

*S*ocietà di
*P*olitica
*E*ducazione e
*S*toria

2017

2017

a. X- n. 6

Rivista on-line della Società di Politica, Educazione e Storia

Supplemento al n. 202 di "Ricerche Pedagogiche"

Rivista trimestrale – Casella postale 201 – 43121 PARMA

Reg. Tribunale di Parma Decreto del 04/02/1966 n. 38813

SOMMARIO

Anno X, n. 6, 2017

Articoli

- *Il "mio" Gramsci su educazione e scuola*, di Giovanni Genovesi 3
- *Das Bildungserbe der Reformation und seine Bedeutung für heute*, di Friedrich Schweitzer 41
- *Controriforma e educazione: idee, sfide e pratica nei convitti religiosi*, di Luciana Bellatalla 63
- *Povert  culturale, educazione e comunicazioni sociali*, di Angelo Luppi 79

Documenti

- *Quintilian*, di Robert R. Rusk 99
- *ONU: Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, a cura di Angelo Luppi 111

Notizie, Recensioni e Segnalazioni

115

- *Le narrazioni per i pi  giovani: un mondo complesso dalle "mille" interpretazioni in un Convegno fiorentino*, (Luciana Bellatalla);
- Gian Luigi Beccaria, *L'italiano che resta. Le parole e le storie*, (Franco Giuntoli);
- Marco Antonio D'Arcangeli, Alessandro Sanzo (a cura di), *Le "scienze umane" in Italia fra Otto e Novecento. Pedagogia, psicologia, sociologia e filosofia*, (Franco Giuntoli);
- Enzo Lombardo, *Il tramonto dell'Europa. Finanza e societ  nel vecchio continente*, (Michele Lor );
- Luca Montecchi, *I contadini a scuola. La scuola rurale in Italia dall'Unit  alla caduta del fascismo*, (Nella Sistoli Paoli);
- Luisa Piarulli, *PedagogicaMente parlando: riflessioni sparse sulla pedagogia che (non)c' *, (Antonio Corsi);
- Giovanni Vigo, *Il vero sovrano dell'Italia. L'istruzione degli adulti nell'Italia dell'Ottocento*, (Marcella Bacigalupi).

Spigolature bibliografiche

133

SPES

Rivista on-line della Società di Politica, Educazione e Storia

Supplemento di “Ricerche Pedagogiche”

Rivista trimestrale – Casella postale 201 – 43121 PARMA

Reg. al Tribunale di Parma Decreto del 4-2-1966 n. 38813

Direzione e Amministrazione: SPES – www.spes.cloud

Direttore Responsabile: Giovanni Genovesi

Comitato di Redazione: Giovanni Genovesi – Alessandra Avanzini – Luciana Bellatalla – Piergiovanni Genovesi – Giovanni Gonzi – Angelo Luppi – Elena Marescotti.

Comitato Scientifico: Carmen Betti – Università di Firenze; Fabio Bocci – Università di RomaTre; Edwin Keiner – Libera Università di Bolzano – sede di Bressanone; Iveta Kešterė – Università della Lettonia; Irena Stonkuvienė – Università di Vilnius; Biagio Lorè - Università di RomaTre; Damiano Matasci – Università di Ginevra; Pasquale Moliterni – Università di Roma Foro Italico; Tiziana Pironi – Università di Bologna; Vincenzo Sarracino – Università Suor Orsola Benincasa, Napoli; Letterio Todaro – Università di Catania.

Comitato di Referee: Luciana Bellatalla (coordinatrice); Lucia Ariemma – Seconda Università di Napoli; Nicola S. Barbieri – Università di Modena-Reggio; Susanna Barsotti – Università di Cagliari; Angela Magnanini – Università di Roma Foro Italico; Stefano Oliverio – Università di Napoli Federico II; Michel Ostenc – Università di Angers; Paolo Russo – Università di Cassino; Simon Villani – Università di Catania.

Articoli sottoposti a referaggio doppio cieco.

ISSN 2533 - 1663

[clicca qui per stampare solo questo capitolo](#)

Il “mio” Gramsci su educazione e scuola

Giovanni Genovesi

Queste note, dedicate a onorare la memoria di Antonio Gramsci nell’ottantesimo anno dalla sua morte, intendono ripercorrere le proposte sull’universo educativo e scolastico dell’intellettuale sardo. Io ho condotto l’operazione per mettere in evidenza ciò che di tali proposte mi ha influenzato nel modo di fare ricerca. Per questo nel titolo compare accanto al nome Gramsci l’aggettivo possessivo “mio”. In effetti, il Gramsci che qui appare è quello che io ho interpretato e che mi ha accompagnato fino ad oggi come costante e pacato suggeritore nelle mie ricerche sul mondo dell’educazione.

These notes, devoted to honor Antonio Gramsci's memory in the eighteenth year after his death, intend to retrace the proposals on the educational and scholarly universe of the Sardinian intellectual. I have conducted the operation to highlight what these proposals have influenced me in doing research. For this reason, the title possesses the "possessive" adjective next to the Gramsci name. Indeed, the Gramsci that appears here is what I have interpreted and which has led me to this day as a constant hint in my research on the world of education

Parole chiave: Gramsci – educazione – scuola – politica – scienza dell’educazione

Keywords: Gramsci – Education – School – Politics – Education science

1. *Considerazioni preliminari*

Mi è parso doveroso, a ottant’anni dalla morte di Antonio Gramsci, che la nostra rivista ricordasse con alcune riflessioni la figura di uno dei nostri più grandi intellettuali, il cui pensiero, nonostante il forzato isolamento carcerario, ha avuto un’influenza notevole su tutta la cultura e non solo marxista dagli anni Trenta del secolo scorso in poi.

Non ho la presunzione di impostare qui un discorso di critica gramsciana che sarebbe come cercare di traversare l’oceano con una zattera, tanti sono gli studi di cui, sia pure per periodi alterni, Gramsci è

4- Giovanni Genovesi

stato oggetto e che, necessariamente, avrei dovuto prendere in esame. Studi che hanno riguardato nello specifico anche l'universo educativo con lavori di grande livello¹, che ho ammirato per la loro acribia e profondità e che mi hanno sempre più convinto a non scrivere nulla sul pensatore sardo quando già c'è stato chi l'ha fatto con maestria superba al punto che ha contribuito alla messa a punto dell'interpretazione che è stata fondamentale per i miei pensieri e per le mie ricerche. Di questa interpretazione intendo parlare per ricordare Antonio Gramsci. Io cerco qui di riandare quanto del Gramsci educatore ha agito lungo gli anni della mia ricerca. Quello che presento è il "mio" Gramsci, il Gramsci che da quando ne cominciai, da studente universitario, la frequentazione ideale è sempre stato presente nel mio panorama intellettuale². E, ovviamente, con una curvatura che ne accen-

¹ Cfr. nota 2. Per gli scritti di Antonio Gramsci, salvo diversa specificazione, ho usato le seguenti abbreviazioni: *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, Torino, Einaudi, 1955 – I.; *Il materialismo storico e la filosofia di Benedetto Croce*, Torino, Einaudi, 1948 – MS; *Lettere dal Carcere*, Roma, Editori Riuniti, 1988, 2 voll. – LC ; *Quaderni del carcere*, Torino, Einaudi, 1975 – QC.

² Il mio primo incontro "serio" con Gramsci fu attraverso il saggio *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, Torino, Einaudi, 1955 che avevo scelto come testo opzionale per un esame di Pedagogia generale con Lamberto Borghi. Il libro mi aveva così intricato che mi ripromisi di leggere tutti i saggi gramsciani che la casa editrice Einaudi aveva pubblicato e riedito dopo il 1947. Li ritrovai, poi, tutti nell'edizione critica dei *Quaderni del carcere*, curata da Valentino Gerratana ancora per l'Einaudi nel 1975. Nel frattempo mi erano stati da guida i saggi di L. Borghi, *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, Firenze, La Nuova Italia, 1951; Alessandro Natta, *Problemi della scuola negli scritti di Gramsci*, in "Società", agosto 1957; L. Borghi, *Educazione e scuola in Gramsci*, in Pietro Rossi (a cura), *Gramsci e la cultura contemporanea*, vol. I, Roma, Editori Riuniti, 1975 (ma gli atti cagliaritari sono del 1967); Giovanni Urbani, *Egemonia e pedagogia nel pensiero di Gramsci*, in A. Gramsci, *La formazione dell'uomo*, a cura di G. Urbani, Roma, Editori Riuniti, 1969 (II ed.); Mario Alighiero Manacorda, *Il principio educativo in Gramsci. Americanismo e conformismo*, Roma, Armando, 1970; Idem, *Introduzione a Antonio Gramsci, L'alternativa pedagogica*. Antologia a cura di M. A. Manacorda, Firenze, La Nuova Italia, 1972; Angelo Broccoli, *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia*, Firenze, La Nuova Italia, 1972; Idem, *Ideologia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1974; Dario Ragazzini, *Società industriale e formazione umana nel pensiero di Gramsci*, Roma, Editori Riuniti, 1976; A. Broccoli, *Mar-*

5- Il “mio” Gramsci su educazione e scuola

tuava sempre più la dimensione educativa, che fin da subito mi era apparsa il problema sempre presente in Gramsci sia che parli di Machiavelli o di Ford, di Risorgimento o di Letteratura, di attualità politica o della questione giovanile³, di Croce o di Gentile, di scienza o d’insegnamento e scuola. Io, dunque, parlerò del Gramsci che è entrato nel circolo dei miei pensieri e non li ha più abbandonati e mi ha guidato come uno dei miei maestri ideali, come Dewey, per esempio, lungo il cammino della mia ricerca educativa⁴.

2. Il filo rosso del pensiero gramsciano

La dimensione educativa è il filo rosso di tutto il pensiero di Gramsci; è un filo che egli segue sia come dirigente politico, così come nelle sue riflessioni poco sopra ricordate e scritte con un’encomiabile at-

xismo e Educazione, Firenze, La Nuova Italia, 1978. In queste note, in cui ho voluto limitarmi a dare la mia interpretazione su Gramsci “pedagogista”, non ho fatto che pochi riferimenti nell’apparato critico degli autori sopra accennati, avendo privilegiato i riporti di brani di Gramsci per appoggiare il mio discorso.

³ Cfr. *Il congresso dei giovani*, in “L’Ordine Nuovo”, quotidiano, 29 gennaio 1921 e poi in poi in *Socialismo e fascismo, L’Ordine Nuovo (1921-1922)*, Torino, Einaudi, 1966, pp. 53-55. Cito questo articolo perché indubbiamente il meno noto.

⁴ Ovviamente, oltre ai saggi indicati alla nota 2, ho cercato negli anni, fino ai giorni nostri, di tener dietro, in particolare, ai saggi sulle idee di Gramsci sull’educazione. Mi limito a riportare quelli usciti in questi anni 2000: Peter Mayo, *Gramsci, Freire e l’educazione degli adulti*, tr. it. di Alessandro Medas, a cura di Fausto Telleri, Sassari, Carlo Delfino, 2008; Stefano Salmeri, Rosario S. Pignato, *La pedagogia di Gramsci attraverso le Lettere dal carcere in Gramsci e la formazione dell’uomo*, in *Itinerari educativi per una cultura progressista*, a cura di S. Salmeri, R.S. Pignato, Acireale-Roma, Bonanno, 2008; Pietro Maltese, *Lecture pedagogiche di Antonio Gramsci*, Roma, Anicia, 2010; Vincenzo Orsomarso, *La scuola come problema: da Labriola a Gramsci, con uno sguardo al presente*, in “Studi sulla formazione”, 2-2010; Riccardo Pagano, *Il pensiero pedagogico di Antonio Gramsci*, Milan, Monduzzi, 2013; Daniele Martinez, *Gramsci e il movimento per l’educazione nuova. Alcuni spunti di riflessione*, in “Studi sulla formazione”, 1-2014; Vincenzo Orsomarso, *Fare l’educazione politica di “chi non sa”. Machiavelli nei Quaderni del carcere*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 202, 2017; Massimo Baldacci, *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*, Roma, Carocci, 2017.

tenzione storicistica e al tempo stesso filologica, come, infine, nei rapporti umani certamente deprivati dalla situazione carceraria e che pure lo spinsero a dar vita ad una scuola nel carcere al confino di Ustica⁵ e poi nel carcere di Turi⁶. E in questa scuola Gramsci mette alla prova la sua ipotesi sul rapporto intellettuali e non intellettuali: ossia maestro e scolaro, entrambi che condividono una situazione di subalternità e, nella quale l'uno e l'altro si influenzano reciprocamente a livello intellettuale. Gramsci sostiene che l'intellettuale, l'educatore svolge il suo compito solo se sa far tesoro della forza intellettuale degli educandi come avviene, appunto, nello studio collettivo. In una lettera a Giuseppe Berti del 4 luglio 1927 sono espresse in maniera concisa ma chiara le sue idee sul comportamento dell'insegnante nello studio collettivo:

Una delle attività più importanti, secondo me – scrive – da svolgere da parte del gruppo insegnante sarebbe quella di registrare, sviluppare e coordinare le esperienze e le osservazioni pedagogiche e didattiche; da questo ininterrotto lavoro solo può nascere il tipo di scuola e il tipo di insegnante che l'ambiente richiede. Che bel libro si potrebbe fare, e quanto utile, su queste esperienze⁷.

L'educazione vicendevole, ossia l'osmosi tra i due poli deve essere continua, come tra governanti e governati, altrimenti il rapporto, necessariamente, si rompe. Tuttavia, sebbene il rapporto maestro-scolaro sia nutrito di reciproci scambi intellettuali, l'educatore non può mai dimenticare che sta a lui indirizzare il processo d'insegnamento-apprendimento e, al tempo stesso, saper cogliere i bisogni e gli interessi dell'individuo in formazione.

Gramsci, *homo politicus* per eccellenza, intellettuale e segretario di partito, almeno fino alla sua incarcerazione, fa della politica un tutt'uno indissolubile con l'educazione e l'istruzione. Egli scrive al riguardo:

Non è completamente esatto che l'istruzione non sia anche educazione: l'aver insistito troppo in questa distinzione è stato grave errore della pedago-

⁵ Cfr. Lettera del 21 dicembre 1926 a Piero Sraffa, in A. Gramsci, *Lettere dal carcere*, Torino, Einaudi, 1947, p.16.

⁶ Cfr. Giovanni Lay, *Colloqui con Gramsci nel carcere di Turi*, in "Rinascita", n. 8, 20 febbraio 1965.

⁷ Lettera a Giuseppe Berti del 4 luglio 1927, in *LC*, pp. 90-91, *passim*.

7- Il “mio” Gramsci su educazione e scuola

gia idealistica e se ne vedono già gli effetti nella scuola riorganizzata da questa pedagogia. Perché l’istruzione non fosse anche educazione bisognerebbe che il discente fosse una mera passività, un “meccanico recipiente” di nozioni astratte, ciò che è assurdo e del resto viene “astrattamente” negato dai sostenitori della pura educatività appunto contro la mera istruzione meccanicistica⁸.

In sostanza, al di là della polemica con Gentile e Lombardo Radice, Gramsci vuol significare che non ci può essere educazione senza istruzione e che, quest’ultima, considerata a sé stante, è solo il ripiego di un mediocre insegnante.

In realtà – egli dice – un mediocre insegnante può riuscire a ottenere che gli allievi diventino più istruiti, non riuscirà ad ottenere che siano più colti; egli svolgerà con scrupolo e coscienza burocratica la parte meccanica della scuola e l’allievo, se è un cervello attivo, ordinerà per conto suo, e con l’aiuto del suo ambiente sociale, il “bagaglio” accumulato⁹.

E un simile passaggio, inevitabilmente, porta la scuola in primo piano, come la chiave di volta per il miglioramento della società. Per questo io cerco qui di richiamare gli aspetti gramsciani circa la funzione della scuola, commentandone i punti che a me sono sembrati più salienti non solo per tener presente il pensiero di Gramsci sul sistema scolastico, ma anche e, soprattutto, per cogliere quelle che io considero le “idee senza tempo” e, quindi, inattuali che l’intellettuale sardo espresse sulla scuola e che ne saranno sempre una guida. Basti pensare al ruolo della scuola come promotrice, grazie all’azione organica e capillare del partito, ossia della sua connaturata “funzione pedagogica”, di onde culturali che coinvolgano il mondo della stampa e dell’editoria, dei mass media e delle accademie, dell’associazionismo giovanile anche nella sua dimensione sportiva.

Come si vede si tratta dell’utopia di una *comunità educante* che ha il suo centro nella scuola che finisce per farsi partito o, meglio, di un partito che, necessariamente, si fa scuola. È indubbio che una simile posizione fa parte di un mito che io credo vivificatore dell’opera della scuola e, quindi, dell’educazione proprio per la sua carica utopica. Una carica che non si rivela certo in Gramsci come una fuga dal presente, visto che sarà lui stesso a prendere atto non solo che dopo il

⁸ I., p. 107.

⁹ *Ivi*, p. 108.

1917 la diffusione della rivoluzione proletaria si era fermata ma che, anzi, aveva dato origine a fenomeni autoritari e controrivoluzionari in tutta l'Europa, a cominciare proprio dall'Italia fascista. Proprio questa lucida coscienza della realtà porta Gramsci a farsi revisore del marxismo, ripensandone i principi di fondo.

L'intento di queste note, dunque, è di riandare i concetti essenziali che Gramsci ha espresso sulla scuola e su ciò che meglio poteva giustificarla teoricamente, spiegando concetti come educazione e cultura, ma anche come politica, ruolo degli intellettuali, egemonia¹⁰, ecc., e favorirne l'operato.

È un compito ambizioso, non foss'altro perché innumerevoli sono le osservazioni sull'educazione, sull'istruzione e sulla scuola che Gramsci dissemina in tutti i suoi scritti. Pertanto, ho cercato di rendere il compito più abbordabile, incentrando il punto di fuga del discorso sulle linee fondamentali che io ho colto leggendo Gramsci e i "suggerimenti" dei saggi sul suo pensiero educativo, in particolare di quelli che ho riportato nella nota 2. Un'operazione, questa, necessaria dato che gli scritti di Gramsci, considerando anche le tristi vicissitudini della sua vita, sono tantissimi e non è assolutamente facile ripercorrerne il filo rosso, pur scegliendo un aspetto apparentemente settoriale come la scuola; aspetto che, invece, con la centralità che assume in Gramsci, riporta in gioco tutta la polivalenza dei suoi interessi.

