situazione bisogna possedere un'abilità diplomatica speciale, poiché non si capisce, come dice Figaro, chi inganna e chi è ingannato: gli scolari ingannano i genitori e gli educatori; gli educatori ingannano i genitori, gli allievi e il governo; e così via in tutte le combinazioni possibili. E ci vengono poi a dire che proprio così deve essere; ci dicono: voi, profani, non ficcate il naso nei nostri affari, in queste cose si richiedono un'arte speciale e delle particolari conoscenze; è la legge dello sviluppo storico. E la cosa è molto semplice: ci sono persone che vogliono imparare, ci sono persone che vogliono insegnare. Lasciate che gli uni insegnino ciò che possono insegnare, e che gli altri imparino ciò che vogliono imparare.

Ricordo che, nel pieno della polemica sul progetto di legge di Kostomarov sull'università, io difesi questo progetto parlando con un professore. Con

incomparabile serietà e saccenteria, quasi sussurrando, con aria grave e confidenziale, il professore mi disse: «Ma lei sa che cosa significa questo progetto di legge? Non è il progetto per la creazione di una nuova università, ma per la distruzione delle università », e mi fissava atterrito. «Ebbene, sarebbe una buona cosa – risposi io – perché le università sono malfatte.» Il professore non discusse più con me, benché non fosse in grado di dimostrarmi il contrario, come del resto nessuno è in grado di fare.

Tutti sono esseri umani, persino i professori. Non un solo operaio dirà mai che bisogna distruggere la fabbrica, da cui trae il proprio sostentamento. Quei signori che si danno un gran da fare in favore di una maggiore liberalizzazione delle università, si comportano come uno che, convinto di dover lasciare in libertà gli uccellini, li leghi con una cordicella alle zampe e li lasci correre in tal modo per una stanza; avrà poi da meravigliarsi quando gli uccellini si spezzeranno le zampe e creperanno.

Nessuno ha mai concepito l'istituzione universitaria in funzione delle esigenze del popolo. Non era del resto possibile farlo, poiché le esigenze del popolo non erano e non sono note. Tuttavia le università sono state istituite in funzione delle esigenze in parte dello stato, in parte dell'alta società; e tutti i corsi scolastici da frequentare prima di poter accedere all'università, e che dovrebbero preparare all'università, non hanno niente a che vedere con le esigenze del popolo. Allo stato servivano funzionari, medici, giuristi, insegnanti e le università sono sorte per formarli. Ora l'alta

società richiede dei liberali, tutti ricalcati su un certo modello, e le università forniscono quel tipo di liberali. L'errore è uno solo: il popolo non sa che farsene di questi liberali.

Si dice spesso che le carenze delle università derivano dalle carenze delle scuole di grado inferiore. Io affermo il contrario: le carenze delle scuole popolari, soprattutto delle scuole distrettuali, derivano in gran parte dalle false esigenze delle università.

Esaminiamo concretamente cosa succede all'università. Dei cinquanta studenti che compongono l'uditorio, una decina siedono nelle prime due file e prendono appunti. Di questi dieci, sei prendono appunti per far piacere al professore, per un'abitudine servile acquisita a scuola e al ginnasio, e quattro prendono appunti per un sincero desiderio di seguire attentamente tutto il corso. Ma alla quarta lezione smettono di farlo ed è molto se ne restano due o tre, cioè uno su quindici o uno su venti del numero iniziale di studenti, che seguono in modo costante. È difficile poi che non si salti neppure una lezione. Quando si salta una lezione di matematica, ma lo stesso avviene per quanto concerne ogni altra disciplina, si perde il filo del discorso. Allora lo studente va a guardarsi il libro di testo ed è naturale che a questo punto gli venga in mente una cosa molto semplice: perché far l'inutile lavoro di annotare le lezioni, quando si può ottenere lo stesso risultato seguendo il libro o utilizzando appunti altrui? Nessuno studente è in grado di seguire costantemente le deduzioni e le dimostrazioni del maestro per quanto questi si sforzi di essere accurato,

chiaro e vivace nell'esposizione. Molto spesso capita che l'allievo si distraiga per un momento o pensi ad altro ed avrebbe bisogno di chiedere delle spiegazioni supplementari: come, perché, cosa si era detto prima; insomma ha perso il filo del discorso, ma il professore è già andato avanti. La maggiore preoccupazione degli studenti (e sto parlando solo dei migliori) è di trovare degli appunti o un libro su cui prepararsi all'esame.

La maggior parte degli studenti frequenta le lezioni o perché non ha niente da fare ed è ancora attirata dalla novità, o per far cosa gradita al professore, o, in qualche caso più raro, per un fatto di moda, quando c'è un professore che ha acquistato una certa popolarità e andare alle sue lezioni è considerato indice di eleganza intellettuale. Quasi sempre, dal punto di vista degli studenti, le lezioni costituiscono una vuota formalità, a cui è necessario sottomettersi in vista dell'esame. Col passare del tempo la maggior parte di loro non si occupa delle materie fondamentali del proprio corso, ma di argomenti secondari, scelti dal gruppo di studio in cui ognuno capita. Considerano le lezioni allo stesso modo con cui i soldati considerano le esercitazioni; l'esame è come la visita militare, una necessità noiosa.

Negli ultimi tempi i programmi scelti dai gruppi di studio sono sempre più monotoni e, in genere, consistono nella lettura e ripetizione di vecchi articoli di Belinskij e di nuovi articoli di Cernyšševskij, Antonovic, Pirasev e simili, nella lettura di libri recenti che hanno ottenuto un gran successo in Europa, ma che non hanno niente in comune con le materie di cui essi si occupano: Lewis, Buckle, ecc. La loro maggiore

occupazione poi consiste nel leggere i libri proibiti e trascriverli: Feuerbach, Moleschott, Büchner e soprattutto Herzen e Ogarév. Un'opera viene tanto più copiata quanto più severamente è proibita, e non in funzione della sua dignità letteraria. Mi è capitato di vedere da certi studenti delle pile di testi trascritti, indubbiamente più alte di quelle formate dagli appunti di un intero corso quadriennale. Tra queste opere, copiate a mano, si trovano quaderni voluminosi pieni dei peggiori versi di Puškin e dei meno brillanti versi di Ryleev. Altra occupazione degli studenti sono le riunioni e le discussioni sui temi più svariati ed importanti: l'indipendenza della Piccola Russia, l'analfabetismo del popolo, lo scherzo da fare ad un professore o all'ispettore domandando tutti insieme delle spiegazioni, la fusione di due gruppi di studio, uno aristocratico e uno plebeo, e così via. Tutto ciò a volte è ridicolo, ma spesso è patetico, commovente e poetico, come sanno esserlo a volte i giovani in ozio.