Come premesso, mi limiterò a dare al discorso una sua razionale argomentatività senza indulgere nell'apparato bibliografico e dando piuttosto più spazio a brani dello stesso Gramsci. È certo che le posizioni sulla scuola di Gramsci, sia pure più puntuali e certamente più avanzate e più articolate, si erano giovate della campagna degli "apostoli" socialisti riformisti nelle zone rurali dell'Italia tra la fine dell'Ottocento e i primi vent'anni del Novecento, anche se Gramsci denuncerà con forza la concezione di scuola dei socialisti riformisti come del tutto aliena dall'esigenza di cultura del proletariato. Tuttavia egli riconosce senza riserve che

Ha più giovato all'alfabetismo la propaganda socialista di tutte le leggi sull'insegnamento obbligatorio. La legge è un'imposizione: può importi di frequentare la scuola, non può obbligarti a imparare, e, quando abbia imparato

¹⁰ Il primo a rimarcare la centralità dell'egemonia nel pensiero educativo di Gramsci è stato A. Broccoli, *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia*, cit.

9- Il "mio" Gramsci su educazione e scuola

to, a (non) dimenticare. La propaganda socialista desta il sentimento vivo del non essere solo individui di una piccola cerchia, di interessi immediati (il comune, la famiglia), ma i cittadini di un mondo più vasto, con gli altri cittadini del quale bisogna scambiare idee, speranze, dolori¹¹.

Insomma, l'esigenza più profonda che emerge dal verbo socialista è quella di un impegno etico-politico che tende, di principio, a fare partecipi di tale stesso impegno tutti i cittadini o meglio tutti gli uomini, incluse quindi anche le donne, con maggiore attenzione ai più diseredati fra essi, coloro ai quali è sempre toccata la sorte di subire, sì la tirannia ma anche la stessa guida, sia pure illuminata, di altri socialmente più fortunati.

A differenza del movimento liberale che risolve il problema etico nella stessa responsabilità che la classe dirigente si accolla nel momento stesso in cui fa proprio l'onere della guida delle masse¹², per i socialisti le cose si complicano non poco. In effetti, l'onere della guida delle masse, intesa non tanto come azione volta a trascinarle, bensì a renderle coscienti politicamente sarà una questione che travaglierà senza sosta, direttamente o meno, il partito socialista e lo stesso Gramsci che vuole andare oltre ad un gruppo dirigente in stragrande maggioranza di estrazione borghese.

Insomma, una direzione limitata alla classe borghese, che significa non essere stati in grado di trovare e di costruire un'alternativa, costituisce un aspetto imbarazzante per tutta la sinistra di quel periodo. E Gramsci cercherà di indicare giusto un'alternativa nel desiderio di un affrancamento intellettuale e morale di tutti gli uomini, anche di quelli che ora lo avversano; punterà su una loro partecipazione attiva e cosciente alla lotta per tale riscatto, senza affidarsi ad *élites* dirigenziali borghesi, sia pure dichiarate velleitariamente come transitorie.

Il partito socialista si troverà lacerato allorché si tratterà di prendere decisioni che comportano l'uso non tanto della forza politica, quanto quello vero e proprio della violenza sia di piazza sia nei campi di bat-

¹¹ A. Gramsci, *Analfabetismo*, in "La Città futura", 11 febbraio 1917 poi in *Scritti giovanili*, Torino, Einaudi, 1958, pp. 81-82, ma il concetto era già nell'"Avanti!" del 24 dicembre 1916, poi in *Scritti giovanili...*, cit., pp. 57-59.

¹² Cfr. Adolfo Omodeo, *Difesa del Risorgimento*, Torino, Einaudi, 1951. È questo il limite storico e etico più grande che Gramsci rimprovera alla borghesi postunitaria, di aver rinunciato a educare il popolo. Cfr. *Q.C.*, p. 1367.

taglia. Basti pensare, soprattutto, alla sostanziale impotenza che la sinistra, socialista e comunista nel suo insieme, e non solo come gruppo dirigente, manifestò di fronte alle azioni violente delle squadre fasciste. Il verbo socialista, fondato sulla volontà di emancipazione degli oppressi attraverso l'educazione, ossia l'elevazione della cultura e della consapevolezza politica, rigetta di principio qualsiasi forma di violenza e, quindi, qualsiasi sacrificio di vite umane, e punta decisamente sull'emancipazione e la moralizzazione. Altrimenti il socialismo muore. Può restare un partito che può chiamarsi socialista, ma, senza il profondo impegno etico che lo muove, di socialismo non ha più nulla. Da qui la tensione all'evoluzione e non alla rivoluzione, vista come fine e non come mezzo, grazie ad un forte impegno educativo. Gramsci farà suo questo impegno e, arrivando a prospettare una trasformazione sociale aliena dalla violenza, punterà a fare dell'educazione l'arma più potente per liberare gli oppressi e gli sfruttati dalla subalternità attraverso un'azione che prevede, di necessità, la partecipazione critica e consapevole di tutte le forze popolari e non solo della borghesia. In effetti, egli sostituisce la visione manichea della società con una concezione dialettica secondo cui una classe può e deve usare i mezzi messi a punto dalla cultura di un'altra classe, pena l'asservimento a quest'ultima. Costringersi ad usare i mezzi elaborati esclusivamente dalla cultura della propria classe, anche quando questi sono patentemente più rozzi e, comunque, insufficienti, è imboccare la strada fatale che porta esclusivamente al ricorso della violenza come arma solutoria. E in nessun modo, eticamente e politicamente, è paragonabile alla forza umana di sapersi appropriare di tutti gli strumenti culturali esistenti, da qualunque classe siano stati elaborati, per usarli ai fini della soddisfazione dei propri bisogni e dei bisogni di tutta la comunità. Questo significa educazione, e questo è quanto sta ad indicare l'impegno dei socialisti riformisti che dell'educazione fecero la loro arma più potente, al punto che la imposero come strada obbligata da percorrere anche quando erano in minoranza.

Gramsci approfondisce un simile impegno, cercando di fare un'azione politica che sia, al tempo stesso, educativa, costruendo un quadro teorico che prende il via da una riflessione marxista, ma che si va poi configurando come uno storicismo secondo cui la dialettica con le altre classi allontana sempre più la violenza della rivoluzione a favore di una capillare operazione di educazione come politica.

Un'operazione che fa dell'analisi dell'uomo, del concetto stesso

dell'uomo la sua piattaforma di partenza.

In effetti, scrive Gramsci, cosa è l'uomo?

È la domanda prima e principale della filosofia. Come si può rispondere? La definizione si può trovare nell'uomo stesso, e cioè in ogni singolo uomo. Ma è giusta? In ogni singolo uomo si può trovare che cosa è ogni "singolo uomo". Ma a noi non interessa che cosa è ogni singolo uomo, che poi significa che cosa è ogni singolo uomo in ogni singolo momento. Se ci pensiamo, vediamo che, ponendoci la domanda che cosa è l'uomo, vogliamo dire: che cosa l'uomo può diventare, se cioè l'uomo può dominare il proprio destino, può "farsi", può crearsi una vita. Diciamo dunque che l'uomo è un processo e precisamente il processo dei suoi atti. Se ci pensiamo, la stessa domanda: che cosa è l'uomo? Non è una domanda astratta o "obbiettiva". Essa è nata da ciò che abbiamo riflettuto su noi stessi e sugli altri e vogliamo sapere, in rapporto a ciò che abbiamo riflettuto e visto, cosa siamo, e cosa possiamo diventare, se realmente, ed entro quali limiti, siamo "fabbrici di noi stessi", della nostra vita, del nostro destino. E ciò vogliamo saperlo "oggi", nelle condizioni date oggi, della vita "odierna" e non di una qualsiasi vita e di un qualsiasi uomo... Tutte le filosofie finora esistite può dirsi che... concepiscono l'uomo come individuo limitato alla sua individualità e lo spirito come tale individualità. È su questo punto che occorre riformare il concetto dell'uomo. Cioè occorre concepire l'uomo come una serie di rapporti attivi (un processo) in cui, se l'individualità ha la massima importanza, non è però il solo elemento da considerare... L'individuo non entra in rapporti con gli altri uomini per giustapposizione, ma organicamente, cioè in quanto entra a far parte di organismi dai più semplici ai più complessi... Questi rapporti non sono meccanici... (al punto che) si può dire che ognuno cambia se stesso, si modifica nella misura in cui cambia e modifica tutto il complesso di rapporti di cui egli è il centro dell'annodamento. In questo senso il filosofo reale è e non può non essere altri che il politico, cioè l'uomo attivo che modifica l'ambiente, inteso per ambiente l'insieme dei rapporti di cui l'individuo entra a far parte. Se la propria individualità è l'insieme di questi rapporti, farsi una personalità significa acquistare coscienza di tali rapporti, modificare la propria personalità significa modificare l'insieme di questi rapporti. Ma (alcuni di) questi rapporti sono necessari e altri volontari. Inoltre averne coscienza più o meno profonda... già li modifica. Gli stessi rapporti necessari in quanto sono conosciuti nella loro necessità cambiano d'aspetto e di importanza... Ma ... non basta conoscere l'insieme dei rapporti in quanto esistono... importa conoscerli geneticamente, nel loro moto di formazione, poiché ogni individuo non solo è la sintesi dei rapporti esistenti, ma anche della storia di questi rapporti, cioè il riassunto di tutto il passato¹³.

¹³ *MS*, pp. 27-30, *passim*.

Ho riportato questo lungo passo perché mostra con tutta evidenza le basi su cui poggiano l'educazione, l'istruzione e la scuola, intese, già dal 1919, come "un problema tecnico e un problema politico insieme"¹⁴. Esse hanno un senso grazie al fatto che l'uomo non nasce tale ma lo diventa a seguito di un intreccio di rapporti che formano lui e la cultura in cui vive e che cambia con lui. Ma questo cambiamento ha bisogno di essere guidato dal "filosofo reale", il politico (da intendersi nella sua suggestione etimologica come uomo della *polis*), che gli insegna il metodo di conoscere la stessa genesi dei rapporti per sentirsi padrone di affrontarli e cercarne una soluzione. Tutto questo processo che vede protagonisti l'individuo, il maestro, ossia l'intellettuale organico (anche in questo caso da intendersi in relazione alla società), e la scuola, poggia sul costante tentativo di questi tre protagonisti di conoscere la *storia* di se stessi e della loro cultura. Il tema dello storicismo dell'educazione è articolato e approfondito da Gramsci con il concetto di intellettuale organico, che ha funzioni precipuamente educative, e dello stesso concetto di cultura che già trova un interessante aggancio con quanto, circa dieci anni prima dei *Quaderni*, scriveva nel gennaio del 1916:

La cultura... è organizzazione, disciplina del proprio io interiore, è presa di possesso della propria personalità, è conquista di coscienza superiore, per la quale si riesce a comprendere il proprio valore storico, la propria funzione della vita, i propri diritti e i propri doveri. Ma tutto ciò non può avvenire per evoluzione spontanea, per azioni e reazioni indipendenti dalla propria volontà, come avviene nella natura vegetale e animale in cui ogni singolo si seleziona e specifica i propri organi inconsciamente, per legge fatale delle cose. L'uomo è soprattutto spirito, cioè creazione storica, e non natura... Solo a grado a grado, a strato a strato, l'umanità ha acquistato coscienza del proprio valore e si è conquistato il diritto di vivere indipendentemente dagli schemi e dai diritti di minoranze storicamente affermatesi prima¹⁵.

E questo significa perseguire la strada dell'educazione, come strada obbligata per ottenere i cambiamenti che si auspicano da una rivolu-

¹⁴ Articolo non firmato, *Il problema della scuola*, in "L'Ordine Nuovo", 27 giugno 1919.

¹⁵ ALFA GAMMA (A. Gramsci), *Socialismo e cultura*, in "Il Grido del Popolo", 29 gennaio 1916, in A. Gramsci, *Scritti giovanili (1914-1918)*, Torino, Einaudi, 1958, pp. 22-26.

zione senza violenza. È, in sostanza, quanto riprenderà con forza Gramsci. Egli, rifiutando il miglioramento sociale attraverso l’impatto cruento della rivoluzione, affida il cambiamento radicale della società alla funzione che dovrà svolgere l’intellettuale organico alla classe popolare e al partito politico, il “nuovo principe”, facendo da costante rapporto tra essi e la cultura.

Interessante notare che proprio a questo compito dell’intellettuale organico Gramsci affida la risoluzione dell’apparente contraddizione di assegnare alla cultura umanistica un netto primato formativo e, al tempo stesso, la precisa volontà di valorizzare la cultura popolare attraverso i suoi temi, le sue tradizioni e i suoi personaggi.

Del resto, si tratta di due dimensioni che convivono e sono motori di riflessione critica in un personaggio come Gramsci che è sì proveniente da un ambiente artigiano-pastorale, ma che ha anche compiuto gli studi classici, di cui sarà sempre sostenitore, e ha subito fin dagli inizi una forte attrazione per l’idealismo, in specie crociano, nei cui confronti diverrà poi molto critico. Basti vedere l’accusa a Croce e a Gentile – dei quali non mancano certo in Gramsci le influenze – di favorire con il loro classismo il blocco borghesia-fascismo, operazione del tutto contraria al suo concetto di egemonia¹⁶. Ne conseguì, ovviamente, una dura critica della Riforma Gentile tutta imperniata sulla necessità di formare la classe dirigente, i governanti, escludendo assolutamente i governati in quanto mai sarebbero potuti (o avrebbero dovuto) diventare governanti.

Tra intellettuale e popolo, tra “dirigenti” e “diretti”, si instaura, come già accennato, una reciprocità che si esplicita nel saper “dirigere” da parte dell’intellettuale e, da parte del popolo, nel saper sollecitare la conoscenza di cosa dirigere imprimendo forti “spinte dal bas-

¹⁶ Per Gramsci dunque solo la filosofia della prassi è libera da ogni residuo di trascendenza e per questo è uno storicismo assoluto – termine da lui usato per definire la sua filosofia in contrapposizione a quella crociana. Inoltre accusa il filosofo di Pescasseroli di non aver nemmeno compreso il meccanismo dialettico: “Nel processo dialettico (per Croce) si presuppone ‘meccanicamente’ che la tesi debba essere ‘conservata’ dall’antitesi per non distruggere il processo stesso, che pertanto viene ‘preveduto’ come una ripetizione all’infinito, meccanica, arbitrariamente prefissata. Si tratta di uno dei tanti modi di ‘mettere le brache al mondo’”. Dal canto suo Gramsci sostiene che “nella storia reale l’antitesi tende a distruggere la tesi, la sintesi sarà un superamento, ma senza che si possa a priori stabilire ciò che della tesi sarà ‘conservato’ nella sintesi” (*QC*, pp. 1220-1221).

so”. Un rapporto dialettico, dunque, anima e caratterizza questa sorta di reciprocità che Gramsci qualifica come rapporto egemonico inteso come ricerca del consenso cosciente e attivo e accoglimento di suggestioni e suggerimenti. Ma questa reciprocità è possibile solo se si punta, *in primis*, ad estendere a tutti la scuola, una scuola unitaria e politecnica, dove la dimensione tecnologica si affianca alla dimensione umanistica per offrire ai suoi frequentanti gli indispensabili strumenti linguistici, logici, scientifici e culturali.

Una simile scuola postulava, secondo Gramsci, una grande serietà e una severità tale da fare dell’impegno e dello sforzo i suoi punti di maggiore qualificazione. E questo perché, per Gramsci, lo studio non deve mai essere considerato un orpello, una decorazione, ma un lavoro, un mestiere molto faticoso in cui la sforzo intellettuale si affianca sempre a quello muscolare.

Estendere lo studio al maggior numero possibile di individui non deve assolutamente significare indulgere a sciocche quanto inique facilitazioni, ma a rafforzare la serietà dell’impegno disciplinare.

Il fanciullo che si arrabatta coi *barbara, baraliopton*, si affatica, è certo, e bisogna trovare che egli debba fare la fatica indispensabile e non più. Ma è anche certo che dovrà sempre faticare per imparare a costringere se stesso a privazioni e limitazioni di movimento fisico, cioè... sottostare a un tirocinio psico-fisico. Occorre persuadere molto gente che anche lo studio è un mestiere, e molto faticoso, con un suo speciale tirocinio, oltre che intellettuale, anche muscolare-nervoso: è un processo di adattamento, è un abito acquisito con lo sforzo, la noia e anche la sofferenza¹⁷.

Colui che aiuta a sostenere questo sforzo è il maestro, l’intellettuale collettivo. Per Gramsci, la scuola è incarnata dal maestro, l’intellettuale che instaura un rapporto attivo di egemonia con l’allievo, proprio come l’intellettuale di partito fa con le masse per esplicitare la sua funzione educativa. In questa chiave Gramsci si rivela più volte con una spiccata propensione all’azione del maestro proprio come disponibilità umana¹⁸. Questa funzione del maestro come intellettuale egemone è

¹⁷ *I.*, pp. 113-114.

¹⁸ Cfr., per esempio, la lettera che Gramsci scrive da Vienna, il 28 marzo 1924, a Vincenzo Bianco, dirigente comunista di origine operaia e suo amico fin dai tempi delle esperienze torinesi (*La formazione dell’uomo*, cit., pp. 141-142), che Giovanni Urbani definisce “lettera-lezione” come “espressione individuale pratica – anche se intrisa di una geniale umanità – di

un aspetto centrale in Gramsci "per la comprensione non soltanto delle note sul principio educativo, ma di molti altri argomenti dei *Quaderni*"¹⁹. La funzione educativa si qualifica, necessariamente, come dimensione egemonica ed è questa dimensione che guida gli uomini verso un continuo e radicale cambiamento in meglio della loro esistenza. La vera rivoluzione è quella che può compiere l'educazione grazie al rapporto egemonico che gli intellettuali organici sapranno instaurare con le masse.

3. I pilastri del pensiero gramsciano

Vediamo, dunque, le colonne portanti del pensiero gramsciano, essenziali per comprendere al meglio le sue riflessioni sulla scuola, partendo dai punti dell'ideologia marxista da Gramsci sottoposti a revisione, in specie nei *Quaderni*, e che hanno avuto e hanno un'incidenza invasiva nei confronti dell'organizzazione della cultura e, quindi, della stessa scuola.

L'esposizione sintetica di questi punti mi è servita per chiarire quanto ciascuno di essi influisca sul modo con cui Gramsci intende il ruolo dell'educazione, dell'istruzione e della scuola.

3.1. Rapporto tra struttura e sovrastruttura e lotta di classe

Il rapporto tra struttura, la dimensione economica, e sovrastruttura, l'ideologia, è il primo aspetto di ripensamento del marxismo. Questo rapporto è considerato da Gramsci "*il problema cruciale del materialismo storico*"²⁰. La sovrastruttura, sebbene legata a precise situazioni socio-economiche, ha una sua irriducibile specificità che esige analisi e intervento appropriati. Essa, in ultima analisi, è la Società civile, cioè un complesso di istituzioni come la scuola, la chiesa, i partiti, la stampa, i centri di informazioni e di produzione di idee, ecc. È di tutta evidenza che il discorso educativo di Gramsci si innesta sul concetto

quell'esigenza teorica che corre ininterrotta attraverso tutto il suo pensiero, di suscitare e realizzare, cioè, una sistematica azione culturale specificamente educativo-formativa nell'ambito della classe operaia" (G. Urbani, *Op. cit.*, p. 140).

¹⁹ A. Broccoli, *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia*, cit., p.156.

²⁰ *QC*, 455.

di società civile quale risultato della stretta interazione tra struttura e sovrastruttura²¹.

In quest'ottica, la sovrastruttura, ossia la politica, le istituzioni, le ideologie e la cultura nel loro insieme, hanno la capacità di mobilitare le masse e di investire la struttura economica, agendo, così sul "blocco storico" (inteso come l'insieme della struttura e della sovrastruttura), come fattore di mutamento dell'intera società. Gramsci, contro ogni concezione semplicistica e separata dei due momenti, ribadisce l'importanza della sovrastruttura che, agendo sulla struttura, e quindi sull'intreccio delle forze economiche storicamente date, diviene a sua volta una forza che sa organizzare e mobilitare le masse umane.

Se simili affermazioni ci paiono accettabili

credo porti(no) a rafforzare – scrive Gramsci – la concezione di "blocco storico", in cui appunto le forze materiali sono il contenuto e le ideologie la forma, distinzione di forma e contenuto meramente didascalica, perché le forze materiali non sarebbero concepibili senza forma e le ideologie sarebbero ghiribizzi individuali senza le forze materiali²².

3.2. *Conseguenze sul fare e pensare l'educazione*

Il perno di questa operazione di miglioramento di tutta la società frutto dell'egemonia culturale raggiunta grazie alla coscienza critica delle masse è proprio l'educazione, che agisce soprattutto attraverso la scuola. È chiaro che le riflessioni gramsciane sull'educazione e la scuola sono il cuore e il fondamentale elemento propulsivo per il desiderato cambiamento politico. In effetti, gli aspetti fondanti dell'educazione e della scienza, ossia la dialogicità e la dialettica, finiscono – necessariamente – per stemperare, fino a eliminare, il concetto di rivoluzione come serie di eventi violenti e cruenti.

Non a caso Gramsci accredita il concetto di lotta di classe non co-

²¹ "La struttura e le superstrutture formano un 'blocco storico', cioè l'insieme complesso e discorde delle soprastrutture sono il riflesso dei rapporti sociali di produzione. Se ne trae: che solo un sistema di ideologie totalitario riflette razionalmente la contraddizione della struttura e rappresenta l'esistenza delle condizioni oggettive per il rovesciamento della praxis. Se si forma un gruppo sociale omogeneo al 100% per l'ideologia, ciò significa che esistono al 100% le premesse per questo rovesciamento, cioè che il 'razionale è reale attuosamente e attualmente'" (QC, p. 1051).

²² Q. 7, nota 21.

me scontro violento. Il concetto di lotta di classe, secondo Gramsci, non può essere inteso come il semplicistico scontro tra capitalisti e lavoratori, ma piuttosto come una serie di diverse strategie di alleanza tra diversi ceti e forze sociali, strategie che ammettono processi di trasformazione socialista del capitalismo. Come si vede è la sovrastruttura che diventa fondamentale per lo sviluppo della storia e non solo la struttura, come nell'ortodossia marxiana. Ogni individuo stringe necessariamente rapporti con altri individui che lo maturano criticamente proprio perché il rapporto si qualifica come egemonico, ossia educativo e reciproco. Gramsci scrive che

ogni rapporto di “egemonia” è un rapporto pedagogico e si verifica non solo all'interno di una nazione, tra le diverse forze che lo compongono, ma nell'intero campo internazionale e mondiale, tra complessi di civiltà nazionali e continentali²³.

Da notare che il concetto di “blocco storico” chiama in causa lo stesso individuo come soggetto politico. Pertanto, con mossa aristotelica, egli vede l'uomo come *zoon politicon* e così scrive:

L'uomo è da concepire come un blocco storico di elementi puramente individuali e soggettivi e di elementi di massa e oggettivi o materiali coi quali l'individuo è in rapporto attivo. Trasformare il mondo esterno, i rapporti generali, significa potenziare se stesso, sviluppare se stesso... Perciò si può dire che l'uomo è essenzialmente “politico”, poiché l'attività per trasformare e dirigere coscientemente gli altri uomini realizza la sua “umanità”, la sua “natura umana”²⁴.

Il ruolo dell'individuo, come soggetto concreto e non astratto, diviene centrale nello svolgimento delle vicende storiche; si tratta, quindi, di un ruolo attivo che interagisce con quello di tutti gli altri individui che puntano al miglioramento della società. Pertanto, in quest'ottica, parlare di masse è da intendere solo come indicatore di quantità, perché esse sono formate, e non potrebbe essere diversamente se vogliono divenire egemoni, come soggetti criticamente consapevoli e culturalmente preparati, guidati da educatori che fanno capo al novello Principe, il Partito²⁵.

²³ *Quaderni dal carcere*, Torino, Einaudi, 1977, III, 2149-2150.

²⁴ *QC*, 1338.

²⁵ Cfr. *QC*, p. 1601.

Il progetto è chiaramente utopico, nel senso che la meta che si prefigge funge da idea regolativa, con una procedura metodologica tipica di un processo politico-educativo che, in quanto tale, è infinito.

3.3. *Intellettuali, egemonia e partito*

E qui entra in gioco l'intellettuale, che è il vero maestro delle masse proletarie, a patto che sia veramente tale, ossia "organico" perché condivide con i suoi "allievi" le condizioni di vita, i problemi e le contraddizioni²⁶ della politica agita quotidianamente.

Se l'intellettuale non comprende e non sente, i suoi rapporti col popolo-massa sono o si riducono a puramente burocratici, formali; gli intellettuali diventano una casta o un sacerdozio (centralismo organico): se il rapporto tra intellettuali e popolo-massa, tra dirigenti e diretti, tra governanti e governati, è dato da una adesione organica in cui il sentimento passione diventa comprensione e quindi sapere (non meccanicamente, ma in modo vivente), allora solo il rapporto è di rappresentanza, e avviene lo scambio di elementi individuali tra governanti e governati, tra dirigenti e diretti, cioè si realizza la vita d'insieme che sola è la forza sociale, si crea il "blocco storico"²⁷.

Sono questi gli intellettuali che Gramsci chiama *organici* e *collettivi* e che operano, secondo varie modalità, da quella del maestro nel senso più largo del termine, a quella dell'interprete degli avvenimenti politici e d'attualità e che agiscono in base alle caratteristiche che li identificano come intellettuali organici²⁸.

In effetti, ogni gruppo sociale ha una propria classe di intellettuali o, comunque, cerca di crearlo. Tuttavia, per Gramsci, ci sono due tipi di intellettuali: *organici* e *tradizionali*. I primi sono strutturalmente legati a particolari classi sociali e concorrono o al mantenimento della

²⁶ Scrive Gramsci: "Lo stesso filosofo, inteso individualmente o inteso come intero gruppo sociale, non solo comprende le contraddizioni, ma pone se stesso come elemento della contraddizione, eleva questo elemento a principio di conoscenza e quindi di azione" (*QC*, p. 1487).

²⁷ *QC*, p. 452.

²⁸ "Ogni gruppo sociale – scrive Gramsci –, nascendo sul terreno originario di una funzione essenziale nel mondo della produzione economica, si crea insieme, organicamente, uno o più ceti di intellettuali che gli danno omogeneità e consapevolezza della propria funzione non solo nel campo economico, ma anche in quello sociale e politico" (*QC*, p. 1513).

supremazia di una classe già dominante o all’emergere di una classe subalterna; la loro “organicità” dipende da quanto partecipano al processo di costruzione dell’egemonia di una classe. I secondi, inizialmente hanno legami con classi particolari, ma nel tempo si evolvono in una categoria sociale a sé e cristallizzata, “che cioè concepisce se stessa come continuazione ininterrotta nella storia, quindi indipendentemente dalla lotta dei gruppi”²⁹.

La vera differenza tra intellettuale tradizionale e organico progressista sta nel fatto che quest’ultimo agisce secondo un progetto sociale contro la subalternità e ha un così forte potere d’attrazione che finisce per subordinare gli intellettuali degli altri gruppi sociali. E questo perché l’intellettuale organico “progressista”, a differenza degli altri tipi di intellettuali che isolandosi contravvengono in pieno ai principi della filosofia della prassi³⁰, agisce animato da una precisa finalità educativo-politica che lo pone necessariamente, in costante contatto con le masse, senza per questo trascurare la collaborazione con l’“intellettuale tradizionale”. Quest’ultimo, del resto, formatosi in una precedente struttura economica

e come espressione di un suo sviluppo..., ha trovato almeno nella storia finora svoltasi, categorie sociali preesistenti e che anzi apparivano come rappresentanti una continuità storica ininterrotta anche dai più complicati e radicali mutamenti delle forme sociali e politiche³¹.

²⁹ *QC*, 1406.

³⁰ Egli scrive: “L’egemonia (è) affermazione di unità tra teoria e pratica... Se ne deduce anche che il carattere della filosofia della praxis è specialmente di essere una concezione di massa, una cultura di massa” (*QC*, p. 1271). E altrove ripete: “Per la filosofia della praxis, l’essere non può essere disgiunto dal pensare, l’uomo dalla natura, l’attività dalla materia, il soggetto dall’oggetto; se si fa questo distacco si cade in una delle tante forme di religione o nell’astrazione senza senso” (*ivi*, p. 1224). E più avanti: “L’unità di teoria e pratica non è ... un dato di fatto meccanico, ma un divenire storico ...: una massa non si ‘distingue’ e non diventa indipendente ‘per sé’ senza organizzarsi (in senso lato) e non c’è organizzazione senza intellettuali, cioè senza organizzatori e dirigenti, cioè senza che l’aspetto teorico del nesso teoria-pratica si distingua concretamente in uno strato di persone ‘specializzate’ nell’elaborazione concettuale e filosofica”. Questo strato di persone “specializzate” è l’opera principale dei Partiti politici (Cfr. *QC*, pp. 1385-1386 e 1387).

³¹ *QC*, p. 1514.

Impossibile, quindi, trascurare il lavoro svolto e in via di svolgimento degli intellettuali tradizionali di cui l'intellettuale organico progressista non può e non deve, storicisticamente, fare a meno. D'altronde, non è possibile dimenticare che per Gramsci lo Stato è la risultante dell'unione "della Società politica con la Società civile" e ha le sue basi su un intelligente compromesso fra i vari gruppi sociali³². E questa è politica.

La cultura gramsciana è, appunto, caratterizzata storicisticamente, per cui non è possibile tagliare, fuori dalle sue "spire", intellettuali come Lucrezio e Leopardi, per esempio, dicendo che non erano marxisti. Secondo le nuove strutture economiche storicamente date è l'intellettuale organico progressista che sa proporre, attraverso un costante "dialogo tra i vivi e i morti", le "idee senza tempo" quale filo rosso per interpretare gli avvenimenti della storia. È in questo clima – dal quale nessuno è escluso a priori e che vede nell'altro un possibile partner e, quindi, mai da trascurare per ragioni ideologiche, ma da esaltare ai fini della nostra formazione – che i soggetti prendono coscienza del loro possibile ruolo attivo nello svolgimento della stessa storia. Gramsci scrive, proprio per evidenziare il valore determinante della diversità, annotazioni incisive. Ne riporto una:

Lo stesso raggio luminoso passando per prismi diversi dà rifrazioni di luce diversa: se si vuole la stessa rifrazione occorre tutta una serie di rettificazioni dei singoli prismi... Trovare la reale identità sotto l'apparente differenziazione e contraddizione, e trovare la sostanziale diversità sotto l'apparente identità è la più delicata, incompresa eppure essenziale dote del critico delle idee e dello storico dello sviluppo sociale³³.

³² Cfr. A. Gramsci-T. Schucht, *Lettere 1926-1935*, a cura di A. Natoli e C. Daniele, Torino, Einaudi, 1997, p. 791; e nella lettera a Tania del 7 settembre 1931 Gramsci scrive: "Il concetto di Stato... di solito è inteso come Società politica (o dittatura o apparato coercitivo per conformare la massa popolare secondo il tipo di produzione o l'economia di un momento dato) e non come un equilibrio della Società politica con la Società civile (o egemonia di un gruppo sociale sull'intera società nazionale esercitata attraverso le organizzazioni così dette private, come la chiesa, i sindacati, le scuole, ecc.) e appunto nella società civile specialmente operano gli intellettuali" (*Ibidem*).

³³ *QC*, p. 2268.

Una società, dunque, si struttura necessariamente in classi e una di esse, altrettanto necessariamente, riesce a imporsi come classe *dirigente* in base all'ideologia, alla cultura che sa esprimere, alla propria organizzazione e alla propria superiorità morale e intellettuale. Una classe diventa dirigente quando ottiene il consenso delle classi subalterne e fonda un *blocco storico*, cioè uno stretto rapporto tra struttura economica e sovrastrutture ideologiche, politiche, giuridiche che si forma in determinate condizioni storiche in cui struttura e sovrastruttura danno vita a un insieme complesso, cioè un sistema articolato e organico, di alleanze sociali legate da una ideologia comune e da una cultura comune.

Eccoci al nodo centrale: la nozione di egemonia. Per Gramsci, infatti, le classi dominanti non esercitano solo il potere economico, e dunque politico, attraverso lo Stato, ma hanno, comunque, la capacità di imporre la propria ideologia alle classi subalterne. Ad esempio egli riconosce nella Chiesa, in Italia, una funzione essenziale di egemonia nella propagazione e nel mantenimento dell'ideologia dominante. La società civile infatti comprende il complesso delle relazioni ideologico-culturali, della vita spirituale e intellettuale. È questa che Gramsci chiama *egemonia* e la lotta di classe si riduce sempre alla lotta fra due egemonie. Ciò significa, come annota Dario Ragazzini, che

se l'egemonia è tutto questo, allora rapportare gli aspetti educativi del pensiero di Gramsci ad essa significa rapportarli all'analisi del reale, alle contraddizioni ultime nella concreta situazione esaminata, così che essi vengono compresi per ciò che sono: non "idee" educative, ma proposte, ipotesi individuate e indicate con un metodo d'analisi che dialetticamente le ricava da una ricognizione precisa³⁴.

L'egemonia si distingue per la capacità di dirigere, indicando soluzioni efficaci per i problemi presenti in una società. Se questa capacità viene a mancare l'egemonia entra in crisi e il dominio che ha costruito avrà i giorni contati: la classe dirigente perderà il consenso delle classi subalterne che si rivolgeranno a nuove possibili classi dirigenti o egemoni, che, non appena avranno preso coscienza di esserlo, cercheranno di costruire un nuovo dominio, sia pure con la violenza. Scopo dell'egemonia, quindi, è formare una volontà collettiva in grado di creare un nuovo apparato statale, ma anche di elaborare, diffondere,

³⁴ D. Ragazzini, *Società industriale e formazione umana...*, cit., p. 16.

“insegnare” e attuare una nuova concezione del mondo. Nella creazione di un’ideologia egemonica alternativa a quella dominante, secondo Gramsci gioca un ruolo cruciale il partito, ma non solo. Costruire l’egemonia è il compito precipuo che egli affida, come si è visto, agli intellettuali che operano all’interno del partito.

In Gramsci il concetto di “egemonia” è la chiave di tutta l’azione politica che si articola grazie alla cooperazione del proletariato con le diverse classi sociali per un mondo terreno più libero e più giusto. In questo processo il partito ha stretti rapporti con la società civile, non rifiutando una vita interna di tipo democratico. Il partito, nel suo insieme, si configura come “intellettuale organico” o “intellettuale collettivo”, che fa emergere la volontà di far interagire intelligenza e cultura, attraverso la socializzazione del sapere. E così annota, al riguardo:

Creare una nuova cultura non significa solo fare individualmente delle scoperte “originali”, significa anche e specialmente diffondere criticamente delle verità già scoperte, “socializzarle” per così dire e pertanto farle diventare base di azioni vitali, elemento di coordinamento e di ordine intellettuale e morale. Che una massa di uomini sia condotta a pensare coerentemente e in modo unitario il reale presente fatto “filosofico” ben più importante e “originale” che non sia il ritrovamento da parte di un “genio” filosofico di una nuova verità che rimane patrimonio di piccoli gruppi intellettuali³⁵.

Da quanto detto emerge che il gruppo sociale che vuole costruire un dominio deve mettere a punto una propria cultura che esprima una propria visione del mondo e una serie di ideali che lo facciano sentire di essere – e lo facciano avvertire dalle altre classi sociali – come candidato per la direzione della società, ossia come il gruppo sociale egemone. Il Partito può diventare egemone se si organizza per fare di una massa indistinta una serie di gruppi critici e indipendenti. In questo difficile compito emergono le due grosse questioni gramsciane: il ruolo degli intellettuali e la natura del partito.

3.3.1. *Conseguenze sul fare e pensare l’educazione*

Questa volontà intellettuale di valorizzazione dell’altro è, indiscutibilmente, una colonna portante dell’educazione e della scuola. Sono

³⁵ *QC*, pp. 1377-1378.

questi gli strumenti che si assumono il compito di insegnare a tutti, nessuno escluso, come si diventerà governante e governato, a interpretare l'azione più propria per dare un significato a ciò che accade e, in ultima analisi, gli dia vita. È questo il principio educativo che presiede il concetto di scuola unitaria di Gramsci, una scuola che ha le sue colonne portanti nell'interpretazione connessa al fare e in un nuovo umanesimo in cui competenza tecnico-professionale e competenza politica interagiscono strettamente con il compito di fare di ogni soggetto un potenziale dirigente³⁶. E poco più avanti Gramsci chiarisce al meglio la funzione di questa scuola, scrivendo che la

scuola unitaria o di formazione umanistica (inteso questo termine di umanesimo in senso largo e non solo nel senso tradizionale) o di cultura generale, (che) dovrebbe proporsi di immettere nell'attività sociale i giovani dopo averli portati a un certo grado di maturità e capacità alla creazione intellettuale e pratica e di autonomia nell'orientamento e nell'iniziativa³⁷.

E qualche pagina dopo:

Nella scuola unitaria la fase ultima deve essere concepita e organata come la fase decisiva in cui si tende a creare i valori fondamentali dell'"umanesimo", l'autodisciplina intellettuale e l'autonomia morale necessarie per l'ulteriore specializzazione sia essa di carattere scientifico (studi universitari) sia di carattere immediatamente pratico-produttivo (industria, burocrazia, organizzazione degli scambi ecc.). Lo studio e l'apprendimento dei metodi creativi nella scienza e nella vita deve cominciare in questa ultima fase della scuola e non essere più monopolio dell'Università o essere lasciato al caso della vita pratica³⁸.

Gli assi culturali che animano la scuola gramsciana sono, dunque, l'asse tecnico-scientifico e l'asse storico-umanistico entrambi coadiuvanti nel dare al soggetto la capacità di interpretare la realtà.