La cosa è però meno divertente se consideriamo che si tratta dei figli di piccoli possidenti o di commercianti della terza corporazione. I loro padri infatti sperano che essi in futuro saranno loro di aiuto: gli uni contano che il figlio riuscirà a far fruttare il piccolo podere paterno, gli altri che li aiuterà a condurre l'attività commerciale meglio e in modo più redditizio.

Nei circoli studenteschi non si nutre dei professori la migliore delle opinioni: uno, si dice, è un gran lavoratore, ma è stupido; un altro, sebbene avesse delle capacità, ha completamente abbandonato la ricerca scientifica; un terzo è disonesto e porta avanti

solo quelli che sono disposti a compiacerlo in tutto; un quarto è la favola di tutti perché da trent'anni rilegge certi suoi appunti sgrammaticati. È fortunata quell'università, in cui su cinquanta professori ce n'è almeno uno che sia rispettato e amato dagli studenti.

Prima, quando esistevano ancora gli esami annuali di passaggio, ad ogni esame, ogni anno, anche se non si ristiudiava la materia, almeno si riguardavano tutti gli appunti. Ora invece si fa questo lavoro di revisione solo due volte, prima al passaggio tra il secondo e il terzo corso, la seconda per l'esame di licenza. Insomma mentre prima bisognava affrontare quattro ostacoli in tutto il corso di studi ora se ne affrontano solo due. Finché esisteranno esami, siano essi di passaggio o licenza, con tutto il loro attuale cerimoniale, è inevitabile che al fine del risultato giochino gli elementi più vari e casuali: il nozionismo assurdo, la fortuna, la disposizione d'animo del momento, l'arbitrio del professore, la presenza di spirito dell'esaminando. Non so cosa ne pensino i responsabili dell'organizzazione delle università, ma il mio buon senso mi suggerisce, e molte persone sono d'accordo con me, che gli esami non possono servire da criterio per la valutazione delle conoscenze di una persona. Essi costituiscono solo l'arena in cui il professore esercita il suo grossolano istinto prevaricatorio e gli studenti le loro grossolane capacità truffatorie.

Personalmente ho sostenuto tre esami in tutta la mia vita: il primo anno, il professore di storia russa, che aveva bisticciato con la mia famiglia, non mi concesse l'ammissione al secondo corso, sebbene



io non avessi saltato una sola lezione e conoscessi la storia russa; e lo stesso professore mi dette un voto molto basso in tedesco, sebbene io conoscessi la lingua tedesca molto meglio di tutti gli studenti del nostro corso. L'anno seguente, invece, ebbi la massima votazione all'esame di storia russa perché avevo fatto una scommessa con un compagno su chi di noi due avesse la memoria migliore ed avevamo imparato a memoria la risposta ad una domanda. All'esame mi capitò proprio quella domanda che conoscevo a memoria; ricordo, era la vita di Mazepa. Questo capitò nel '46. Nel '48 sostenni l'esame di candidato presso l'università di Pietroburgo, non sapevo letteralmente niente e cominciai a prepararmi esattamente una settimana prima dell'esame. Passai le notti a studiare e ottenni il titolo di candidato in diritto civile e penale, essendomi preparato in una settimana. Anche quest'anno, nel '62, ho conosciuto degli studenti che, terminato il corso di studi, si sono messi a studiare una settimana prima dell'esame. So che quest'anno gli studenti del quarto anno hanno falsificato i compiti; so di un professore che ha dato ad uno studente un voto peggiore di quanto si meritasse perché lo studente si era permesso di sorridere. Il professore gli ha fatto osservare: «Io posso sorridere, lei no!», e gli ha dato un voto basso.

Spero che nessuno considererà eccezioni i casi che ho riportato. Tutti coloro che conoscono le università sanno che casi simili non costituiscono delle eccezioni, ma la regola generale, e che non può essere altrimenti. E se qualcuno avesse qualche dubbio, potrei

citargli milioni di casi. Si troveranno dei testimoni pronti a firmare una dichiarazione per il ministero dell'istruzione pubblica, così come si sono trovati i testimoni per il ministero degli interni e di giustizia. Quello che succedeva nel '48, succede ancora nel '62, e lo stesso avverrà nel '72, finché l'organizzazione resterà la stessa. L'abolizione dell'uso dell'uniforme e degli esami di passaggio non aiuta la causa della libertà neppure in minima parte; si tratta solo di rattoppi nuovi su vestiti vecchi, che alla fin fine ne usciranno distrutti. Non si versa il vino nuovo in una botte vecchia.

Io mi illudo che anche i difensori delle università finiranno con il dire: «Sì, è vero, o è vero in parte. Ma voi dimenticate che ci sono studenti che seguono con interesse le lezioni e per i quali gli esami non sarebbero neppure necessari; dimenticate poi anche la funzione formativa delle università». No, non dimentico né l'una, né l'altra. Degli studenti, che lavorano di propria iniziativa, dirò che non hanno bisogno di università, ma di una biblioteca; non di lezioni, per quante essi ne possano ascoltare, ma di incontri con professori che li guidino. Ma è difficile che l'università dia loro un bagaglio di conoscenze adeguate alla loro collocazione sociale; le conoscenze che essa dà servono solo per diventare letterati o professori. La cosa più grave è che anche la minoranza di studenti che fa tale scelta inevitabilmente viene a trovarsi entro il raggio dell'azione cosiddetta formativa delle università, e che definisco influenza distruttiva.

Per quanto concerne la seconda obiezione, l'idea dell'azione formativa esercitata dall'università è un

atto di fede e, prima di tutto, esige di essere dimostrata. Chi ha mai dimostrato, e come, che le università esercitano un'influenza formativa, da dove deriverebbe questa misteriosa influenza formativa? Non esiste alcuna forma di comunicazione con i professori e, di conseguenza, manca il rispetto e la stima; anzi, nella maggior parte dei casi il rapporto degli studenti verso gli insegnanti è basato solo sul timore e la disistima. Gli studenti non apprenderanno certo dal professore qualcosa di nuovo, qualcosa che non si possa trovare sui libri. Allora, evidentemente, questa famosa influenza formativa risiede nel fatto che si trovano insieme un certo numero di giovani che si occupano tutti della stessa cosa. È un fatto indubbiamente positivo; ma bisogna anche dire che questi giovani, per la maggior parte del loro tempo, non si occupano, come si potrebbe pensare, della scienza, ma della preparazione agli esami, di come riuscire a darla ad intendere al professore e di fare i liberali. Insomma fanno come generalmente fanno tutte le persone strappate dal proprio ambiente e dalla propria famiglia, riunite insieme artificiosamente all'insegna dello spirito di cameratismo preso come principio e portato all'estrema conseguenza dell'autocompiacimento e della boria.