³⁶ *QC*, p. 1138. Per un'analisi dettagliata e puntuale, e in Manacorda con la collazione delle varie edizioni gramsciane, della presenza della scuola e della sua organizzazione secondo il principio educativo che muove il pensiero gramsciano sono da vedere i saggi citati nella nota 2. Di Manacorda si veda il commento che fa nel paragrafo *Il principio educativo nella scuola elementare e media* (pp. 226-241) al punto *Per la ricerca del principio educativo* del volume di Gramsci, *I.*, cit.

³⁷ *QC*, p. 1534.

³⁸ *QC*, pp. 1536-1537.

In effetti, per Gramsci, l'interpretazione è la coscienza umana del mondo perché è attraverso di essa che il soggetto crea il mondo, ossia la realtà in cui agisce e può agire. La realtà è una creazione dello spirito umano, dato che non esiste un mondo "in sé", ma esiste la coscienza umana del mondo, ossia una serie di situazioni storiche in cui l'uomo convive e opera. Questo comporta che il marxismo ha il dovere di cambiare il mondo, nella sua dimensione umana e in quella naturale che l'uomo ha esperito e trasformato. Le due dimensioni debbono essere viste e valorizzate come "sistema" in cui ogni fenomeno particolare tende a realizzarsi in una struttura sempre più complessa, sempre più cosciente delle leggi che vi agiscono e delle contraddizioni che la agitano. E tale valorizzazione è possibile solo se il principio educativo impegna tutto un sistema scolastico a guardare al futuro, ossia non a quanto c'è ma a quanto potrebbe esserci. Con un paradosso solo apparente la pratica educativa, in quest'ottica, ha la precipua caratteristica dell'attuale inattualità.

Ciò impone di affidarsi ad una scuola che, al di là di fondarsi su una concezione che legge il mondo secondo una rigida connessione tra causa e effetto, rifiuti l'identificazione del metodo di ricerca con i metodi delle scienze empiriche o empirico-positivistiche. Gramsci vede che solo il metodo dialettico promuove e conduce un processo di rinnovamento nel mondo storico-sociale e tale metodo si fonda appunto sull'interpretazione. Una simile operazione spetta all'intellettuale. Il difficile compito di cui sopra richiede l'impegno di persone che abbiano chiaro sia il rapporto teoria-pratica, ossia la filosofia della prassi, e lo sappiano insegnare attraverso una loro corretta distinzione e una ben chiara concezione del mondo che mira a fare emergere dalla subalternità coloro che vi si trovano sommersi. Solo una simile concezione, sorretta dall'organizzazione di un partito politico può avere la forza di trasformare la realtà sociale, mettendo tra parentesi situazioni di violenza. La formazione di un'autocoscienza critica comporta necessariamente, scrive Gramsci,

la creazione di una élite di intellettuali: una massa umana non si "distingue" e non diventa indipendente "per sé" senza organizzarsi (in senso lato) e non c'è organizzazione senza intellettuali, cioè senza organizzatori e dirigenti, cioè senza che l'aspetto teorico del nesso teoria-pratica si distingua concretamente in uno strato di persone "specializzate" nell'elaborazione concet-

tuale e filosofica³⁹.

Ad ogni passo si fa figura centrale l'intellettuale e, di conseguenza, l'educatore. E a questi personaggi si associa inevitabilmente il concetto di scuola nella sua accezione più larga che ingloba i concetti di informazione, di istruzione, di capacità di analisi e di sintesi, di argomentazione e di interpretazione. Per questo, gli intellettuali sono, per Gramsci, necessari per la costruzione del socialismo, i soli che possono dare al proletariato il senso della sua missione storica. Più l'intellettuale riesce nel compito di emancipazione, sia pure graduale, delle masse più egli diviene influente, perché

ogni balzo verso una nuova “ampiezza” e complessità dello strato degli intellettuali è legato a un movimento analogo della massa dei semplici, che si innalza verso livelli superiori di cultura e allarga simultaneamente la sua cerchia di influenza con punte individuali o anche di gruppi più o meno importanti verso lo strato degli intellettuali specializzati⁴⁰.

E questo perché “socialismo è organizzazione, e non solo politica ed economia, ma anche e specialmente sapere e volontà attraverso l'attività di cultura”⁴¹.

D'altronde, proprio questa costante richiesta gramsciana di elevamento culturale degli operai attraverso l'educazione, di una loro personalità autonoma è l'elemento discriminante tra il vecchio partito socialista e il nuovo partito della classe operaia che Gramsci e il gruppo degli intellettuali e operai socialisti che fondarono nell'aprile 1919 “L'Ordine Nuovo” rivendicarono fin dalla sua nascita. Ciò comporta un'inedita rimodulazione dei principi dell'agire educativo a livello di spazi e destinatari rispetto a quanto tradizionalmente proposto dal vecchio partito socialista, chiedendo che la scuola acquisti adesso un posto centrale anche nelle fabbriche.

Anche quando Gramsci avrà “superato la concezione “ordinovista” con quella più matura dei *Quaderni*”, non verrà mai meno il principio di “umanesimo del lavoro”⁴² che ha le sue radici nella scuola. In que-

³⁹ *QC*, p. 1386.

⁴⁰ *Ivi*.

⁴¹ A. Gramsci (ma non firmato), *Prima liberi*, in “Il Grido del popolo”, 31 agosto 1918, poi in *Scritti giovanili*, Torino, Einaudi, 1958, pp. 300-302.

⁴² Giovanni Urbani, *Introduzione* a un articolo di “L'Ordine nuovo”, in A. Gramsci, *La formazione dell'uomo*, cit., p. 112. Ricordo che nel programma

sto quadro di fondazione di “scuole operaie”⁴³, gestite dai Consigli di fabbrica⁴⁴, l’intellettuale già rappresenta la chiave di volta. Come si vede, l’idea educativa di Gramsci mira subito al coinvolgimento degli adulti, quasi a sottolineare che il banco di prova dell’educazione generale è strettamente connesso con le condizioni sociali del lavoratore. È nell’educazione degli adulti che l’intellettuale organico si impegna nello stimolare al massimo la reciprocità del rapporto educativo, come Gramsci sollecitava nella citata lettera del 1926 a Giuseppe Berti che gli chiedeva consigli sulla scuola di Ustica dove sarebbe diventato un confinato-insegnante. Gli intellettuali, dunque, occupano un ruolo cruciale nel sistema di pensiero gramsciano: sono i portatori di una cultura nuova. Essi devono trasformare le concezioni del mondo frammentate e incoerenti dei subalterni in una descrizione coerente del mondo e del suo divenire. Scrive Gramsci:

L’elemento popolare “sente”, ma non sempre comprende o sa; l’elemento intellettuale sa, ma non sempre “sente”... L’errore dell’intellettuale consiste (nel credere) che si possa sapere senza comprendere e specialmente senza sentire ed essere appassionato (non solo del sapere in sé, ma per l’oggetto

del quindicinale “L’Ordine Nuovo” ha un posto di rilievo “il movimento per la creazione di piccole scuole di partito, atte a creare degli organizzatori e dei propagandisti bolscevichi, non massimalisti, che abbiano cioè cervello, oltre polmoni e gola” (*Programma de “L’Ordine Nuovo”*, in “L’Ordine Nuovo”, quindicinale, 1-15 aprile 1924 e poi in *Duemila pagine di Gramsci*, a cura di Giansiro Ferrata e Niccolò Gallo, voll. 2, Milano, Il Saggiatore, 1964, vol. I, pp. 723-725). Cfr. anche nello stesso volume l’articolo *La scuola di partito*, pp. 740-742.

⁴³ Cfr. A. Gramsci (ma non firmato), *Il problema della scuola*, in “L’Ordine Nuovo”, 27 giugno 1919 poi in *L’Ordine Nuovo (1919-1920)*, Torino, Einaudi, 1954, pp. 255-256. Nella nota, Gramsci contrappone l’importanza essenziale che la scuola ha come attività pubblica nello Stato dei Consigli, ossia il nucleo della Stato comunista, al “puro esercizio di scacchistica mentale” a cui si riduce il problema scolastico nello Stato borghese. Da notare che nel novembre-dicembre 1919 la rivista organizzò anche “una “Scuola di cultura e di propaganda socialista”, che può considerarsi un altro tentativo di realizzare la vecchia idea di Gramsci di costruire, accanto agli organismi economici e politici della classe operaia torinese, un organo specifico di formazione culturale” (G. Urbani, *Op. cit.*, p. 115).

⁴⁴ Cfr. *Il movimento torinese dei Consigli di fabbrica* (Rapporto inviato nel luglio 1920 al Comitato esecutivo dell’Internazionale comunista), in *L’Ordine Nuovo (1919-1920)*, cit., pp. 176-186.

del sapere) cioè che l'intellettuale possa essere tale (e non un puro pedante) se distinto e staccato dal popolo-nazione, cioè senza sentire le passioni elementari del popolo, comprendendole e quindi spiegandole e giustificandole nella determinata situazione storica, e collegandole dialetticamente alle leggi della storia, a una superiore concezione del mondo, scientificamente e coerentemente elaborata, il "sapere"; non si fa politica-storia senza questa passione, cioè senza questa connessione sentimentale tra intellettuali e popolazione⁴⁵.

L'intellettuale è un politico, un dirigente organico del partito, integrato nel processo auto-emancipativo dei ceti lavoratori, dei quali sente il polso, condivide i problemi e li orienta verso possibili soluzioni, offrendone un'interpretazione culturale e ideale capace creare sempre maggiore aggregazione che rafforzi le capacità egemoniche e aumentare, così, sempre più l'influenza su tutta la società. L'intellettuale, che stabilisce dialetticamente rapporti con diversi organismi sociali e *in primis* col partito, secondo Gramsci, non è contraddistinto da una capacità intellettuale superiore, bensì dalla sua responsabilità sociale di produrre e di saper diffondere conoscenza secondo processi costantemente dialettici.

Partito, intellettuali, masse, uomo costituiscono altrettanti processi; vanno intesi, cioè, come rapporti continui e strettamente correlati tra loro⁴⁶.

Egli, come detto, agisce secondo la filosofia della prassi che per Gramsci è la riflessione sulla realtà umana, quella con cui gli uomini lavorano con le loro necessità, con i loro progetti e con le loro contraddizioni⁴⁷. Questo concetto rappresenta il fulcro intorno al quale gira tutto il pensiero gramsciano. È quello di filosofia della prassi, che si fonda su un rapporto tra gli uomini e la realtà, cioè come relazione tra esperienza umana e natura e come l'insieme di tradizioni e istituzioni sociali. È con la prassi che gli uomini, intrecciando fenomeni reali e volontà e pensiero, trasformano il mondo con l'intelligenza e con le

⁴⁵ *QC*, p. 1505.

⁴⁶ A. Broccoli, *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia*, cit., p. 152.

⁴⁷ Cfr. *QC*, pp. 1270-71. "Per la filosofia della praxis, scrive Gramsci, l'essere non può essere disgiunto dal pensare, l'uomo dalla natura, l'attività dalla materia, il soggetto dall'oggetto; se si fa questo distacco si cade in una delle tante forme di religione o nell'astrazione senza senso" (*ivi*, p. 1224).

energie che investono nel contesto storico in cui vivono. Insomma, la filosofia della prassi si caratterizza per lo sforzo di unificare il movimento pratico e il pensiero teorico. La filosofia della prassi è, per Gramsci, una riforma intellettuale e morale con due compiti precisi: costituire il proprio gruppo di intellettuali indipendenti e educare le masse popolari⁴⁸.

La filosofia della prassi – egli scrive – non tende a risolvere pacificamente le contraddizioni, non è lo strumento di governo di gruppi dominanti per avere il consenso ed esercitare l'egemonia su classi subalterne; è l'espressione di queste classi subalterne, che vogliono educare se stesse all'arte di governo e che hanno interesse a conoscere tutte le verità, anche le sgradevoli e ad evitare gli inganni... delle classi superiori e tanto più di se stesse⁴⁹.

La filosofia gramsciana ha carattere dialettico e si occupa di ogni aspetto della realtà e, quindi, anche dell'educazione e della scuola, coniugandone la prassi ad uno storicismo assoluto e immanente e cioè del tutto alieno da ogni trascendenza. Insomma, la filosofia della prassi a me è sempre più parsa, almeno in questi ultimi venti anni, che per Gramsci funzionasse come una scienza che dimostra la sua scientificità nella pratica dove essa verifica le ipotesi da cui è partita a seguito di un'attenta osservazione della realtà stessa. Ecco alcune annotazioni gramsciane sul concetto di scienza in rapporto alla filosofia della prassi che mi paiono particolarmente chiarificatrici:

Porre la scienza a base della vita, fare della scienza la concezione del mondo per eccellenza, quella che snebbia gli occhi da ogni illusione ideologica, che pone l'uomo di fronte alla realtà così come essa è, significa ricadere nel concetto che la filosofia della prassi abbia bisogno di sostegni filosofici all'infuori di se stessa. Ma in realtà anche la scienza è una superstruttura, una ideologia. Si può dire, tuttavia, che nello studio delle superstrutture la scienza occupi un posto privilegiato, per il fatto che la sua reazione sulla struttura ha un carattere particolare, di maggiore estensione e continuità di sviluppo... Che la scienza sia una soprastruttura è dimostrato anche dal fatto che essa ha avuto dei periodi interi di eclisse, oscurata come essa fu da

⁴⁸ “Questo secondo compito, che era fondamentale..., ha assorbito tutte le forze, non solo quantitativamente ma anche qualitativamente; per ragioni ‘didattiche’, la nuova filosofia si è combinata in una forma di cultura... per suscitare un gruppo di intellettuali propri del nuovo gruppo sociale di cui era la concezione del mondo

⁴⁹ *MS*, p. 237.

un'altra ideologia dominante, la religione che affermava di aver assorbito la scienza stessa...Inoltre: la scienza, nonostante tutti gli sforzi degli scienziati, non si presenta mai come nuda nozione obbiettiva; essa appare sempre rivestita di ideologia e concretamente è scienza l'unione del fatto obbiettivo con un'ipotesi o un sistema d'ipotesi che superano il mero fatto obbiettivo. È vero però che in questo campo è relativamente facile distinguere la nozione obbiettiva dal sistema d'ipotesi, con un processo di astrazione che è insito nella stessa metodologia scientifica⁵⁰.

È quanto avviene circa l'educazione-scuola divenuto oggetto di scienza e, quindi di interpretazione teorica, inserito nel circuito teoria-prassi, superando così i pregiudizi del “senso comune” e del “folclore”⁵¹. E ad essere attenti non c'è istituzione della società civile che sia stata carica di pregiudizi come la scuola. Può sembrare che avere indicato la filosofia della prassi gramsciana come scienza sia eccessivamente semplificativo, ma ho sempre creduto di dover ricondurre *ad unum* le varie annotazioni gramsciane sul complesso concetto di filosofia della prassi. E la sua identificazione con la scienza che tratta l'oggetto di cui si occupa, in questo caso la scuola-educazione, secondo il circuito teoria-prassi senza indulgere a vane “speculazioni”, non mi è parsa un'ipotesi peregrina come si evince dal passo riportato, in cui auspica una ripresa della scienza grazie al fatto che, in quanto filosofia della prassi, è

l'inizio dell'elaborazione critica... e quindi la coscienza di quello che è realmente, cioè un “conosci te stesso” come prodotto del processo storico finora svoltosi che ha lasciato in te stesso un'infinità di tracce accolte senza

⁵⁰ *Ivi*, pp. 55 e 56, *passim*.

⁵¹ “Ogni strato sociale ha il suo ‘senso comune’ e il suo ‘buon senso’, che sono in fondo la concezione della vita e dell'uomo più diffusa... Il ‘senso comune’ è il folclore della filosofia e sta sempre di mezzo tra il folclore vero e proprio (cioè come è comunemente inteso) e la filosofia, la scienza, l'economia degli scienziati” (*QC*, p. 2271). E Gramsci, come indica differenza tra filosofia e scienza, che è per lui la filosofia della prassi, individua proprio uno dei compiti della “scuola col suo insegnamento lotta(re) contro il folclore, con tutte le sedimentazioni tradizionali di concezioni del mondo per diffondere una concezione più moderna, i cui elementi primitivi e fondamentali sono dati dall'apprendimento dell'esistenza delle leggi della natura... e delle leggi civili e statali... stabilite dall'uomo e possono essere dall'uomo mutate per i fini del suo sviluppo collettivo” (*I*, p. 106).

beneficio d'inventario. Occorre fare inizialmente un tale inventario⁵².

Del resto, si tratta di un'operazione razionalmente giustificabile perché, nel contesto di cui sopra, il ruolo della scuola diviene fondamentale, non foss'altro per eliminare le scorie del folclore. E non di una scuola di risulta, dove il lavoro è esclusivamente finalizzato ad apprendere un mestiere senza nessun aggancio all'elaborazione storica delle tappe del pensiero giacché "in qualsiasi lavoro fisico, anche il più meccanico e degradato, esiste un minimo di qualifica tecnica, cioè un minimo di attività intellettuale creatrice"⁵³, ma contraddistinta da due caratteri principali, la classicità e l'unitarietà.

Gramsci indica la scuola classica come l'alternativa alla brutta professionalizzazione. Già così scriveva nel 1917:

La scuola classica, in confronto di quella tecnica e di quella professionale, è... buona perché non si propone un fine... scioccamente concreto. Il suo fine è concreto, ma di una concretezza ideale, e non meccanica. Essa deve preparare dei giovani che abbiano un cervello completo, pronto a cogliere della realtà tutti gli aspetti, abituato alla critica, all'analisi e alla sintesi; abituato a risalire dai fatti alle idee generali, e con queste idee generali a giudicare ogni altro fatto. La scuola classica è la scuola ideale, nella sua struttura e nei suoi programmi; si è pervertita per deficienza degli uomini e per l'incapacità della classe dirigente⁵⁴.

L'altro principio, quello dell'unitarietà della scuola, una scuola che

⁵² *QC*, p. 1376.

⁵³ *QC*, p. 1516.

⁵⁴ *La difesa dello Schultz*, in "Avanti!", 27 novembre 1917 poi in *Scritti giovanili*, Torino, Einaudi, 1958, pp. 133-135. Ferdinando Schultz fu uno degli esponenti del sindacalismo rivoluzionario il cui manuale di sintassi latina Gramsci difende perché intende difendere la scuola classica. Evolverà, come sappiamo, la posizione gramsciana circa la scuola classica specie come è quella gentiliana ma resterà ferma circa la scuola professionale il cui moltiplicarsi "tende ... a eternare le differenze tradizionali, ma siccome, in queste differenze, tende a suscitare stratificazioni interne, ecco che fa nascere l'impressione di una tendenza democratica. Manovale e operaio qualificato, per esempio, contadino e geometra o piccolo agronomo ecc. Ma la tendenza democratica, intrinsecamente, non può solo significare che un operaio manovale diventa qualificato, ma che ogni 'cittadino' può diventare 'governante' e che la società lo pone, sia pure 'astrattamente' nelle condizioni generali di poterlo diventare: la democrazia politica" (*I*, p. 112).

prevede una parte primaria di tre-quattro anni, dedicata agli insegnamenti di base, senza dimenticare i

“diritti e doveri”, cioè le prime nozioni dello Stato e della Società, come elementi primordiali di una nuova concezione del mondo... Il resto del corso non dovrebbe durare più di sei anni, in modo che a quindici- sedici anni si dovrebbe poter compiere tutti i gradi della scuola unitari⁵⁵.