Non parlo delle eccezioni, di quegli studenti cioè che vivono in famiglia e che perciò sono più protetti dall'influenza formativa, cioè distruttiva, dei compagni; come ne sono protette quelle rare persone destinate alla scienza sin dalla giovinezza, grazie al loro costante impegno. E infatti, i giovani si preparano alla vita, al lavoro; ogni lavoro richiede, oltre all'abitudine

ad esso, ordine, precisione e soprattutto la capacità di vivere e di stabilire dei rapporti con gli altri. Guardate come il figlio di un contadino impara ad amministrare i suoi campi, il figlio di un sacrestano impara ad essere sacrestano esercitandosi nel coro, il figlio di un allevatore di bestiame kirghiso ad allevare il bestiame. In questo modo un giovane sin dai primi anni stabilisce delle relazioni dirette con la vita, con la natura e con il prossimo, sin dai primi anni impara cose utili, lavorando, e sa di avere una garanzia materiale, cioè sa di poter procurarsi un pezzo di pane, il necessario per vestirsi e il tetto.

Guardate ora uno studente, strappato da casa e dalla famiglia, scaraventato in un'altra città che offre tante tentazioni alla sua giovinezza, senza mezzi per vivere (i genitori gli danno i soldi per lo stretto necessario, mentre naturalmente il ragazzo li spende tutti per i divertimenti) in un circolo di amiconi che con la loro compagnia gli fanno sentire ancora di più le sue ristrettezze economiche, senza una guida, senza uno scopo, già distaccato dalla vecchia vita, ma senza avere ancora trovato una nuova via. Questa è la situazione degli studenti salvo poche eccezioni. E allora diventano ciò che era previsto diventassero: o burocrati buoni solo per lo stato, o impiegati-professori, o impiegati-letterati buoni per l'alta società, oppure uomini, che, inutilmente strappati dal loro ambiente originario, con la giovinezza rovinata e non trovandosi un posto nella vita, sono i cosiddetti uomini di formazione universitaria, sono persone evolute, colte, cioè liberali nevrotici e arrabbiati.

L'università è la nostra prima e più importante istituzione educativa. Essa per prima si riconosce il diritto ad educare, ma proprio i risultati che essa ottiene ci dimostrano quanto sia illegittimo e impraticabile il concetto di educazione. Solo da un punto di vista sociale i risultati dell'università possono trovare una loro giustificazione. L'università non prepara uomini utili all'umanità, prepara solo uomini utili a una società corrotta.

Il corso finisce. Supponiamo che il mio studente immaginario sia uno dei migliori sotto tutti gli aspetti. Egli ritorna a casa, dove tutti gli sono estranei: il padre, la madre, i parenti. Egli non crede più nella loro fede, non condivide le loro speranze, non prega il loro dio, ma adora altri idoli. Il padre e la madre sono stati ingannati; quanto al figlio, egli vorrebbe spesso condividere il loro modo di vita, ma ciò non è più possibile. Queste non sono solo parole, né tanto meno fantasie. Conosco molti studenti che, tornati in famiglia, spesso hanno irriso alle credenze dei propri familiari, e si sono trovati in contrasto con la famiglia su tutti i punti di principio, sul concetto di matrimonio, sul senso dell'onore, sul principio del commercio.

Ma ciò che è fatto, è fatto, e i genitori si consolano pensando che i tempi ora vanno così, e che l'educazione moderna è questa. Pensano che se anche il figlio non riuscirà ad inserirsi nel loro stesso ambiente, riuscirà a sistemarsi da solo altrove, si procurerà dei mezzi per vivere, forse persino potrà aiutarli, e sarà ugualmente felice a modo suo. Disgraziatamente, in nove casi su dieci i genitori si sbagliano anche a questo riguardo.

Finita l'università, lo studente non sa dove sbattere la testa. La cosa strana è che le conoscenze che ha acquisito non servono a nessuno e che nessuno gli offre niente in cambio. L'unico campo di applicazione possibile delle sue conoscenze è la letteratura e la pedagogia, cioè la scienza per formare altri uomini altrettanto inutili.

Che stranezza! L'istruzione è cosa rara in Russia, dunque dovrebbe essere ben valutata e ben ricompensata. In realtà succede invece il contrario. Di meccanici c'è bisogno, ne abbiamo pochi, perciò assumiamo meccanici da tutta l'Europa e li paghiamo profumatamente. Perché i laureati (da noi ci sono poche persone istruite) dicono di essere necessari, ma noi non li vogliamo utilizzare ed essi non sanno cosa fare? Perché un falegname, un muratore e uno stuccatore prendono dappertutto quindici, diciassette rubli al mese se operai, e venticinque se capomastri, mentre uno studente è felice quando riesce a guadagnarne dieci? (Escludo l'attività letteraria e l'impiego pubblico, parlo di quanto uno studente può ricevere in un'attività pratica.) Perché i proprietari terrieri, se vogliono far fruttare le loro terre, pagano trecento, cinquecento rubli i capocchia e non pagano invece neppure duecento rubli i laureati e i diplomati in agronomia? Perché nelle ferrovie i contadini, e non gli studenti, sovrintendono a migliaia di operai? Come mai quando un laureato trova un posto con un buon stipendio, non è mai per le nozioni acquisite all'università, ma per quelle acquisite in seguito? Come mai gli studenti in giurisprudenza vanno a fare gli ufficiali, e i matematici

e i naturalisti gli impiegati? Come avviene che l'agricoltore vive un intero anno nell'agiatezza ed ancora gli avanzano cinquanta, sessanta rubli, mentre ad un laureato restano solo cento rubli di debiti? Perché mai un insegnante della scuola popolare, che sia sacrestano o che sia laureato, riceve lo stesso compenso, otto, nove, dieci rubli al mese? Perché i commercianti non prendono come impiegato uno studente, non gli danno la propria figlia in sposa e non vorrebbero averlo in casa, ma invece prendono un figlio di contadini?

Mi si dirà che la nostra società non è ancora in grado di apprezzare l'istruzione, che un precettore troppo evoluto non batterà i bambini, un caposquadra istruito non ingannerà gli operai, e non li farà lavorare troppo, che un mercante laureato non ingannerà nelle misure e nel peso; mi diranno ancora che l'ignoranza e la tradizione danno risultati più apprezzabili di quelli che può dare l'istruzione. Tutto ciò è possibile, sebbene le mie osservazioni mi dimostrino il contrario. O un laureato non sa affatto condurre gli affari, né onestamente né disonestamente, oppure, nel caso che sappia farlo, si comporterà solo secondo ciò che gli suggerirà la sua natura e conformemente alle abitudini morali che ha acquisito nel corso della vita, indipendentemente dalla scuola che ha frequentato.

La percentuale di persone oneste o disoneste è uguale tra coloro che hanno una istruzione e coloro che non l'hanno. Ammettiamo pure che l'istruzione universitaria sviluppi nelle persone il senso della giustizia e che di conseguenza gli ignoranti preferiscano gli ignoranti ai laureati e li valutino maggiormente.

Ammettiamo che sia proprio così. Come mai noi, (le cosiddette persone istruite e benestanti, nobili, letterati, professori, non riusciamo a trovare altra utilizzazione per i laureati che il pubblico impiego? Non prendo in considerazione il pubblico impiego perchè la retribuzione che se ne ricava non può servire da norma di valutazione dei meriti e delle conoscenze scientifiche di chi lo esercita. Tutti sanno che laureati, ufficiali in ritiro, possidenti squattrinati, stranieri, e così via, quando per qualche ragione hanno bisogno di guadagnarsi da vivere, vanno nella capitale e, nella misura in cui hanno delle relazioni influenti, ottengono un posto nella pubblica amministrazione oppure, se non riescono ad ottenerlo, si sentono offesi. Per queste ragioni non parlo della retribuzione negli impieghi. Tuttavia mi chiedo come mai gli stessi professori danno quindici rubli al mese al portiere o venti rubli ad un falegname, ma quando si presenta da loro un laureato sono capaci di dirgli che sono spiacenti di non potergli offrire un posto, che non possono far altro che intercedere presso qualche ufficio, oppure gli offrono dieci rubli per un posto di scrivano o di correttore di bozze; insomma offrono solo lavori per i quali sarebbe sufficiente aver frequentato la scuola distrettuale ed aver imparato a scrivere.

Non c'è e non può esserci nessun lavoro in cui si potrebbero sfruttare le conoscenze di storia del diritto romano, di letteratura greca e di calcolo integrale.

In tal modo, nella maggior parte dei casi, il figlio, tornato dall'università alla casa paterna, non appaga le speranze dei genitori e, pur di non diventare un peso



per la famiglia, si accontenta di un posto in cui occorre soltanto saper scrivere, in concorrenza con tutti i russi capaci di maneggiare una penna. Unico punto a suo favore resta il suo titolo, ma solo per quanto concerne il pubblico impiego in cui, però, hanno maggiore importanza le relazioni personali e condizioni di altro genere; gli conferiscono una certa superiorità anche le tendenze liberaleggianti, che non sono in nessun modo utilizzabili. Mi sembra che il numero di laureati che occupano, al di fuori della pubblica amministrazione, dei posti ben retribuiti, sia straordinariamente piccolo. Sicure informazioni statistiche sull'attività dei laureati costituirebbero un materiale prezioso per una scienza dell'istruzione; sono convinto che dimostrerebbero matematicamente la verità che io mi sforzo di presentare basandomi solo sulle parole e sui dati in mio possesso; e cioè che c'è poco bisogno di laureati, che questi indirizzano principalmente la propria attività verso la letteratura e la pedagogia e rinnovano così in eterno il numero delle persone del tutto inutili.

Ma non avevo previsto un'obiezione o, meglio, una fonte di obiezioni avanzata dalla maggior parte dei miei lettori: perché non si potrebbe applicare anche in Russia il sistema dell'istruzione superiore che dà tanti buoni risultati in Europa? Le società europee sono più istruite della società russa; perché anche la società russa non dovrebbe percorrere lo stesso cammino dei popoli europei?

Tale obiezione sarebbe inconfutabile se fosse dimostrato: in primo luogo, che il cammino percorso dai popoli europei è il migliore; in secondo luogo,

che tutta l'umanità deve percorrere le stesse tappe; in terzo luogo, che il tipo di istruzione che abbiamo noi si addice al popolo. Tutto l'Oriente ha avuto ed ha un concetto della cultura completamente diverso da quello delle società europee. Se fosse provato che] i cuccioli di lupo o di cane raggiungono il massimo sviluppo quando possono contare su un'alimentazione a base di carne, avremmo forse il diritto di dedurne che anche il cavallo o la lepre non crescono bene se non si nutrono esclusivamente di carne? E ugualmente, partendo da queste due esperienze opposte potremmo concludere che un giovane orso ha bisogno di una dieta o esclusivamente a base di carne o esclusivamente a base di avena? L'esperienza mi dimostrerebbe che l'orso si nutre sia di carne che di avena. Anche se mi sembra la carne faccia carne, e se precedenti esperienze confermano questa teoria, non si può continuare a nutrire un puledro di carne se ogni volta la rifiuta e il suo organismo ne assimila questo cibo.

Esattamente la stessa cosa accade con il sistema d'istruzione europeo applicato nel nostro paese. L'organismo del popolo russo non lo assimila, evidentemente il popolo russo si alimenta di un cibo diverso. Questo cibo ci sembra inadatto, come l'erba non sembra il cibo più indicato per un animale carnivoro; eppure, nonostante ciò, il processo storico-fisiologico del nostro popolo si compie. Questo alimento, misconosciuto da noi, viene assimilato dall'organismo del popolo e l'enorme animale si rafforza e cresce.

Riassumendo tutto ciò che abbiamo detto fin qui, giungiamo alle seguenti enunciazioni:

- 1) Cultura ed educazione sono due concetti diversi.
- 2) La formazione culturale è libera e in quanto tale giusta e legittima; l'educazione è imposta, quindi illegittima e ingiustificata, non può avere una giustificazione logica e non può essere oggetto della pedagogia.
- 3) L'educazione, come fenomeno sociale, trae le sue origini: a) dalla famiglia, b) dalla fede religiosa, e) dalle strutture dello stato, d) dalla società.
- 4) Le ragioni familiari, religiose e governative, che hanno dato origine al concetto di educazione, sono naturali e sono giustificate dalla necessità; per contro, l'educazione pubblica non ha alcun fondamento logico, eccetto l'orgoglio dell'intelligenza umana, e perciò produce frutti dannosissimi, quali l'università e l'istruzione universitaria.

Solo ora, dopo aver almeno in parte chiarito le nostre idee sul concetto di cultura e di educazione, dopo aver accertato i limiti dell'una e dell'altra, possiamo rispondere alle domande poste da Glebov sulla rivista *Educazione* (1862, V). Sono queste le prime domande che si pongono quando ci si interessa seriamente del problema dell'istruzione:

- 1) Cosa deve essere la scuola se non deve occuparsi di educare?
- 2) Cosa significa la non interferenza della scuola nell'educazione?
- 3) È possibile stabilire una netta distinzione tra l'educazione e l'istruzione soprattutto nelle scuole ele-

mentari, posto che l'elemento educativo viene imposto ai giovani anche nelle scuole superiori? (Abbiamo già spiegato che la struttura degli istituti di istruzione superiore, nei quali si impone l'elemento educativo, non può servirci da esempio. Noi non solo neghiamo la validità delle scuole superiori, come dell'istruzione inferiore, ma individuiamo in quelli l'origine di tutto il male.)