Il resto della formazione dell'individuo è affidato ad un netto superamento della frattura tra vita e scuola attraverso l'organizzazione culturale della comunità in modo che, anche con il concorso dell'Università,

gli elementi sociali impiegati nel lavoro professionale... (non cadano) nella passività intellettuale, ma... (abbiano) a loro disposizione (per iniziativa e non di singoli, come funzione sociale organica riconosciuta di pubblica necessità ed utilità) istituti specializzati in tutte le branche della ricerca e di lavoro scientifico, ai quali potranno collaborare e in cui troveranno tutti i sussidi necessari per ogni forma di attività culturale che intendano intraprendere⁵⁶.

Si tratta di uno slargamento degli orizzonti sociali, e non solo esclusivamente scolastici, del tutto inediti per il tempo sempre più incamminato, a prescindere da qualsiasi spinta ideologica, a risolvere il problema dell'interazione lavoro manuale e lavoro intellettuale, aumentando quanto più possibile le scuole tecniche professionali tese verso una professionalizzazione specializzata dei soggetti. L'educazione gramsciana, invece, è concepita chiaramente in termini di permanenza, con una lucida prospettiva che pone l'individuo, terminato il corso della scuola unitaria, nella possibilità di coltivare la sua formazione umana, approfondendo i suoi studi in

Accademie, Istituti di cultura, circoli filologici, ecc... con attività collegate alla vita collettiva, al modo della produzione e del lavoro⁵⁷.

Proprio tutto il contrario rispetto a quanto si andava storicamente profilando e che Gramsci, considerando la situazione storica e le fina-

⁵⁵ *I*, p. 103-104.

⁵⁶ *Ivi*, p. 104.

⁵⁷ *Ivi*.

lità umane dell'istruzione, pensava di superare, con grande intuizione utopica, con l'organizzazione di una scuola alternativa unica novennale-decennale e di una rete di istituti culturali: la prima, base di tutto il sistema scolastico, la seconda, perno di una continua educazione degli adulti per poter equilibrare in ogni individuo l'impegno del lavoro industriale con un equivalente impegno intellettuale.

4. *Educazione, scuola e Scienza dell'educazione*

Dall'insieme dei punti riportati emerge con tutta evidenza che per Gramsci è centrale il problema della formazione, intesa nella sua articolazione di educazione, istruzione e scuola.

Il che comporta la necessità di formare intellettuali organici, come si è detto, colonna portante del partito, il "moderno Principe"⁵⁸. Da questo punto di vista il problema dell'educazione, dell'istruzione e della scuola diventa essenziale. Una scuola che avesse come principio quello dell'unicità, già dai primi due gradi, elementare e medio, e via via, nei gradi superiori, articolata secondo il principio della politecnica, che usa e fornisce tutti gli strumenti culturali, intellettuali, linguistici, logici, scientifici.

Era necessario pensare e agire per avere un'altra scuola da quella esistente, tipicamente classista. È questa un'idea che Gramsci ha ben presente fin dagli anni giovanili, quando scriveva:

La scuola in Italia è rimasta un organismo schiettamente borghese, nel peggior senso della parola. La scuola media e superiore, che è di Stato, e cioè è pagata con le entrate generali, e quindi anche con le tasse dirette pagate dal proletariato, non può essere frequentata che dai giovani della borghesia, che godono dell'indipendenza economica necessaria per la tranquillità degli studi. Un proletario, anche se intelligente, anche se in possesso di tutti i numeri necessari per diventare un uomo di cultura, è costretto a sciupare le sue qualità in attività diversa, o a diventare un refrattario, un autodidatta, cioè (fatte le dovute eccezioni) un mezzo uomo, un uomo che non può dare tutto ciò che avrebbe potuto, se si fosse completato ed irrobustito nella disci-

⁵⁸ "Il moderno Principe è... il banditore di una riforma intellettuale e morale che tende a incorporare l'individuo nell'uomo collettivo, giovandosi dell'accentramento statale (scuola ecc.) e collegandosi alla riforma economica, ma con la partecipazione dal basso, facendo diventare libertà questa necessità" (M. A. Manacorda, *Introduzione*, a A. Gramsci, *L'alternativa pedagogica...*, cit., p. 53).

plina della scuola. La cultura è un privilegio. La scuola è un privilegio. E non vogliamo che tale essa sia. Tutti i giovani dovrebbero essere uguali dinanzi alla cultura... Al proletariato è necessaria una scuola disinteressata. Una scuola in cui sia data al fanciullo la possibilità di formarsi, di diventare uomo, di acquistare quei criteri generali che servono allo svolgimento del carattere. Una scuola umanistica, insomma, come la intendevano gli antichi e i più recenti uomini del Rinascimento. Una scuola che non ipotечи l'avvenire del fanciullo e costringa la sua volontà, la sua intelligenza, la sua coscienza in formazione a muoversi entro un binario a stazione prefissata. Una scuola di libertà e di libera iniziativa e non una scuola di schiavitù e di meccanicità... La scuola professionale non deve diventare una incubatrice di piccoli mostri aridamente istruiti per un mestiere, senza idee generali, senza cultura generale, senza anima... Anche attraverso la cultura professionale può farsi scaturire, dal fanciullo, l'uomo. Purché essa sia cultura educativa e non solo informativa, o non solo pratica manuale⁵⁹.

È di tutta evidenza che la scuola è per Gramsci la colonna portante del futuro Stato socialista nel quale la scuola

sorgerà necessariamente come una scuola completa, tenderà ad abbracciare subito tutti i rami dell'umano sapere. Sarà una necessità pratica e sarà un'esigenza reale⁶⁰.

Ecco un'ottima traccia, del tutto diversa da quella “controrivoluzionaria”⁶¹, come la chiama lo stesso Gramsci, del vecchio partito socialista, su cui costruire una politica scolastica di cui lui stesso, nello scritto citato, denuncia l'assoluta deficienza.

Gramsci stese per completo il suo programma di riforma scolastica nei due scritti *L'organizzazione della scuola e della cultura* e *Per la ricerca del principio educativo*⁶². Mi pare puntuale il commento di uno dei miei maestri reali più cari, Borghi, che scrive al riguardo:

Si tratta di una vigorosa determinazione dei principi e delle modalità di attuazione di una scuola democratica... di una scuola concepita come labora-

⁵⁹ *Uomini o macchine?*, cit.

⁶⁰ Dalle “Cronache dell'Ordine Nuovo”, 23 novembre 1919, poi in *L'Ordine Nuovo (1919-1920)*, cit., pp. 451-453.

⁶¹ *Professione, scuola e coscienza rivoluzionaria*, in “L'Ordine Nuovo”, quotidiano, 10 aprile 1922, e poi in *Socialismo e fascismo, L'Ordine Nuovo (1921-1922)*, cit., pp. 523-524.

⁶² Cfr. *I*, pp. 95-114.

torio della trasformazione sociale affinché la sua operatività diventi concretamente incisiva nella situazione di ritardo e di durezza nella quale la scuola doveva venire a contatto coi figli delle classi operaie e soprattutto contadine nel nostro paese⁶³.

È un concetto di scuola che Gramsci renderà più chiaro e più complesso nei suoi scritti più maturi, prospettando una scuola pubblica e gratuita per tutti, diffusa capillarmente in tutto il paese e in stretta interazione con tutte le istituzioni culturali della società civile e resa più adeguata e efficiente grazie all'apporto di intellettuali provenienti da ceti finora tagliati fuori dalla circolazione della cultura moderna. E tutto ciò richiede un impegno dello Stato, dal punto di vista sia di un radicale cambiamento di rotta sia dell'investimento finanziario come risulta chiaro. Basti pensare che a questa scuola unitaria, "organizzata come un collegio, con vita collettiva diurna e notturna" fondata sui valori del "nuovo umanesimo"⁶⁴, seria, impegnata sia dal punto di vista disciplinare sia culturale e priva di ogni indulgenza verso manierismi infantilistici e pseudolibertari, Gramsci dà il compito di far attecchire socialmente la capacità di dar vita alla

creazione intellettuale e morale e di autonomia nell'orientamento e nell'iniziativa... (a dar vita a) nuovi rapporti tra lavoro intellettuale e lavoro industriale non solo nella scuola, ma in tutta la vita sociale. Il principio unitario si rifletterà perciò in tutti gli organismi di cultura, trasformandoli e dando loro un nuovo contenuto⁶⁵.

Si tratta, per Gramsci, di una scuola che ha due fasi, la prima attiva e la seconda creativa. E qui vale la pena citare un lungo brano di Gramsci:

Tutta la scuola unitaria è scuola attiva, sebbene occorra porre dei limiti alle ideologie libertarie in questo campo e rivendicare con una certa energia il dovere delle generazioni adulte, cioè dello Stato, di "conformare" le nuove generazioni... La scuola creativa è il coronamento della scuola attiva: nella prima si tende a disciplinare, quindi anche a livellare, a ottenere una certa specie di "conformismo" che si può chiamare "dinamico": nella fase creati-

⁶³ L. Borghi, *Op. cit.*, p. 230.

⁶⁴ Cfr., al proposito, quanto scrive M. A. Manacorda nell'*Introduzione* a A. Gramsci, *L'alternativa pedagogica*, cit., p. XXX.

⁶⁵ *QC*, p. 1534.

va, sul fondamento raggiunto di “collettivizzazione” del tipo sociale, si tende a espandere la personalità, divenuta autonoma e responsabile, ma con una coscienza morale e sociale solida e omogenea. Così scuola creativa non significa scuola di “inventori e scopritori”; essa indica una fase e un metodo di ricerca e di conoscenza, e non un “programma” predeterminato con l’obbligo dell’originalità e dell’innovazione a tutti i costi. Indica che l’apprendimento avviene specialmente per forza spontaneo e autonomo del discente, e in cui il maestro esercita solo una funzione di guida amichevole come avviene o dovrebbe avvenire nell’Università. Scoprire da se stessi, senza suggerimenti e aiuti esterni, una verità è creazione, anche se la verità è vecchia, e dimostra il possesso del metodo; indica che in ogni modo si è entrati nella fase di maturità intellettuale in cui si possono scoprire verità nuove... La scuola unitaria significa l’inizio di nuovi rapporti tra lavoro intellettuale e lavoro industriale non solo nella scuola, ma in tutta la vita sociale. Il principio unitario si rifletterà perciò in tutti gli organismi di cultura, trasformandoli e dando loro un nuovo contenuto⁶⁶.

La vena utopica gramsciana si fa sempre più evidente. E ad essa si aggancia la volontà di considerare e far considerare che lo studio, così come è impostato dall’idea regolativa di Gramsci, è sforzo e fatica. Si pensi alle critiche al puerocentrismo delle scuole nuove come agli scioperi studenteschi, e alla penuria di sperimentazioni didattiche che già avevano preso piede in altri paesi di Europa.

La scuola ideale gramsciana fa parte della società civile e, quindi, fa parte dello Stato. Essa si fonda su principi laici, è unitaria e i suoi assi culturali sono l’asse tecnico-scientifico e l’asse storico-umanistico tesi a valorizzare ogni soggetto in quanto portatori di valori e motori attivi del cammino storico (*umanesimo*) sempre soggetto ad una radicale storicità

4.1. *L’inizio di una Scienza dell’educazione*⁶⁷

Ancora un aspetto della mia riflessione sul “mio Gramsci”, ossia del Gramsci, lo ripeto, che ha avuto un’indubbia influenza sul mio fare ricerca. Si tratta di un aspetto che mi è parso via via sempre più

⁶⁶ *Ivi*, p. 103.

⁶⁷ Per discorso approfondito sulla Scienza dell’educazione, rimando ai miei due seguenti saggi: *Io la penso così. Pensieri sull’educazione e sulla scuola*, Roma, Anicia, 2014 e *L’educazione e la sua scienza. Alcune riflessioni*, in “Rassegna di Pedagogia”, n. 1-2, gennaio-giugno 2017.

chiaro e che mi è stato sprone per la ricerca sull'epistemologia dell'educazione.

Gramsci non era un pedagogista, anche se usa la qualificazione "pedagogico" nel senso di "intenzionalmente educativo" per definire il rapporto egemonico. Le sue riflessioni sul problema educativo prendono corpo in un'ottica che è quella di un politico al quale non interessa indagare su che cosa sia l'educazione e come possa essere oggetto di scienza, bensì in qual modo essa possa essere di aiuto per perseguire il benessere delle masse e della classe operaia. A lui sembra che l'educazione sia quella forma di cultura che si declina politicamente per affrancare le masse dalla subalternità. E ciò gli basta. Ma, in effetti, non è e non poteva essere proprio così. Il suo concetto di filosofia della prassi è certamente il tentativo di tutto rispetto per superare una simile *impasse*. Vediamo come. L'educazione ha una dimensione prassica, il quotidiano processo di insegnamento-apprendimento, e una ideale che è la riflessione filosofica su di essa. In effetti quest'ultima, allorché riflette sul suo oggetto, la realtà "educazione", è un chiaro indizio, sia pure intrapreso, si può dire, per cascata, di Scienza dell'educazione, come ho già accennato. Essa trova in Gramsci una serie non indifferente di categorie che identificano l'oggetto educazione. Un'identificazione che Gramsci, sia pure a livello di intuizione, avverte che non possa, di principio, essere saltata per dare una risposta efficace e scientificamente razionalizzata ai problemi dell'educazione in generale e della sua stretta e sistematica connessione con la scuola.

Ad una lettura più orientata alla dimensione politica, sia pure attenta alle sue implicazioni educative la filosofia della prassi, a lungo, non è stata da me identificata con lo sforzo di farne anche una, diciamo aurorale, Scienza dell'educazione, tanto più che le influenze idealiste su Gramsci portavano su altre piste. Eppure il principio educativo dell'intellettuale sardo è tale da impostare la scuola verso tutt'altra direzione come si è visto. Basti ricordare ancora una volta certi punti di forza quali il necessario rapporto "disinteressato" tra educazione e scuola, l'unitarietà della stessa scuola che, in forza di questo rapporto, sa intrecciare l'asse umanistico e l'asse scientifico-tecnologico, e sulla sua ferrea serietà e severità, aliena, come si è visto, da spurie indulgenze spontaneistiche. Sebbene Gramsci usi talvolta il termine "spontaneità" in senso positivo per indicare che il soggetto non è certo tutto frutto dell'ambiente, ma anche di un insieme di forze "che nasce da

radici interiori"⁶⁸, generalmente a questo termine egli attribuisce un'accezione negativa come prodotto di forze private di una guida per la maturazione critica del soggetto e, quindi, per la padronanza di sé⁶⁹.

Gramsci su questi aspetti è inflessibile: le energie intellettuali di tutti, promosse da dirigenti dinamici, sono necessarie perché tutti, almeno di principio, partecipino alla messa a punto delle regole per dirigere la vita in comune e alla promozione e alla fruizione della cultura. Commentava Borghi:

Tenendo presente questa basilare istanza propulsiva e prospettica dell'ideale educativo di Gramsci, è possibile rendere giustizia alla sua richiesta che l'azione culturale fosse condotta con metodo rigoroso, con disciplina, con razionale e scientifica intenzionalità, con un programma che investisse l'intera opera educativa e scolastica della sua funzione collettiva conferendolo un carattere pubblico e una pubblica responsabilità... La sua è una pedagogia della lotta e dello sforzo⁷⁰.

L'emancipazione delle classi umili e anche della classe operaia è legata, in effetti, a sforzi prolungati e maggiori comunque di quelli dei figli del ceto borghese⁷¹. E quindi l'educazione ha e deve avere disci-

⁶⁸ Si tratta di una spontaneità che non deve essere affatto mortificata (Lettera alla moglie Giulia del 30 dicembre 1929, in *LC*, vol. I, pp. 213-215 in cui le scrive sull'educazione del figlio Delio, come molte altre volte ha scritto e scriverà).

⁶⁹ Si veda al riguardo, oltre alle Lettere, lo scritto "Cosa è un uomo", di cui ho già riportato un lungo brano, dove emerge a tutto tondo la concezione marxiana di Gramsci sottolineando con forza la dimensione storica nella maturazione intellettuale e politica dell'individuo. E sulla "spontaneità" si vedano le molte annotazioni estremamente critiche in *I*, pp. 115, 121-123 e la ben nota lettera del 22 aprile 1929 alla cognata in cui parla di piantine che sono uscite alla luce del mondo e si sviluppano lentamente e così aggiunge con ironia: "A me ogni giorno viene la tentazione di tirarle un po' per aiutarle a crescere, ma rimango incerto tra le due concezioni del mondo e dell'educazione: se essere roussoiano e lasciar fare alla natura che non sbaglia mai ed è fondamentalmente buona o se essere volontarista e sforzare la natura introducendo nell'evoluzione la mano esperta dell'uomo e il principio d'autorità. Finora l'incertezza non è finita e nel capo mi tentonano le due ideologie" (*Lettere dal carcere*, Roma, Editori Riuniti, 1988, p. 186).

⁷⁰ L. Borghi, *Educazione e scuola in Gramsci*, cit., pp. 220 e 221.

⁷¹ Cfr. *I*, p. 114.

plina. È questo un richiamo antiroussoiano martellante⁷². Era l'unico modo per dare avvio a un cammino di ascesa, che rifiuta la religione nella scuola come disciplina "buona per il popolo" i cui movimenti di emancipazione sono annientati e sottomessi da coloro, idealisti e clericali, che l'hanno introdotta⁷³.

Ma ritorniamo al discorso circa le intuizioni epistemologiche di Gramsci sull'universo educativo. La sua analisi della realtà educativa, nella fattispecie l'educazione fatta oggetto di scienza e quindi portata, inevitabilmente, a livello astratto grazie all'indagine della filosofia della prassi, ha dato come risultato le seguenti caratteristiche della complessa interazione tra educazione-istruzione-scuola. Si tratta di caratteristiche che, seppure ricavate storicamente, assumono un valore ideale, ossia un valore di idea regolativa secondo le diverse situazioni storiche. Gramsci ha sempre presente il concetto di storicismo che, sebbene influisca sui modi di individuare i risultati di una scienza, non comporta mai il loro annullamento bensì il loro perfezionamento. Di tali risultati ho parlato in precedenza allorché sono emersi dal discorso gramsciano. A pro di *memento*, li riporto qui, elencati per punti in ordine alfabetico:

1. Centralità dell'individuo;
2. Dialettica;
3. Dialogicità;

⁷² Cfr. le lettere che scrive alla madre, alla moglie, a Tatiana e al figlio e cfr. anche quanto scrive sull'apprendimento del greco e del latino "secondo grammatica, meccanicamente" e, quindi, accusato ingiustamente "di meccanicità e di aridità". Ma bisogna pensare – continua – che "si ha che fare con ragazzetti, ai quali occorre far contrarre certe abitudini di diligenza, di esattezza, di compostezza anche fisica, di concentrazione psichica su determinati soggetti, che non si possono acquistare senza una ripetizione meccanica di atti disciplinari e metodici" (*I.*, p. 109). A prescindere dai contenuti, che possono più avanti apparire agli studenti anche intellettualmente intriganti, ma sempre e, comunque, improntati ad un assoluto disinteresse pratico, Gramsci vuole che nella scuola il soggetto apprenda con fatica e sforzo abitudini di disciplina e di metodo dalle quali nessun "grande scienziato" o un "buon intellettuale" può fare a meno (*Ivi*).

⁷³ Scrive Borghi: "Gramsci non si stancò di sottolineare le implicazioni sociali dell'insegnamento religioso nelle scuole elementari che, accogliendo una rivendicazione dei cattolici, gl'idealisti resero operante colla riforma Gentile" (*Educazione e scuola...*, cit., p. 225).

4. Dimensione ideale dell'educazione (filosofia della prassi);
5. Dimensione reale dell'educazione;
6. Emancipazione;
7. Fatica e sforzo;
8. Inattualità;
9. Inclusività;
10. Integralità;
11. Laicità;
12. Necessità di una guida, seria e severa;
13. Pacifismo;
14. Permanenza e Lavoro;
15. Politicità;
16. Polivalenza;
17. Rapporto come relazione reciproca;
18. Ricerca;
19. Rispetto dell'altro;
20. Tecnologia
21. Ubiquità;
22. Umanesimo;
23. Unitarietà;
24. Universalità;
25. Utopicità.

Nel suo insieme, la lista dà, quasi a colpo d'occhio, plasticamente, l'idea della complessità che assume in Gramsci il concetto di educazione nel suo incrocio con l'istruzione e la scuola; concetto messo a punto con un'analisi attenta e storicamente puntuale, quella che Gramsci chiama filosofia della prassi.

Tutti i punti richiamati sono presenti, e non certo di sfuggita come si è visto, negli scritti di Gramsci. Credo che il lettore li possa rintracciare senza difficoltà scorrendo queste note.

5. Conclusione

Per un articolo mi sono, forse, dilungato un po' troppo. Del resto, sono convinto che il discorso di Gramsci sull'educazione e sulla scuola meriterebbe un'analisi ben più approfondita di quella di cui io sono stato capace. Comunque, spero di essere riuscito nell'intento dichiarato di presentare ciò che per me ha significato Gramsci visto nella sua

dimensione politico-educativa, dimensione che è senz'altro la più importante, almeno come a poco a poco l'ho giudicata io, specie, per quanto riguarda gli aspetti che aprono chiaramente a una prospettiva epistemologica dell'educazione.

Se da studente mi aveva affascinato il disegno politico tanto che avevo trovato stimoli sulle pagine del più volte citato saggio *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, andando avanti con gli anni mi ha sempre più attirato il pensiero lucido, razionalmente argomentativo e di limpida linearità, pur non priva di scogli che lo stesso Gramsci si trova a dover superare. Resta comunque il fatto che dai suoi scritti emerge con chiarezza l'indicazione per fare dell'educazione un oggetto di scienza. Negli anni dei *Quaderni* nessuno ci aveva pensato.

Forse Gramsci, sia pure costretto a un penoso isolamento, era riuscito a interpretare quell'idealismo gentiliano, di cui aveva da giovane studente subito l'influenza per poi definitivamente cancellarla, con un'intuizione e una genialità del tutto assente negli epigoni di Gentile⁷⁴.

A me pare che questo intellettuale dalle idee senza tempo meriti di essere letto e riletto, perché ciò che ha scritto è un libro *forever*, in specie per chi si occupa di ricerca nel campo educativo. Per questo mi sono sempre più affezionato intellettualmente a Gramsci, che fin dai primi anni d'università è stato pacato suggeritore e discreto compagno del mio cammino di studioso.

⁷⁴ Cfr. il mio saggio *Il ruolo di Giovanni Gentile nella pedagogia italiana.*, in V. Sarracino (a cura di), *Educazione e Politica in Italia (1945-2008)* V. *Scienza dell'educazione, scuola e extrascuola*, Milano, FrancoAngeli, 2010.

[clicca qui per stampare solo questo capitolo](#)

Das Bildungserbe der Reformation und seine Bedeutung für heute¹

Friedrich Schweitzer

Questo articolo è incentrato sulla relazione tra Riforma e educazione, nella prospettiva dell'eredità del Protestantismo, su cui l'autore riflette da un punto di vista sia storico che teorico. Nella prima parte dell'articolo si ricostruiscono, in breve, le idee di Lutero intorno all'educazione, con particolare riguardo per il problema della scuola e dell'educazione religiosa, sia a scuola sia in chiesa. La seconda parte descrive una serie di prospettive educative, che possono anche oggi essere significative e non solo nell'ambito del Protestantismo ma per un discorso educativo più ampio e per aspetti di filosofia dell'educazione. Si consideri, ad esempio, la relazione tra fede e educazione, o tra fede e conoscenze o l'antropologia educativa. In conclusione, l'autore identifica una serie di sfide, che la prospettiva protestante dell'educazione si trova a fronteggiare nel mondo di oggi, non ultimo il tema del pluralismo religioso della società contemporanea. L'autore cerca di dare risposte a queste sfide, coerenti con la tradizione protestante, ma con la disponibilità ad aprirsi alla contemporaneità e alle sue suggestioni.

This paper deals with the relation between reformation and education, in the perspective of Protestantism legacy, which the Author thinks over from a historical and theoretical point of view. In the first part of the paper, the Author summarizes Luther's ideas on education, with particular emphasis for the question of school and religious education, both at school and at Church. The second part takes into account some educational experiences, which can be meaningful at present too, not only in Protestant regions but also for a more general educational perspective and in the field of philoso-

¹ Questo articolo è la relazione, che l'autore ha presentato il 17 marzo 2017 a Riga nel Convegno internazionale ed interdisciplinare „Reformation in der heutigen Welt. 500 Jahre Reformation“, di cui si è dato notizia nel numero 5 di questa rivista.

phy of education: for example, the relation between Faith and education, religion and knowledge and, finally, for educational anthropology. In conclusion, the Author indicates a series of challenges, that Protestant educational perspective faces in contemporary society: last but not least, the question of religious pluralism. The Author tries to give some answers about these challenges, coherently with Protestant tradition, but also open to contemporary suggestions.

Parole chiave: Riforma, educazione, storia dell'educazione, filosofia dell'educazione

Key-words: Reformation, education, history of education, philosophy of education

Die Frage nach der Bedeutung des reformatorischen Bildungserbes heute macht bereits eine erste protestantische Grundentscheidung deutlich, die mir von großer Wichtigkeit scheint². Es kann auch in der Zeit des 500jährigen Reformationsjubiläums nicht unser Ziel sein, das

² Für den Druck wurde der Text überarbeitet und erweitert, auch in Aufnahme früherer Veröffentlichungen, die in den Vortrag eingegangen waren. Als weiterführende Darstellung vgl. zum Folgenden die monographische Darstellung F. Schweitzer, *Das Bildungserbe der Reformation. Bleibender Gehalt, Herausforderungen, Zukunftsperspektiven*, Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus, 2016. In Abschnitt 1 beziehe ich mich besonders auf F. Schweitzer, Die Reformation als Bildungsbewegung – nicht nur im schulischen Bereich. Ausgangspunkte, Wirkungsgeschichte, Zukunftsbedeutung, in: U. Heckel, J. Kampmann, V. Leppin, C. Schwöbel (Hg.), *Luther heute. Ausstrahlungen der Wittenberger Reformation*, Tübingen, Mohr Siebeck, 2017, S. 275-293; in Abschnitt 2 habe ich in überarbeiteter Form verschiedene Passagen übernommen aus der ausführlicheren Darstellung F. Schweitzer, Evangelische Impulse für das Bildungswesen – oder: Was bedeutet das reformatorische Bildungserbe heute?, in: C. Spehr (Hg.), *Reformation heute. Bd. I: Protestantische Bildungsakzente*, Leipzig, Evangelische Verlagsanstalt, 2014, S. 179-194; vgl. weiterhin auch F. Schweitzer, Protestantisches Bildungserbe? Fragen evangelischer Bildungsverantwortung heute, in: Reformationsgeschichtliche Sozietät der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (Hg.), *Spurenlese. Wirkungen der Reformation auf Wissenschaft und Bildung, Universität und Schule*, Leipzig, Evangelische Verlagsanstalt, 2014, 331-347.

reformatorische Bildungsdenken noch einmal festlich hervorzuheben, um es museal zu bewahren. Das wäre weder pädagogisch hilfreich noch theologisch angemessen. Eine lediglich konservierende Vorgehensweise würde von Anfang an der reformatorischen Einsicht in die Fehlbarkeit widersprechen und zudem auch der Zeitgebundenheit der Reformatoren und ihrer Auffassungen selbst. Mir geht es nicht darum, Luther auf ein Podest zu stellen, um ihn so – vermeintlich - zu ehren. Stattdessen nehme ich die durch die Reformation begründete evangelische Bildungstradition in den Blick, um sie auf ihre Zukunftsfähigkeit hin zu befragen. Dabei gehe ich davon aus, dass diese Tradition nicht nur bei Luther, Melanchthon oder Calvin greifbar wird, sondern auch bei späteren protestantischen Bildungstheoretikern wie Comenius oder Schleiermacher sowie in Dokumenten unserer Gegenwart, beispielsweise in kirchlichen Stellungnahmen zu Bildungsfragen. Auf diese Weise soll deutlich werden, dass es um eine lebendige Tradition geht, die sich geschichtlich entfaltet hat und die für die Zukunft offen bleibt. Denn das ist in meiner Sicht das einzig angemessene Verständnis eines „Erbes“: Es muss gewiss und an erster Stelle etwas geben, das ein Erbe darstellt, das weitergegeben werden kann. Ein Erbe antreten kann man aber nur, indem man es sich zu Eigen macht, es selbst in Gebrauch nimmt und es dabei verwandelt.

Zugleich muss ebenfalls von Anfang an vor Augen stehen, dass es sich unter den heutigen Voraussetzungen keineswegs mehr von selbst versteht, Impulse für das Bildungswesen gerade von Kirche oder Theologie zu erwarten. Hier macht sich ein wesentlicher Unterschied zum 16. Jahrhundert bemerkbar: Kirche und Theologie sind keine selbstverständlichen Experten mehr, denen in Bildungsfragen eine Kompetenz zugetraut würde. Das gilt nicht nur für solche Länder, in denen die Kirchen etwas aufgrund einer sozialistischen Geschichte geschwächt sind – in Osteuropa etwa, aber auch in Ostdeutschland –, sondern es gilt inzwischen für fast alle oder doch die allermeisten Länder. Deshalb soll im Folgenden vor allem auch geklärt werden, in welchem Sinne überhaupt noch von einer über die Kirche selbst hinausreichenden Bedeutung des reformatorischen Bildungserbes heute

gesprochen werden kann. Insofern wenden sich die meine Ausführungen bewusst auch an eine breitere Öffentlichkeit sowie an die Erziehungswissenschaft.

Als erstes stellt sich die Frage:

1. *Worin besteht das Bildungserbe der Reformation?*

Ich kann an dieser Stelle keine detaillierte historische Beschreibung geben. Ich beschränke mich auf einige wenige Aspekte, die für das reformatorische Bildungsdenken kennzeichnend sind³. Dabei werde ich mich besonders an Martin Luther orientieren – nicht weil die Bedeutung Melanchthons, Calvins und anderer Reformatoren im Blick auf Bildungsfragen nicht wichtig wären, sondern aus Gründen des beschränkten Raums. An anderer Stelle habe ich beschrieben, dass sich die Reformation insgesamt auch als eine Bildungsbewegung beschreiben lässt.⁴ Ohne eine Bildungsreform hätte die Reformation ihre Ziele nicht erreichen können. Das gilt nicht nur für Luther, sondern ebenso für andere Reformatoren.

Im Blick auf Luther sind vor allem zwei Schwerpunkte maßgeblich: Bildung in der Schule, einschließlich eines schulischen Religionsunterrichts, einerseits und die katechetische Unterweisung in Kirche und Familie andererseits.

Bemerkenswerterweise wird die Reform des Bildungswesens bereits in der Adelschrift von 1520 prominent angeführt. Dabei hebt Luther die Notwendigkeit der religiösen Bildung besonders hervor, und zwar in der Gestalt einer biblischen Unterweisung: „Vor allen Dingen sollte in den hohen und niederen Schulen die heilige Schrift die wichtigste und allgemeinste Lektüre sein, und für die jungen Kna-

³ Weiterführende Hinweise auch auf Literatur finden sich in den in Anmerkung 1 angegebenen Veröffentlichungen.

⁴ Vgl. F. Schweitzer, *Die Reformation als Bildungsbewegung – nicht nur im schulischen Bereich. Ausgangspunkte, Wirkungsgeschichte, Zukunftsbedeutung*, in: U. Heckel, J. Kampmann, V. Leppin, C. Schwöbel (Hg.), *Luther heute. Ausstrahlungen der Wittenberger Reformation*, Tübingen, Mohr Siebeck, 2017, S. 275-293.

ben das Evangelium“⁵. Und obwohl die Knaben an erster Stelle genannt werden, bedeutet dies keineswegs, dass die Mädchen ausgeschlossen gewesen wären. Denn Luther fährt fort: „Und wollte Gott, jede Stadt, hätte auch eine Mädchenschule, in der die Mädchen täglich eine Stunde das Evangelium hörten, es wäre deutsch oder lateinisch!“⁶ Bildungsmöglichkeiten werden also in zwar abgestufter Weise, aber doch eindeutig für beide Geschlechter gefordert.

1520, in den ersten Reformationsjahren, erhält Bildung also bereits einen programmatischen Status. Ihre Konkretion erhält diese Forderung dann später in Luthers sogenannten Schulschriften, mit denen sich Luther zum einen an die Ratsherren und zum anderen an die Eltern wendet⁷. In beiden Fällen geht es um Begründungen dafür, dass Schulen eingerichtet und unterhalten werden sollen sowie Eltern die Pflicht haben, ihre Kinder zur Schule zu schicken – eine Forderung, die deshalb so wichtig war, weil es so etwas wie eine allgemeine Schulpflicht damals noch nicht gab (Luther war einer der ersten, der sich für eine solche Schulpflicht aussprach, weshalb er in der Geschichte der Volksbildung oder auch der Volksschule eine wichtige Rolle spielt)⁸. Darüber hinaus wird aber auch genauer beschrieben, was Schulen leisten sollen und was dort zu lehren sei.

Für Luthers Argumentation bezeichnend ist eine Argumentation, die jeweils nach zwei Seiten hin entfaltet wird. Schulen haben für ihn

⁵ M. Luther, An den christlichen Adel deutscher Nation: Von des christlichen Standes Besserung, in: K. Bornkamm, G. Ebeling (Hg.), *Martin Luther, Ausgewählte Schriften*, Bd. 1, Frankfurt/M., Insel, ²1982, S. 150-237, 230.

⁶ Ibid.

⁷ M. Luther, An die Ratsherrn aller Städte deutschen Landes, dass sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen, in: K. Bornkamm, G. Ebeling (Hg.), *Martin Luther, Ausgewählte Schriften*, Bd. 5, Frankfurt/M., Insel, ²1982, S. 40-72; ders., Eine Predigt Martin Luthers, dass man Kinder zur Schule halten solle, in: *ibid.*, S. 90-139. Auf diesen beiden Quellen beruhen die Ausführungen im Folgenden.

⁸ Vgl. etwa W. Flitner, *Die vier Quellen des Volksschulgedankens*, Hamburg: Hansischer Gildenverlag, 1941.

eine „geistliche“ und eine „weltliche“ Bedeutung. Diese Argumentationsweise geht natürlich auf Luthers sogenannte Zwei-Reiche-Lehre zurück. In der Geschichte der Pädagogik eröffnete die weltliche Betrachtungsweise eine neue Möglichkeit, sich nicht nur theologisch, sondern – wie es heute heißt – erziehungswissenschaftlich mit Schule und Bildungsfragen zu befassen. Darin kann – in heutiger Einschätzung – ein pädagogischer Rationalitätsgewinn gesehen werden, weil Bildung nun auch unabhängig von Erlösung thematisiert werden kann, und zugleich ein historischer Grund dafür, warum die wissenschaftliche Pädagogik in Deutschland stark protestantisch ausgerichtet war, abzulesen an Klassikern wie Johann Amos Comenius, Johann Gottfried Herder, Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Schleiermacher und Johann Friedrich Herbart oder, im 20. Jahrhundert, Eduard Spranger und Wilhelm Flitner, die allesamt dem Protestantismus angehörten⁹.

Seine Begründung der Notwendigkeit von Schule und Bildung führt Luther im Einzelnen zunächst in geistlicher Hinsicht aus. Konkret geht es ihm dabei um die Vorbereitung für das Predigtamt, das ja seinerseits das Zentrum eines der wichtigsten reformatorischen Anliegen war. Denn der Gottesdienst und insbesondere die Predigt sollte nun in der Muttersprache gehalten werden. Deshalb änderten sich auch die Anforderungen an die Pfarrer, die nun nicht mehr bloß einen lateinischen Text verlesen können mussten, den weithin vielleicht niemand von den Gemeindegliedern verstand. Jetzt brauchte man in der Kirche Menschen, die selbst die Bibel auslegen und die selbständig in der Muttersprache eine Predigt verfassen können. Das erklärt, warum im Zentrum des auf die geistliche Seite bezogenen reformatorischen Bildungsdenkens vor allem die alten Sprachen stehen mussten – Griechisch und Hebräisch sowie Latein –, auch wenn Luther durchaus auch andere Bildungsinhalte wie etwa Geschichte empfiehlt. Und auch wenn der „geistliche Nutzen“ von Bildung hier im Vordergrund stand, kritisierte Luther die vorreformatorisch einflussreichen Kloster-

⁹ Vgl. dazu F. Schweitzer, *Pädagogik und Religion. Eine Einführung*, Stuttgart, Hohlhammer, 2003; ders., *Bildung*, Neukirchen-Vluyn, Neukirchener, 2014.