Per rispondere a queste domande, non facciamo altro che cambiarne l'ordine di presentazione:

- 1) Cosa significa la non interferenza della scuola nell'educazione?
- 2) È una cosa possibile?
- 3) Cosa deve essere la scuola se non interferisce nell'educazione?

Per maggiore chiarezza devo prima di tutto spiegare che cosa significa secondo me la parola scuola; ho adoperato questo termine nello stesso senso nel primo articolo del n. 1 della rivista *Jàsnaja Poljana*.

Con la parola scuola non intendo indicare l'edificio in cui si studia, né gli insegnanti, né gli allievi, né una data tendenza dell'insegnamento. Con la parola scuola intendo definire, nel suo senso più vasto, l'azione consapevole dell'educatore sugli educandi, cioè una parte della formazione complessiva di un individuo. Non ha importanza il modo in cui questa azione viene esplicata: insegnare alle reclute a sparare è scuola, tenere delle conferenze pubbliche è scuola,

tenere delle lezioni in un corso di formazione alla religione maomettana è scuola, istituire un museo ed aprirlo al pubblico è anche questo scuola.

Rispondo al primo interrogativo. La non ingerenza della scuola nel campo dell'educazione significa che la scuola non deve interferire nella formazione delle credenze, delle opinioni e del carattere dell'educando. La non interferenza si verifica quando la scuola lascia all'educando piena libertà di scegliere l'insegnamento più adatto alle sue esigenze personali, quello che preferisce e nella misura in cui lo reputa necessario, e di sottrarsi all'insegnamento che non desidera e che sente inutile.

Le conferenze pubbliche e i musei sono gli esempi migliori di una scuola che non interferisce nell'educazione. Le università sono esempi di una scuola che interferisce nell'educazione. Qui, infatti, gli allievi sono condizionati dalla frequenza ad un determinato corso, dai programmi, dal campo di studi che hanno scelto; sono legati anche dalla necessità di passare certi esami, in base ai quali conquistano dei diritti di cui vengono privati se non rispettano le suddette condizioni. (Uno studente del quarto anno, che si presenta all'esame di diploma, si trova sotto la minaccia di uno dei più duri castighi: l'annullamento di dieci-dodici anni di sofferenze e di privazioni e l'annullamento dei vantaggi che dodici anni di ginnasio e di università gli dovevano apportare.)

Qui tutto è organizzato in modo che lo studente, sotto la minaccia di tale castigo, accolga l'educazione e assimili le credenze, le opinioni e il carattere che i

responsabili dell'istituzione hanno scelto per lui. La presenza di tale costrizione educativa, cioè la scelta esclusiva di un solo campo di discipline e la prospettiva minacciosa del castigo, è tanto forte ed evidente che non potrà sfuggire agli occhi di un osservatore attento. Solo osservatori superficiali possono pensare che l'università applica dei metodi diversi da quelli in uso nelle scuole che infliggono i castighi corporali. Le conferenze pubbliche, sempre più frequenti in Europa e in America, non implicano la limitazione delle conoscenze individuali ad un dato campo scientifico, non richiamano l'attenzione attraverso la minaccia del castigo, ma richiedono sacrifici di altro genere da parte degli studenti; con ciò, al contrario delle istituzioni scolastiche di cui si è parlato, dimostrano la completa libertà di scelta e di motivazioni su cui si basano. Ecco cosa significa l'interferenza e la non interferenza della scuola nell'educazione.

Mi si dirà che la non ingerenza, intesa in questo modo, è possibile per gli istituti superiori e per gli adulti, ma non è possibile per le scuole inferiori, perché non si sono mai viste cose di questo genere, né lezioni pubbliche per bambini e simili. Allora risponderò che, se non intendiamo la parola scuola in senso troppo stretto, ma nell'accezione che ho detto prima, possiamo trovare, anche per quanto riguarda la più tenera età e i primi gradini della conoscenza, molti modi di fare una scuola che sia spontaneamente formativa, al pari delle lezioni pubbliche per gli adulti. Per esempio, imparare a scrivere dai compagni e dai fratelli maggiori, i giochi infantili, sulla funzione

formativa dei quali pubblicheremo un articolo su uno dei prossimi numeri, gli spettacoli pubblici, il teatro e simili, i quadri e i libri, le favole e le canzoni, i lavori e, infine, i tentativi della scuola di Jasnaja Poljana.

Con la risposta alla prima domanda ho risposto in parte anche alla seconda: è possibile tale non ingerenza? Non è possibile dimostrarlo teoricamente. A sostegno dell'ipotesi di una scuola siffatta possiamo solo avanzare l'osservazione che la gente del tutto non istruita, cioè soggetta a influenze educative spontanee, la gente del popolo è migliore, più forte, più vigorosa, più autosufficiente, più giusta, più umana e, soprattutto, più utile delle persone che hanno ricevuto una qualche forma di istruzione. Ma, forse, molti esigeranno delle prove anche a questo proposito. Mi capiterà di parlarne ancora a lungo. Ora addurrò solo una prova. Come mai non migliora la specie attraverso l'educazione? Per quanto riguarda gli animali l'allevamento razionale migliora la razza; per quanto riguarda gli uomini che ricevono un'educazione la razza s'indebolisce e peggiora. Prendete a caso un centinaio di bambini, provenienti da famiglie istruite generazioni, e un centinaio di bambini del popolo e confrontateli quanto vi pare: vi colpirà l'enorme superiorità dei figli del popolo in forza, abilità, intelligenza, capacità di recepire, moralità e sotto tutti gli aspetti. La superiorità degli uni sugli altri sarà inversamente proporzionale all'età.

È terribile pensare a quali conclusioni ci porta tutto ciò, ma questa è la verità. Per dimostrare definitivamente che è possibile realizzare la non

interferenza educativa nelle scuole inferiori a coloro che, né per esperienza personale, né col sentimento, sono favorevoli a tale opinione, si può soltanto condurre uno studio coscienzioso dei modi involontari attraverso i quali il popolo si educa, si può esaminare la questione in tutti i suoi aspetti e presentare una lunga serie di esperimenti in tal senso e i risultati ottenuti.

Come deve essere una scuola che non si occupi dell'educazione? Come si è già detto, scuola significa azione consapevole dell'educatore sull'educando. Come dovrà agire l'educatore per non varcare i confini della formazione culturale, cioè della libertà? Rispondo: la scuola deve avere un unico fine, quello di trasmettere delle informazioni, delle conoscenze (instruction), senza cercare di penetrare nel campo morale delle convinzioni, delle credenze e del carattere. Il suo unico fine deve essere la scienza e non i risultati della sua influenza sulla personalità umana. La scuola non deve cercare di prevedere quali conseguenze produrrà la scienza, ma deve trasmetterla lasciando ad ognuno la piena libertà di usarla come meglio crede. La scuola non deve considerare indispensabile una sola disciplina, o un intero campo di discipline, ma deve trasmettere le conoscenze che possiede, lasciando agli studenti il diritto di accettarle oppure non accettarle.

La struttura e i programmi della scuola non devono basarsi su una concezione teorica oppure sulla convinzione che queste o quelle siano indispensabili, ma devono tener conto soltanto delle conoscenze degli insegnanti. Sarò più esplicito con un esempio. Io desidero fondare una scuola. Non stabilisco dei



programmi secondo le mie concezioni teoriche, né cerco gli insegnanti in base a programmi prestabiliti, ma propongo a tutti coloro che sentono di essere portati a comunicare le proprie conoscenze di tenere dei corsi o delle lezioni secondo le loro possibilità. Si capisce che la nostra esperienza precedente ci porterà ad una scelta degli argomenti da trattare, cioè non tenteremo di insegnare degli argomenti che non si ascoltano volentieri; nella campagna russa non terremo un corso di spagnolo, di astrologia e di geografia, nello stesso modo in cui in quella stessa campagna un mercante non aprirebbe una bottega di strumenti chirurgici o di crinoline.

Possiamo prevedere i risultati che otterranno le nostre proposte, ma nostro giudice ultimo sarà solo l'esperienza; non ci riterremo in diritto di aprire neppure una sola bottega in cui vendere la pece alla condizione che ci comprino una libbra di zenzero o di pomata ogni 10 libbre di pece. Non ci preoccuperemo dell'uso che i consumatori faranno delle nostre merci; noi siamo convinti che essi sappiano cosa sia loro necessario e pensiamo che sia sufficiente il nostro sforzo di prevedere le loro esigenze e di soddisfarle. Forse si troverà un insegnante di zoologia, un insegnante di storia medioevale, uno di teologia e uno di arte tipografica. Se questi insegnanti saranno in grado di rendere interessanti le loro lezioni, le lezioni saranno utili, indipendentemente dalla loro apparente incompatibilità e dalla loro casualità.

Io non credo sia possibile concepire a tavolino un insieme armonico di discipline, ma sono convinto che

ogni disciplina, liberamente insegnata, trova un suo collocamento armonico nell'arco delle conoscenze di ogni individuo. Mi diranno che, con dei programmi così casuali, potranno essere inserite nel corso materie inutili e, persino, dannose, e che molte materie non potranno essere insegnate perché gli allievi non sono sufficientemente preparati. Replicherò che, in primo luogo, non esistono materie dannose e inutili per nessuno, chiunque egli sia, e se anche ci fossero, esiste sempre il buon senso degli insegnanti che non inserirebbero nell'insegnamento libero materie inutili o dannose. In secondo luogo, gli allievi preparati sono necessari ad un cattivo maestro, mentre per un buon maestro è più facile incominciare l'algebra o la geometria analitica con scolari che non conoscono l'aritmetica, piuttosto che con scolari che la conoscono male. È più facile insegnare la storia medioevale a scolari che non hanno imparato a memoria la storia antica. Io non credo che sia un buon professore uno che insegna i differenziali e gli integrali o la storia del diritto civile russo all'università e che non è in grado di insegnare l'aritmetica e la storia russa nella scuola elementare. Non vedo l'utilità e i vantaggi e persino la possibilità di insegnare una parte isolata di una data materia. Ma soprattutto sono convinto che la mia proposta risponderà sempre alle esigenze della scolaresca, che per ogni livello di conoscenza di una data materia ci sarà un sufficiente numero di scolari e di insegnanti.

Come si potrà impedire che l'insegnante eserciti una certa influenza sull'allievo attraverso il suo inse-

gnamento? Questa tendenza è del tutto naturale, e fa parte di una esigenza istintiva dell'educatore, quando trasmette le proprie conoscenze all'educando. Questa tendenza conferisce all'educatore soltanto la forza di impegnarsi nel suo compito, gli dà quel grado di entusiasmo che gli è indispensabile. È impossibile negare questa tendenza ed io non ho neppure mai pensato di farlo; il fatto che essa esista dimostra ancora di più, secondo me, la necessità che l'insegnamento sia libero.

Non si può impedire ad uno che ama la storia e la insegna, di cercare di trasmettere ai suoi allievi la sua stessa concezione della storia, quella che egli ritiene giusta e utile alla loro maturazione culturale. Non si può impedire ad un insegnante di trasmettere il metodo che ritiene migliore per l'apprendimento della matematica o delle scienze naturali; anzi, l'aver di mira uno scopo educativo stimola l'insegnante. Ma il fatto è che l'influenza educativa della scienza non può essere imposta con la forza. Non si sottolineerà mai abbastanza questo fatto.

L'influenza educativa, mettiamo, nella storia, nella matematica, viene trasmessa solo quando l'insegnante ama appassionatamente e conosce la sua materia; soltanto in tal caso questo amore si comunica agli scolari ed agisce su di essi, educandoli. Nel caso contrario, cioè quando da qualche parte, chissà dove, è stato deciso che una certa materia ha una funzione educativa, e gli uni sono obbligati a tenere le lezioni, gli altri ad ascoltarle, l'insegnamento ottiene il risultato del tutto opposto, cioè non solo non educa scientificamente, ma fa odiare la scienza.

Qualcuno dice che la scienza possiede di per sé proprietà educative (*erziehliges Element*); questo può essere vero e non vero al medesimo tempo, e in questa affermazione risiede l'errore fondamentale di tutta la paradossale concezione attuale dell'educazione. La scienza è scienza e non reca in sé niente altro. L'influenza educativa, invece, è frutto dell'insegnamento delle scienze, dell'amore del maestro verso la sua materia e dell'entusiasmo con cui la trasmette, del rapporto esistente tra il maestro e lo scolaro. Se vuoi insegnare qualcosa allo scolaro, ama la tua materia e conoscala, e gli scolari ameranno te e la tua materia e tu potrai educarli; ma se sei tu il primo a non amarla, per quanto li obblighi a studiare, la scienza non eserciterà nessuna azione educativa. E anche qui la salvezza è una sola: la libertà degli scolari di ascoltare o non ascoltare il maestro, di recepire o non recepire la sua azione educativa, cioè solo possono decidere se il maestro conosce e ama la sua materia.