47- *Das Bildungserbe der Reformation und seine Bedeutung für heute*

schulen gerade deshalb, weil man in ihnen nur Singen und Beten geübt habe. Zumindest in diesem Sinne ging es Luther nicht um eine verkirchlichte Schule. Eher folgte er den Anliegen des damals aufstrebenden Humanismus, eben mit der Akzentuierung der sprachlichen Bildung.

Auf der einen Seite dienen Bildung und Schule nach Luther also klar der kirchlichen Verkündigung. Auf der anderen Seite steht ihr „weltlicher Nutzen“, den Luther nicht weniger eindringlich, wenn auch mit anderen Argumenten herausarbeitet und hervorhebt. Bedeutsam ist dafür die übergreifende Zielsetzung, die Luther der schulischen Bildung im weltlichen Sinne vorschreibt. Neben der Vorbildung für das Pfarramt soll die Schule „zeitlichen und vergänglichen Frieden, Recht und Leben“ garantieren. Gemäß der lutherischen Theologie lässt sich auch sagen, dass Bildung für beide Reiche oder Regimente zentral ist – für das geistliche Regiment nicht weniger als für das weltliche Regiment. Im Einzelnen geht es dann um verschiedene Ämter oder Berufe, die ohne Bildung nicht versehen oder ausgeübt werden können. Genannt werden beispielsweise Schulmeister und Schreiber. Besonders hervorgehoben werden darüber hinaus die Juristen, was auch historisch und politisch aufschlussreich ist. Luther trat ein für eine gesellschaftliche Ordnung, die anders als die mittelalterliche Fehdeordnung nunmehr auf geschriebenem Recht beruhen sollte. Das erklärt, warum gebildete Juristen in seiner Sicht unerlässlich waren. Und Luthers Argumentation geht sogar noch einen Schritt weiter: Auch Regierungstätigkeiten sollten an Bildungsvoraussetzungen oder eine entsprechende Qualifikation und also nicht mehr allein an die adlige Herkunft gebunden sein, was fast demokratisch anmutet, auch wenn demokratische Zielsetzungen damals noch keine Rolle spielten¹⁰.

Bei seinem Bildungsdenken hatte Luther aber nicht nur die Schule im Blick. Vielmehr bezieht er sich auch auf die Familie und auf die

¹⁰ Vgl. M. Luther, Eine Predigt Martin Luthers, dass man Kinder zur Schule halten solle, in: : K. Bornkamm, G. Ebeling (Hg.), *Martin Luther, Ausgewählte Schriften*, Bd. 5, Frankfurt/M., Insel, ²1982, S. 90-139, 131.

Kirche bzw. die Gemeinde. Hier war es dann der katechetische Unterricht, der von Luther gefordert und unterstützt wurde, vor allem mit seinen Katechismen, aber auch ganz allgemein mit der Forderung nach religiöser bzw. christlicher Unterweisung für alle¹¹. Ziel war ein verstehender Glaube – Christen sollen nicht nur etwas auswendig können, sondern sie sollen auch verstehen, was der christliche Glaube bedeutet. Ziel war aber auch eine urteilsfähige Gemeinde. Die Gemeinde, so Luther, soll das auf der Kanzel Vorgetragene beurteilen können¹². Das entsprach dem von Luther vertretenen Prinzip des „Priestertums aller Gläubigen“. Weiterhin erwächst das katechetische Anliegen aus dem reformatorischen Glaubensverständnis und aus der Rechtfertigungslehre: Wenn jeder und jede Einzelne in einem unmittelbaren Verhältnis zu Gott steht und es allein auf den persönlichen, unvertretbaren Glauben ankommt, dann reicht es nicht aus, wenn nur der Klerus sich auf Glaubensfragen versteht. Dass auch im Blick auf die katechetische Unterweisung von Bildung gesprochen werden kann, findet seine Begründung meines Erachtens in der Betonung des Verstehens, das nun jeder Christ erreichen sollte. Das bedeutet nicht, dass das reformatorische Bildungsverständnis einfach mit dem sogenannten klassischen Verständnis von Bildung gleichgesetzt werden könnte, wie es sich dann im 18. und 19. Jahrhundert entwickelt hat. Eine Kontinuität, die die Anwendung des Bildungsbegriffs auch im Blick auf das 16. Jahrhundert und die Reformation erlaubt, ist aber doch erkennbar gegeben.

Beide Reformanliegen zusammen, also für Schule und für Kirche oder Gemeinde, haben dazu geführt, dass die Reformation zu einer Bildungsbewegung geworden ist. Und wenn oben festgehalten wurde,

¹¹ Vgl. bes. M. Luther, Der Kleine Katechismus. In: *Die Bekenntnisschriften der evangelisch-lutherischen Kirche*, hg. im Gedenkjahr der Augsburgischen Konfession 1530, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1976, 507-527; pädagogisch interessant ist insbesondere auch die Vorrede.

¹² Vgl. M. Luther, Dass eine christliche Versammlung oder Gemeinde Recht und Macht habe, alle Lehre zu beurteilen und Lehrer zu berufen, ein- und abzusetzen, Grund und Ursache aus der Schrift, in: K. Bornkamm, G. Ebeling (Hg.), *Martin Luther, Ausgewählte Schriften*, Bd. 5, Frankfurt/M., Insel, 1982, S. 7-18.

49- *Das Bildungserbe der Reformation und seine Bedeutung für heute*

dass die Reformation ohne Bildung nicht hätte gelingen können, so kann dem nun hinzugefügt werden, dass die Reformation zugleich auch ein wirksames Motiv für Bildung war. Denn die evangelischen Christen entwickelten ein neues Interesse an einem verständigen Glauben, das ohne Bildung nicht zu erreichen war.

Damit ist – in freilich äußerst knapper Form – skizziert, worin das reformatorische Bildungserbe bestehen kann. Die Reformation war auch eine Bildungsbewegung, was all diejenigen, die sich heute auf die Reformation berufen, auch zu einem entsprechenden Bildungsenagement verpflichtet. Es gilt aber auch weiterhin, dass die Bezeichnung als Erbe eine zeitgenössische und damit aktualisierende Rezeption einschließen muss. Darum soll es im Folgenden gehen. Auf die Wirkungsgeschichte hingegen kann hier nicht eigens eingegangen werden¹³.

2. *Was kann das reformatorische Bildungserbe für unsere Gegenwart bedeuten?*

Es ist von vornherein davon auszugehen, dass sich eine Bildungsbewegung, die im Spätmittelalter bzw. in der frühen Neuzeit entstanden ist, mit ihren damaligen Anliegen, Zielen und praktischen Maßnahmen sicher nicht einfach auf unsere Gegenwart übertragen lässt. Das wäre ein völlig unhistorisches Vorgehen, das an den veränderten gesellschaftlichen, politischen, kulturellen und kirchlichen Voraussetzungen unserer Zeit vorbeingeht. Statt dessen kommt es nun darauf an, Perspektiven zu entwickeln, die einerseits im Sinne des Bildungserbes zentrale Bildungsanliegen der Reformation aufnehmen, die aber andererseits ihre Plausibilität im Blick auf die Gegenwart gewinnen.

¹³ Vgl. dazu Schweitzer, *Das Bildungserbe der Reformation* sowie K.E. Nipkow, F. Schweitzer (Hg.), *Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation*. 3 Bde., München, Kaiser, 1991 und Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus, 1994. Als systematische Darstellung vgl. auch R. Preul, *Evangelische Bildungstheorie*, Leipzig, Evangelische Verlagsanstalt, 2013.

Die im Folgenden in Gestalt von vier knappen Thesen entwickelte Antwort auf die Frage nach der Gegenwartsbedeutung des reformatorischen Bildungsverständnisses folgt diesem Anliegen¹⁴.

2.1. Evangelisches Bildungsengagement muss heute als Form demokratischer Bildungsmitverantwortung wahrgenommen werden!

Bekanntlich ist das staatliche Bildungswesen mit der Trennung von Staat und Kirche aus dem unmittelbaren Verantwortungsbereich der Kirche ausgetreten. In den allermeisten Staaten ist die Schule heute eine rein staatliche Einrichtung. Eine direkte Form der Mitgestaltung der Schule durch die Kirchen gibt es deshalb nicht mehr, zumindest abgesehen vom schulischen Religionsunterricht, bei dem es kirchliche Mitwirkungsrechte geben kann. Auf wissenschaftlicher Ebene spiegelt sich die Trennung zwischen Schule und Kirche schon seit Jahrzehnten in der Forderung nach einer autonomen Pädagogik oder Erziehungswissenschaft, die sich inzwischen auch weithin durchgesetzt hat. Pädagogische Autonomie zielt nicht zuletzt auf die Unabhängigkeit der Erziehungswissenschaft von theologischen und kirchlichen Voraussetzungen oder Einflussnahmen. Die Erziehungswissenschaft der Gegenwart will in religiöser und weltanschaulicher Hinsicht neutral sein – ein Anliegen, das zwar auch kritisch zu diskutieren, an dieser Stelle aber zunächst als Faktum wahrzunehmen ist¹⁵. Im letzten Teil des Beitrags komme ich noch einmal darauf zurück.

Unter diesen Voraussetzungen scheint für evangelische Impulse für das Bildungswesen wenig Raum zu sein. Es gibt inzwischen aber auch

¹⁴ Die Thesen beruhen auf meiner Sicht evangelischer Bildungsverantwortung, wie ich sie im Blick auf die Reformation und das reformatorische Bildungserbe in den in Anmerkung 1 genannten Veröffentlichungen entwickelt habe. Sie berühren darüber hinaus eine breite pädagogische und theologische Diskussion, die sich jedoch in Gestalt von Einzelanmerkungen kaum einfangen lässt. Vgl. auch F. Schweitzer, *Religionspädagogik*, Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus, 2006.

¹⁵ Stellvertretend genannt sei W. Brezinka, *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung*, Weinheim, Beltz, 1971.

51- *Das Bildungserbe der Reformation und seine Bedeutung für heute*

gegenläufige Entwicklungen, die im vorliegenden Zusammenhang besonders interessant sind. In diesem Sinne kann vor allem auf die Anforderungen demokratischer Entscheidungsfindung verwiesen werden. Das Bildungswesen ist in dieser Sicht nicht einfach eine Angelegenheit hoheitlich-staatlicher Entscheidungsautonomie, sondern muss, im Sinne einer Demokratisierung der Lebensverhältnisse, mit gesellschaftlichen Formen der Mitverantwortung verbunden werden. Dafür liefert der Protestantismus bereits in der Reformationszeit ein Vorbild, das heute am angemessensten als eine Form zivilgesellschaftlicher Mitverantwortung für das Bildungswesen beschrieben werden kann.

Zur demokratischen Ausgestaltung des Bildungswesens kann die Kirche dabei noch in einer weiteren wesentlichen Hinsicht beitragen. Zur Demokratie gehört auch ein Trägerpluralismus, d.h. es soll nicht nur staatliche Bildungseinrichtungen geben, weil sonst ein staatliches Bildungsmonopol droht – als Gefährdung von Demokratie, wie der Erfahrung in totalitär verfassten Staaten deutlich zu entnehmen ist¹⁶. Indem die Kirche Bildungsangebote unterhält und als Träger eigener, also evangelischer Bildungseinrichtungen tätig ist, trägt sie bei zur Garantie eines pluralistischen Bildungswesens.

2.2. Evangelische Bildung muss das Warum und Wozu zum Thema machen!

Die Frage nach dem Warum und Wozu liegt gleichsam bewusst quer zur gegenwärtigen Bildungsdiskussion. Der Bildungsdiskurs im 21. Jahrhundert steht bislang ganz im Zeichen der empirischen Bildungsforschung und der Kompetenzen, deren Erwerb und Ausprägung etwa bei Vergleichsuntersuchungen im Zentrum stehen. Seit den großen internationalen Schulleistungsvergleichsuntersuchungen, die ihr Symbol in den PISA-Studien gefunden haben, wird mit großer Intensität an der Entwicklung von Bildungsstandards gearbeitet. All dies

¹⁶ Vgl. dazu grundlegend P. Häberle, *Erziehungsziele und Orientierungswerte im Verfassungsstaat*, Freiburg, München, Alber, 1981

dient erkennbar dem Wunsch nach mehr Effektivität und Nachhaltigkeit im Bildungswesen und ist insofern auch aus evangelischer Sicht zu begrüßen. Das Bildungswesen soll leisten, was es verspricht – und das entscheidende Kriterium dafür kann kein anderes sein als der tatsächliche Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler.

Allerdings bleibt auch dann noch eine zentrale Frage offen: Was sind die Ziele, auf die mit gesteigerter Effektivität hingearbeitet werden soll? Und wie lassen sich diese Ziele begründen? Aufschlussreich sind hier die Darstellungen der OECD, die hinter den PISA-Studien stehen. Der Bericht der OECD „Knowledge and Skills for Life“ kommt ganz ohne bildungstheoretische Ausführungen aus, jedoch nicht ohne ein Menschenbild. Die Zugangsweise von PISA rechtfertigt sich, so wird hier gesagt, durch den „Erfolg im Leben“ („to succeed in life“). Aber was heißt Erfolg? Die Antwort ist kurz und bündig: „labour market success and earnings“. Oder noch einmal zuge-spitzt: „better jobs“ und „higher salaries“¹⁷.

Die Aufgabe für eine evangelische Bildungsmitverantwortung kann hier nur darin bestehen, die Frage nach dem Warum und Wozu von Bildung und Schule wach zu halten. Die Antwort – Geld und Karriere – stellt gerade keine überzeugende Antwort auf diese Frage dar, weder bildungstheoretisch noch theologisch. Das wird nicht zuletzt an den jeweils leitenden Menschenbildern deutlich, worauf sich deshalb auch die nächste These eigens bezieht.

2.3. Das evangelische Bildungsverständnis muss die Frage nach dem Menschenbild der Bildung wach halten!

Die Frage nach dem Menschenbild, das hinter dem Bildungsverständnis steht, gilt heute vielen als wenig zeitgemäß¹⁸. Solche allge-

¹⁷ OECD, *Knowledge and skills for life. First Results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000*, Danvers, OECD, 2001, S. 19f.

¹⁸ Vgl. etwa den in dieser Hinsicht bewusst zurückhaltenden Zugang bei H.-E. Tenorth, „*Alle alles zu lehren*“. *Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung*, Darmstadt, WBG, 1994.

meinen Fragen lenken demnach ab von den faktisch-praktischen Problemen im Bildungswesen, wie sie in der beschriebenen Effektivitätsperspektive doch viel deutlicher zum Ausdruck kämen. Und viele praktische Herausforderungen hätten am Ende doch reichlich wenig mit abstrakten philosophisch-anthropologischen Bestimmungen zu tun.

Solche Einwände sind auch aus meiner Sicht durchaus berechtigt, sofern Bildungsfragen allein auf der Ebene von Menschenbildern geklärt werden sollen, was in der Vergangenheit mitunter durchaus der Fall war. Die Kritik an der Menschenbildfrage wird aber falsch und führt sogar in die Irre, wenn sie eine grundsätzliche Irrelevanz aller Fragen dieser Art behaupten will.

Geld und Karriere, so haben wir gesehen, reichen hier als Antwort nicht zu. Deshalb erinnere ich an dieser Stelle noch einmal an die Zielformulierungen der Reformation: Alle Bildung soll einem *Leben in Frieden und Gerechtigkeit* dienen. Heute wird in dieser Hinsicht von *Bildungsgerechtigkeit* gesprochen sowie davon, dass eine solche Gerechtigkeit immer als *Befähigungsgerechtigkeit* verstanden werden muss¹⁹. Gerechtigkeit im Bildungswesen ist dann nur so zu erreichen, dass jeder und jede einzelne zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben befähigt wird. Genau so lässt sich später auch beispielsweise das berühmte Programm des Comenius aus dem 17. Jahrhundert verstehen: *allen alles gründlich zu lehren*²⁰. Bei Comenius wird dies auch noch einmal deutlicher als im 16. Jahrhundert auf alle Menschen ohne Unterschied bezogen: „Wo Gott keinen Unterschied gemacht hat, da soll

¹⁹ Vgl. dazu M. Nussbaum, *Frontiers of justice: disability, nationality, species*, Cambridge, Mass., Belknap Press, 2006; zur Rezeption im vorliegenden Kontext s. F. Schweitzer, *Menschenwürde und Bildung. Religiöse Voraussetzungen der Pädagogik in evangelischer Perspektive*, Zürich, TVZ, 2011.

²⁰ Vgl. J.A. Comenius, *Pampaedia. Lateinischer Text und deutsche Übersetzung*, Heidelberg, Quelle & Meyer, ²1965; dieses grundlegende Werk ist in der Einleitung nach den drei genannten Begriffen bzw. Kategorien aufgebaut (omnes, omnia, omnino).

auch der Mensch keine Schranken aufrichten“²¹. Bildungsmöglichkeiten müssen allen offen stehen – und alle müssen dazu befähigt werden, sich am gesellschaftlichen Leben zu beteiligen. Bemerkenswert ist dabei, dass Comenius nun schöpfungstheologisch argumentiert und auf diese Weise eine Grundlegung für seine damals durchaus revolutionäre pädagogische Ausrichtung gewinnt: Nicht mehr die soziale Herkunft oder Zugehörigkeit soll über den Zugang zu Bildungsmöglichkeiten entscheiden, sondern tatsächlich allen Menschen eignet als Geschöpfen Gottes ein Recht auf Bildung, wie dies modern ausgedrückt werden muss. So klar war dies im 16. Jahrhundert noch nicht formuliert worden. Heute ist es zu einem Grundanliegen protestantischen Bildungsdenkens geworden²².

Dahinter steht eine Grundoption, die in unserer Gegenwart etwa in der ebenfalls grundlegenden Bildungsdenkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland aus dem Jahr 2003 schon im Titel zum Ausdruck gebracht wird: „Maße des Menschlichen“ – der Mensch, hier verstanden in seiner Geschöpflichkeit und Gottebenbildlichkeit, dadurch ausgestattet mit einer von Gott geschenkten und deshalb unveräußerlichen Würde, soll das Maß der Bildung sein²³. Ein solches Menschenbild widerspricht jedem Versuch, Bildung beispielsweise allein an ökonomischen Erfordernissen, an Karriere und Einkommen zu bemessen.

Mit der heute für das evangelische Bildungsdenken so bedeutsamen Berufung auf die Gottebenbildlichkeit als Grundlage der Menschenwürde sowie, damit verbunden, auch auf das Recht des Kindes als Ausgangspunkt aller Pädagogik und Bildung, kommt es freilich auch zu einer zumindest teilweisen Verschiebung, die für das Verständnis des Begriffs Bildungserbe aufschlussreich ist. Denn beides, die Menschenwürde und das Recht des Kindes, wurde im 16. Jahrhundert gerade noch nicht als Ausgangspunkt gewählt. Im Rückblick

²¹ Comenius, *Pampaedia*, S. 31.

²² Vgl. Schweitzer, *Menschenwürde*.