E allora, cosa sarà la scuola se non dovrà educare? Consisterà nell'azione consapevole, profonda e il più possibile varia di un individuo su un altro individuo al fine di trasmettergli le proprie conoscenze (*instruction*), senza obbligare lo studente, né direttamente con la forza, né indirettamente con diplomazia, a recepire quello che noi vogliamo. La scuola, forse, non sarà la scuola, come noi la intendiamo adesso, con le lavagne, con i banchi, con i maestri o i professori in cattedra; essa sarà forse la galleria, il teatro, la biblioteca, il museo, la conversazione; l'arco delle scienze, i programmi, forse, saranno dappertutto diversi. (Io conosco solo

il mio esperimento: la scuola di Jàsnaja Poljana, dove, per metà anno, si sono trattati degli argomenti che io avevo scelto, in parte per rispondere alle esigenze degli scolari e dei loro genitori, in parte tenendo conto delle conoscenze dei maestri; ma a metà anno è cambiato tutto e la scuola ha preso altre forme.)

Cosa dobbiamo fare? Forse saranno abolite le scuole distrettuali, il ginnasio e le cattedre di storia del diritto romano? Cosa ne sarà dell'umanità? – mi sento dire da più parti –. Non ci sarà più nessuna scuola, se gli scolari non ne hanno bisogno e voi non riuscite a renderli migliori. E ancora: – Ma, insomma, i bambini non sempre sanno cosa è loro necessario, i bambini sbagliano, ecc. – Non entrerò in questa polemica. Questa discussione ci porterebbe ad un altro problema: l'uomo sa giudicare correttamente la natura umana? ecc. Non lo so e non mi metterò a discuterne. Dico soltanto che se ci attribuiamo il diritto di decidere che cosa insegnare, non potete impedirmi di insegnare con la forza il francese, la genealogia medioevale e l'arte di rubare. Io dimostrerò la validità di tutto ciò, come fate voi. – E così non ci sarà più il ginnasio e il latino? Allora che cosa dovrò fare? – sento chiedere di nuovo.

Non temete, ci saranno il latino e la retorica ancora per centinaia di anni, e resteranno solo perché «dato che la medicina è stata comprata, bisogna prenderla» (diceva un malato). Forse soltanto fra cento anni la mia idea, che io esprimo ora in maniera poco chiara, goffa e non persuasiva, sarà condivisa da tutti; solo fra cento anni cadranno in disuso tutte le istituzioni

fatte e finite: la scuola, il ginnasio, le università; e sorgeranno scuole spontanee, che avranno come base la libertà delle generazioni di studenti.

## CHI DEVE INSEGNARE L'ARTE LETTERARIA A CHI?

L'insegneremo noi ai figli dei contadini  
o i figli dei contadini l'insegneranno a noi?

[...] Fra i miei sogni non realizzati c'è una serie di novelle e di bozzetti scritti prendendo spunto dai proverbi. Una volta, l'inverno scorso dopo pranzo, lessi a lungo il libro dei proverbi dello Snegirëv e, libro alla mano, andai a scuola. C'era lezione di russo. «Ecco, chi vuole scriva un racconto su un proverbio» dissi.

I migliori alunni, Fedka, Sëmka e altri, drizzarono le orecchie.

«Come, su un proverbio? Cosa vuol dire? Sentiamo!» Si udì nella classe.

Aprii il libro e l'occhio cadde sul proverbio: nutre con il cucchiaino e cava gli occhi con il manico.

«Ecco, dissi, immaginate un contadino che si prenda in casa un mendicante e poi rinfacci il bene che gli fa; ecco, si dirà, nutre con il cucchiaino e cava gli occhi con il manico».

«Ma come scriverlo?» mi dissero Fedka e tutti gli altri che avevano drizzato le orecchie. E convinti che il lavoro non fosse proporzionato alle loro forze, ripresero immediatamente il compito che avevano cominciato.

«Scrivilo tu!» mi disse qualcuno.

Mentre tutti erano occupati nei loro compiti, presi penna, calamaio e mi misi a scrivere.

«Scriviamo insieme, dissi, facciamo a chi scrive meglio».

Cominciai il racconto pubblicato nel quarto fascicolo di *Jàsnaia Poliana* e scrissi la prima pagina. Ogni persona non prevenuta, che abbia il sentimento dell'arte e conosca il popolo, leggendo questa prima pagina, scritta da me, e le seguenti, scritte dagli alunni, distinguerà questa prima pagina come la mosca nel latte, tanto è falsa, artificiale, mal scritta. Si noti che nella sua forma primitiva era anche peggiore, perché è stata molto corretta, grazie ai suggerimenti degli alunni.

Fedka, chino sul quaderno, mi guardava; i suoi occhi incontravano i miei, li strizzava sorridendo come a dire: «Scrivi, scrivi, te la farò vedere io». Evidentemente, era interessante vedere un adulto impegnato a fare la sua composizione scritta. Appena ebbe terminata la sua composizione, peggio e più rapidamente del solito, s'attaccò allo schienale della mia sedia e si mise a leggere al di sopra delle mie spalle. Mi fu impossibile continuare: altri s'avvicinarono e lessi loro ad alta voce quel che avevo scritto. Non piacque. Nessuno mi lodò, provai vergogna, e, per calmare il mio amor proprio di autore, narrai la trama del seguito. Man mano che raccontavo si lasciavano trascinare, mi correggevano e incominciavano a suggerirmi. [...]

Tutti erano molto interessati. Evidentemente, era un fatto nuovo assistere e partecipare al processo della composizione. La maggior parte dei loro ragionamenti erano esatti e sicuri, tanto nella costruzione del racconto, quanto nei particolari e nei tratti



caratteristici dei personaggi. Quasi tutti prendevano parte alla composizione ma, da quando avevamo incominciato, due si distinguevano su tutti: il positivo Sëmka, per una notevole arte descrittiva, e Fedka, per la sicurezza della rappresentazione poetica e, soprattutto, per la prontezza della fantasia. Le loro esigenze erano così ben definite che, più volte, mi misi a discutere e dovetti cedere. Io avevo in mente le esigenze della regolarità della costruzione, avevo l'idea del giusto rapporto fra l'essenza del proverbio e lo sviluppo del racconto, mentre essi sentivano le esigenze della verità artistica. [...]

Sëmka aveva soprattutto bisogno di immagini oggettive: i lapy, il mantello, il vecchio, la donna, quasi senza rapporti fra loro. Fedka aveva bisogno di suscitare i sentimenti di pietà che egli stesso provava.

Egli precorreva il racconto, diceva quel che davano da mangiare al vecchio, come cadeva dalla sua panca nella notte, come poi insegnava a leggere e a scrivere al figlio del contadino, tanto che io fui costretto a chiedergli di non andare troppo veloce e di non dimenticare quel che aveva detto. I suoi occhi brillavano, quasi in lacrime, le sue manine magre, nere, si agitavano nervosamente; s'irritava con me e mi chiedeva senza posa: «Hai scritto, hai scritto?» Si comportava dispoticamente verso tutti gli altri, voleva essere il solo a parlare, e non parlare come si racconta, ma come si scrive, cioè esprimere artisticamente con la parola le immagini che gli suggeriva il sentimento. Non permetteva, ad esempio, che si cambiasse la posizione delle parole. Aveva detto: «Ho delle ferite ai piedi»,

allora non permetteva che si scrivesse: «Ai piedi ho delle ferite». La sua anima in quel momento, intenerita e irritata dalla pietà, che è una forma d'amore, dava forma artistica ad ogni immagine e respingeva tutto ciò che non corrispondeva all'idea dell'eterna bellezza ed armonia. [...]

Lavorammo dalle sette alle undici di sera. Non sentivano né fame, né fatica e si irritavano con me quando smisi di scrivere. Si misero a scrivere a turno, ma presto si fermarono perché la cosa non andava. In questo momento, Fedka mi domandò come mi chiamassi. Ridemmo per il fatto che non lo sapeva.

«So, disse, come vi chiamate, ma non conosco il vostro casato [...]» Glielo dissi.

«Lo pubblicheremo?» domandò.

«Sì».

«Allora bisogna stampare: opera di Makarov, Morosov e Tolstoj».

Per molto tempo fu emozionato e non poté dormire.

Non posso rendere le emozioni, le gioie, i timori e quasi il rimorso provati quella sera. Sentivo che, dopo quel giorno, per lui si apriva un mondo nuovo, un mondo di piaceri e di sofferenze: il mondo dell'arte. Mi sembrava di aver sorpreso ciò che nessuno ha il diritto di vedere: la nascita del fiore misterioso della poesia. Sentivo il timore e la gioia del cercatore di tesori che avesse scoperto il fiore della felce. Provavo gioia perché, improvvisamente, avevo scoperto quella pietra filosofale che cercavo invano da due anni: l'arte di insegnare ad esprimere i pensieri. Sentivo timore

poiché questa arte provoca nuove esigenze, un mondo intero di desideri estranei all'ambiente, nel quale, come mi era sembrato all'inizio, vivevano gli alunni. Non c'era da ingannarsi: non era un fatto casuale, ma una creazione cosciente. [...]

Terminai la lezione perché ero troppo commosso.

«Cosa avete? Siete pallido. State male, forse?» mi chiese il mio collega. Effettivamente avevo provato solo due o tre volte nella mia vita una emozione forte come quella sentita quella sera, e, per molto tempo, non potei rendermi conto di quel che avevo provato. Avevo come l'impressione di aver commesso un delitto osando spiare, attraverso i vetri che chiudono l'alveare, le api al lavoro, che dovrebbe rimanere nascosto ai mortali. Mi sembrava di aver corrotto l'anima pura, primitiva d'un fanciullo contadino. Sentivo vagamente il rimorso d'un qualche sacrilegio. [...]

Cosa vogliamo concludere da tutto questo? Che rapporto c'è tra questa novella scritta da un fanciullo, forse assolutamente eccezionale, e la pedagogia? Ci diranno: «Maestro, forse l'avete aiutato voi, senza accorgervene, nella composizione di questo e di altri racconti ed è forse difficile trovare il limite tra ciò che è vostro e ciò che è originale». Ci diranno: «Ammettendo che la novella sia buona, questo non è che un solo genere letterario». O ancora: «Fedka e gli altri fanciulli, di cui avete pubblicato le novelle, sono felici eccezioni». O: «Siete scrittore voi stesso: senza accorgervene avete aiutato gli alunni con un metodo che non può essere consigliato ai maestri che non sono scrittori». O: «È impossibile trarre una regola

generale o una teoria da tutto questo; è un fenomeno interessante e niente di più». Cercherò di presentare le mie conclusioni in modo che rispondano a tutte le obiezioni che ho supposto. [...]

In tutti i secoli e presso tutti i popoli, il fanciullo è considerato il simbolo della purezza, del bene, della verità, della bellezza. L'uomo nasce perfetto. È il grande principio di Rousseau che rimarrà vero e fermo come una roccia. Quando viene al mondo, l'uomo rappresenta l'armonia della verità, della bellezza e del bene. Ma ogni ora della sua vita minaccia di distruggere la perfetta armonia in cui si trova al momento della nascita; ogni passo seguente, ciascuna ora seguente minacciano una nuova frattura e non danno speranza di ristabilire l'armonia spezzata.

La maggior parte dei precettori dimenticano che l'età della fanciullezza è il modello dell'armonia e scelgono come scopo della loro opera lo sviluppo del fanciullo, il quale invece si svolge secondo leggi immutabili, indipendentemente dall'azione educativa. Accade agli educatori quel che accade ai cattivi scultori: invece di lasciare che il fanciullo si sviluppi liberamente e attendere una nuova circostanza che dia occasione di aiutarlo nel suo progresso spirituale, i precettori si comportano come quei cattivi scultori che, invece di togliere quel che vi è di troppo, aggiungono sempre più. Gli educatori sembrano preoccuparsi di una sola cosa: non lasciare arrestare il processo di sviluppo e, se pensano all'armonia, cercano di realizzarla secondo una legge ignota del futuro e si allontanano da quella del passato e del presente.

Per quanto lo sviluppo avvenga irregolarmente, i tratti originali dell'armonia restano sempre in lui e, rispettando lo sviluppo, senza stimolarlo, si può sperare di avvicinarsi all'armonia e alla regolarità. Ma siamo così sicuri di noi stessi, così devoti, in sogno, al falso ideale della perfezione, così preoccupati delle irregolarità che riusciamo a scorgere e così fermamente convinti di poterle correggere, comprendiamo tanto poco, apprezziamo tanto male la bellezza primitiva del fanciullo, che rimpastiamo, ripariamo al più presto possibile le irregolarità che ci saltano agli occhi: correggiamo ed educiamo il fanciullo. Ora vogliamo livellare un lato all'altro, ora l'altro al primo; continuiamo a stimolare lo sviluppo del fanciullo allontanandolo sempre più dal primitivo modello ormai distrutto rendendo impossibile il raggiungimento dell'ideale della perfezione dell'adulto. Il nostro ideale è dietro e non davanti. L'educazione non corregge l'uomo, lo corrompe. Più il fanciullo è corrotto, meno occorre educarlo, e maggiore libertà gli è necessaria.

Non si può imparare ad educare un fanciullo; è una cosa priva di senso per il semplice fatto che il fanciullo è più vicino di me, più vicino di qualsiasi adulto, all'armonia del vero, del bello e del bene per i quali noi, nel nostro orgoglio, pretendiamo educarlo. La coscienza di questo ideale è più forte in lui che in me. Da me ha bisogno soltanto del materiale per crearsi armonicamente. [...]



## 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 discussa riforma 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 professori  
Napoli