²³ Vgl. Evangelische Kirche in Deutschland, *Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift*, Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus, 2003.

können wir solche Motive in der reformatorischen Theologie zwar angelegt sehen, aber es kann doch keinen Zweifel daran geben, dass der Protestantismus in seiner Geschichte entwicklungsoffen war und sein musste, wenn er in seinem Bildungsverständnis plausibel bleiben wollte, und dass er sich auch tatsächlich als lernfähig erwiesen hat. Immer wieder wurden und werden evangelische Motive nicht einfach als festliegende kirchliche Dogmatik bewahrt, sondern diese Motive sind von einem freien Protestantismus und einer protestantischen Kultur aufgenommen und zur Geltung gebracht worden, manchmal auch gegen die evangelische Kirche.

Aus meiner Sicht ist dies auch der Punkt, an dem das Verhältnis zwischen Erziehungswissenschaft und Religion oder Weltanschauung heute noch einmal neu zur Diskussion gestellt werden muss. Um es wenigstens in Gestalt einer These anzudeuten: Die Erziehungswissenschaft in der westlichen Welt lebt von religiösen Voraussetzungen, die heute nur noch selten als solche erkannt werden, die sich aber gerade nicht von selbst verstehen²⁴. Insofern ist die oben angesprochene Entwicklung, in deren Folge sich die Erziehungswissenschaft der Gegenwart allein auf eine religiös und weltanschaulich neutrale Grundlegung beruft, nicht ausreichend. Sie übergeht, dass in der Pädagogik nicht einfach auf alle normativen Festlegungen verzichtet werden kann, was in übergreifenden normativen Orientierungen der Erziehungswissenschaft wie der Berufung auf das Kindeswohl durchaus auch noch präsent ist. Solche Orientierungen bedürfen aber der Konkretion, was ohne Aufnahme weiterer normativer Bestimmungen kaum möglich ist.

2.4. Das evangelische Bildungsverständnis muss den Zusammenhang von Bildung und Glaube stärken!

²⁴ Vgl. Schweitzer, *Pädagogik und Religion*.

In evangelischer Sicht – und das ist heute besonders herausfordernd – besteht zwischen Bildung und Glaube ein unauflöslicher Zusammenhang. Dieser Zusammenhang ist dabei keineswegs nur für die Kirche bedeutsam, sondern gerade auch für Gesellschaft und Öffentlichkeit. Dabei ist dieser Zusammenhang nach beiden Seiten zu lesen: Keine Bildung ohne Glaube oder Religion – kein Glaube ohne Bildung.

Zunächst zu der Forderung: *Keine Bildung ohne Glaube oder Religion!*

Für die Reformatoren stand von Anfang an fest, dass der Glaube und namentlich die Bibel eine zentrale Stellung im Bildungswesen haben müssen. Im Anschluss an die oben beschriebenen Forderungen Luthers in der Adelschrift schon von 1520 lässt sich dies, wie im ersten Teil meiner Darstellung gezeigt, so formulieren, dass das, was die menschliche Existenz letztlich trägt, in der Schule nicht ausgeblendet bleiben darf. Für Luther war das das Evangelium – allgemeiner würden wir heute von Religion oder Lebenssinn sprechen. Kinder und Jugendliche brauchen dabei eine kompetente Begleitung, etwa durch den Religionsunterricht. Bildung kann nicht vollständig sein und ihrer Aufgabe nicht gerecht werden, wenn sie diese Dimension aussparen wollte.

Bei der Forderung: *Keine Bildung ohne Religion* geht es konkret auch darum, dass der Mensch und eine menschengerechte Bildung nicht auf die materielle Seite beschränkt werden dürfen. Wer dies, etwa im Namen eines ökonomischen Utilitarismus, versucht, so etwa Friedrich Schleiermacher schon vor 200 Jahren in seinen berühmten „Reden über die Religion“, der bringt Kinder unfehlbar um ihren Sinn²⁵.

Keine Bildung ohne Religion – das bedeutet aber auch, dass es zur Bildung gehört, ein kritisch-reflektiertes Verhältnis zum eigenen Glauben zu gewinnen. Die durch Bildung entwickelte Vernunft soll vor dem Glauben nicht Halt machen, und sie soll nicht als Alternative

²⁵ Vgl. F. Schleiermacher, *Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern* (1799), hg. v. R. Otto, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, ⁶1967, dritte Rede.

zum Glauben missverstanden werden. Stattdessen geht es in evangelischer Sicht um eine Verbindung von Glaube und kritischer Vernunft, im Sinne eines spannungsvollen, am Ende aber doch komplementären Verhältnisses. Das Ziel einer solchen Bildung heißt dann nicht: *Mündigkeit statt Glaube*, sondern *religiöse Mündigkeit* als eigene Urteilsfähigkeit im Glauben, wie im deutlichen Anschluss an Luther ebenfalls Schleiermacher formuliert²⁶.

Der Forderung: *Keine Bildung ohne Religion* entspricht deshalb auf der anderen Seite das komplementäre Postulat: *Kein Glaube ohne Bildung!* Auch dafür sind die Reformatoren von Anfang an eingetreten. Religiöse Bildung – das Verstehen des Glaubens – sollte nicht länger auf den kleinen Kreis der Kleriker begrenzt sein. Alle Kinder und Jugendlichen, aber auch alle Erwachsenen sollten vielmehr durch die katechetische Unterweisung erreicht werden. Und Luther setzte sich mit großer Konsequenz ausdrücklich immer wieder dafür ein, dass diese Unterweisung auf „Kinder und Einfältige“ ausgerichtet sein sollte, also auf Menschen, die noch nicht gebildet sind.

Auch von dieser Seite her, vom Glauben her betrachtet, kann also von einer sinnvollen Verbindung zwischen Glaube und Vernunft gesprochen werden. Ein eindrückliches Beispiel dafür ist heute das spannungsvolle Verhältnis zwischen Schöpfungsglaube und Evolutionstheorie²⁷. Anders als der sogenannte neue Atheismus behauptet, steht der biblische Schöpfungsglaube gerade nicht in einem Gegensatz zu naturwissenschaftlichen Erklärungsmöglichkeiten²⁸. Der Schöpfungsglaube will keine naturwissenschaftlichen Erklärungen bieten, so

²⁶ Vgl. F. Schleiermacher, *Die praktische Theologie nach den Grundsätzen der evangelischen Kirche im Zusammenhange dargestellt*, hg. v. J. Frerichs, Berlin, Reimer, 1850, S. 396.

²⁷ Vgl. dazu *Weltentstehung, Evolutionstheorie und Schöpfungsglaube in der Schule. Eine Orientierungshilfe des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland*, Hannover, EKD, 2008; F. Schweitzer, *Schöpfungsglaube – nur für Kinder? Zum Streit zwischen Schöpfungsglaube, Evolutionstheorie und Kreationismus*, Neukirchen-Vluyn, Neukirchener Verlag, 2012.

²⁸ Gemeint ist etwa R. Dawkins, *Der Gotteswahn*, Berlin, Ullstein, 2008.

wie umgekehrt naturwissenschaftliche Erklärungsmodelle keine Aussagen über den Sinn des Lebens oder gar über Gott treffen können. Auch in diesem Falle ist die Vorstellung einer Komplementarität von Schöpfungsglaube und Naturwissenschaft hilfreich.²⁹ Beide können einander nicht ersetzen, und beide bleiben doch auf Dauer sinnvoll.

Es versteht sich von selbst, dass die kurzen Thesen zur Aktualität des reformatorischen Bildungsverständnisses im Sinne einer Richtungsangabe zu lesen sind und nicht erschöpfend gemeint sein können. Statt weiterer Ausführungen und Erklärungen dazu wende ich mich am Ende dieses Beitrags gleichwohl neuen Herausforderungen zu, die mir für die Zukunftsbedeutung dieses Bildungsverständnisses besonders wichtig erscheinen.

3. *Evangelisches Bildungdenken vor neuen Herausforderungen*

Schon zu Beginn habe ich darauf aufmerksam gemacht, dass es in meinem Beitrag nicht um eine museale Betrachtung gehen soll, die sich im Geschichtlichen erschöpft oder die gar ganz auf eine bloße Verehrung der Reformation hinauslaufen würde. Von einem aktiv wahrgenommenen Erbe kann nur gesprochen werden, wo dieses angeeignet und dann auch konstruktiv weiterentwickelt wird. Diese Absicht betrifft nicht nur die Form, sondern gilt auch in inhaltlicher Hinsicht. Es ist nicht davon auszugehen, dass das reformatorische Bildungserbe Lösungen für sämtliche Bildungsfragen unserer Gegenwart bieten könnte. Besonders bei den nun aufzunehmenden neuen Herausforderungen kann dies noch einmal deutlich werden. Dabei konzentriere ich mich auf drei solche Herausforderungen für die Zukunft, die wiederum nur in knapper Form umrissen werden.

Die *erste* neue Herausforderung betrifft das *Verhältnis zur Erziehungswissenschaft*. Eine der ausgesprochenen Stärken der protestantischen Bildungstradition wird zu Recht darin gesehen, dass diese Tra-

²⁹ Vgl. dazu aus psychologisch-pädagogischer Sicht R.L. Fetz, K.H. Reich, P. Valentin, *Weltbildentwicklung und Schöpfungsverständnis. Eine strukturgenetische Untersuchung bei Kindern und Jugendlichen*, Stuttgart, W. Kohlhammer, 2001.

dition eine große Offenheit für die Erziehungswissenschaft aufweist, eben weil Erziehung reformatorisch auch unter weltlichen Aspekten thematisiert wird. Unter dieser Voraussetzung konnte die in der Vergangenheit in Deutschland immer wieder besonders enge Verbindung zwischen Pädagogik und Protestantismus allererst entstehen und produktiv ausgestaltet werden, indem pädagogische Perspektiven kirchlich integriert wurden und evangelisch-theologische Sichtweisen pädagogisch zum Tragen kommen konnten. Heute hingegen findet eine konfessionell oder religiös gebundene Pädagogik weithin keine erziehungswissenschaftliche Zustimmung mehr. Aus der Pädagogik ist die Erziehungswissenschaft geworden, die sich selbst, auch angesichts eines religiös und weltanschaulich pluralen Handlungsfeldes wie der Schule, religiös neutral verstehen will. Wenn das evangelische Bildungsdenken sich mit der in dieser Weise autonom verstehenden Erziehungswissenschaft neu ins Verhältnis setzen will, wird sie auch neue Formen des interdisziplinären Dialogs finden müssen, weil die Berufung auf die pädagogisch fruchtbare reformatorische Bildungstradition allein nicht mehr überzeugt. Bis heute ist es aber nur sehr punktuell gelungen, zeitgemäße, für beide Seiten attraktive Dialogmöglichkeiten zwischen Erziehungswissenschaft und Theologie zu entwickeln – was sich inzwischen gerade angesichts der religiösen und weltanschaulichen Pluralität mit ihren Herausforderungen auf beide Seiten nachteilig auswirkt. Denn in einer solchen pluralen Situation braucht auch die Erziehungswissenschaft vermehrt religionsbezogene Kompetenzen, während Theologie und Kirche nicht ohne die Erziehungswissenschaft in öffentlich plausibler Form klären können, worin die Gegenwartsbedeutung des reformatorischen Bildungsverständnisses unter religiös und weltanschaulich veränderten Voraussetzungen bedeuten kann. Über das reformatorische Bildungserbe sowie die traditionelle Verbindung zwischen Pädagogik und Protestantismus hinaus sind in dieser Hinsicht komplexere Modelle zu entwickeln, die beispielsweise eine dialogische, auf verschiedene Religionen und Traditionen bezogene und insofern pluralistische Grundlegung der Erziehungswissenschaft statt einer lediglich wie auch immer neutralen Po-

sition ermöglichen.

Als *zweite* Herausforderung nenne ich das Erfordernis, das evangelische Bildungsdenken konsequent mit einer *Verankerung in der Zivilgesellschaft* zusammen zu denken. Diese Herausforderung hat mit dem Verhältnis zwischen Staat und Kirche sowie mit dem Selbstverständnis der evangelischen Kirche zu tun. Ihrem ganzen Selbstverständnis zufolge kann die evangelische Kirche auch nach der Trennung zwischen Kirche und Staat ihren Ort nicht einfach im Privatbereich finden, auf den sie mitunter verwiesen wird (Religion als reine Privatangelegenheit). Sie will in der Öffentlichkeit wirken, sich positionieren und engagieren sowie in einer auch öffentlich erkennbaren Weise gesellschaftliche Mitverantwortung übernehmen. Unter den Voraussetzungen eines demokratisch verfassten Gemeinwesens muss sie daher als Institution der Zivilgesellschaft ausgestaltet werden³⁰. Im Blick auf Bildung impliziert dies beispielsweise, dass die zivilgesellschaftliche Bedeutung kirchlicher Bildungsangebote verdeutlicht werden muss und dass entsprechende Neuakzentuierungen für solche Angebote erforderlich sind. Exemplarisch versucht wurde dies bislang vor allem für die Konfirmandenarbeit, die sich in ihrer gegenwärtigen Gestalt, zumindest in einer Reihe europäischer Kirchen und Länder, auch als Bildung für die Zivilgesellschaft verstehen lässt. Das gilt insbesondere für die in der Konfirmandenarbeit unterstützten prosozialen Werte sowie für die Einführung junger Menschen in Formen des ehrenamtlichen Engagements, das für die Konfirmandenarbeit inzwischen eine zentrale Rolle spielt, zumindest in einer Reihe von europäischen Ländern bzw. Kirchen³¹.

³⁰ Vgl. grundlegend dazu W. Huber, *Kirche in der Zeitenwende. Gesellschaftlicher Wandel und Erneuerung der Kirche*, Gütersloh, Bertelsmann, 1998.

³¹ Vgl. dazu die Studien F. Schweitzer, G. Hardecker, C.M. Maaß, W. Ilg, K. Lißmann in Verbindung mit P. Schreiner, B. Sandler-Koschel, *Jugendliche nach der Konfirmation. Glaube, Kirche und eigenes Engagement – eine Längsschnittstudie*, Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus, 2016; F. Schweitzer, T. Schlag, H. Simojoki, K. Tervo-Niemelä (eds.), *Confirmation, Faith, and Volunteerism. A Longitudinal Study on Protestant Adolescents in the Transition Towards Adulthood. European Perspectives*, Gütersloh, Güters-

Mit der *dritten und letzten* Herausforderung komme ich in anderer Weise noch einmal zurück auf die *religiöse und weltanschauliche Pluralität*, die vielleicht die größte neue Herausforderung für das evangelische Bildungsdenken darstellt. Denn hier geht es um eine Umstellung im epochalen Sinne. Die in der evangelischen Tradition vorgegebenen Leitbegriffe von Frieden und Gerechtigkeit als übergreifende Ziele für Bildung und Schule können zwar auch in diesem Falle zur Anwendung kommen, aber zu der Art und Weise, wie dies in interreligiösen Zusammenhängen geschehen soll, finden wir in der Tradition noch kein direktes Vorbild. Denn nicht nur beim Bildungsdenken, sondern auch insgesamt haben die evangelische Kirche und Theologie sehr lange gebraucht, ehe sie sich überhaupt auf Fragen zum Verhältnis zwischen Christentum und anderen Religionen oder Weltanschauungen eingelassen haben³².

Aus heutiger Sicht geht es um eine „*Toleranz aus Glauben*“³³. So gesehen muss Toleranz dem Christentum oder auch anderen Religionen nicht einfach von außen aufgezwungen werden – eine mitunter im Verhältnis zum Islam eingesetzte Strategie, die sich aber als kontraproduktiv erwiesen hat, da sie nur Widerstände auslöst. Innere Haltungen können nicht von außen erzwungen werden. Stattdessen ist nach den religiösen Voraussetzungen der Toleranz zu fragen, wie sie in verschiedenen christlichen und nicht-christlichen Traditionen zu finden sind. In der reformatorischen Tradition ist dabei vor allem an das Verständnis von Rechtfertigung zu denken. Denn dieses Verständnis schließt ein, dass der Mensch auch über seinen eigenen Glau-

loher Verlagshaus 2017.

³² Vgl. dazu die Darstellung bei F. Schweitzer, *Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als Herausforderung und Chance*, Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus, 2014.

³³ Vgl. zu dieser Perspektive aus systematisch-theologischer Sicht C. Schwöbel, *Toleranz aus Glauben. Identität und Toleranz im Horizont religiöser Wahrheitsgewissheiten*, in: ders., *Christlicher Glaube im Pluralismus. Studien zu einer Theologie der Kultur*, Tübingen, Mohr Siebeck, 2003, 217-244.

ben nicht verfügen kann. Der Glaube ist in reformatorischer Sicht gerade kein menschliches Werk, sondern eine Gabe Gottes, die den Menschen erst zur Gewissheit im Glauben kommen lässt. Für das evangelische Bildungsdenken erwächst daraus die Aufgabe, eine solche „Toleranz aus Glauben“ auch pädagogisch wirksam werden zu lassen. Ich selbst vertrete daher die Auffassung, dass Pluralitätsfähigkeit zu einem zentralen Bildungsziel geworden ist³⁴. Gemeint ist damit die Fähigkeit, sich weder fundamentalistisch gegen die religiöse und weltanschauliche Vielfalt zu stellen noch sich relativistisch allem lediglich anzupassen. Stattdessen anzustreben ist eine prinzipienorientierte, immer auch theologisch begründete religiöse Urteilsfähigkeit.

Ich schließe mit der These, dass das reformatorische Bildungserbe seine Bedeutung auch heute nicht verloren hat. Es steht für Frieden und Gerechtigkeit sowie, das füge ich hinzu: für Toleranz. Damit erinnert es Bildung und Schule auch heute an ihren Sinn. In konzentriertester Form lässt sich dies auch so ausdrücken: *Frieden, Gerechtigkeit und Leben* sowie *Keine Bildung ohne Glaube – kein Glaube ohne Bildung*.

³⁴ Vgl. Schweitzer, *Interreligiöse Bildung*. Vgl. als kirchliche Stellungnahme auch Evangelische Kirche in Deutschland, *Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der EKD*, Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus, 2014.

[clicca qui per stampare solo questo capitolo](#)

Controriforma e educazione: idee, sfide e pratica nei convitti religiosi¹

Luciana Bellatalla

L'articolo ricostruisce gli sforzi di rinnovamento in campo educativo della Chiesa Cattolica, a partire dal periodo seguente alla Riforma di Lutero e posteriore al Concilio di Trento, in parte in continuità con attività già attuate (anche se solo sul piano caritativo) da ordini religiosi risalenti al Medioevo e in parte secondo un indirizzo totalmente nuovo ed originale. L'educazione si pone, consapevolmente, come un punto di snodo tra rinnovamento morale, fede e dottrina della Chiesa. In particolare, nell'articolo, ci si sofferma sui due modelli educativi più interessanti ed articolati: quello dei Gesuiti e quello degli Scolopi. Ad entrambi l'autrice riconosce meriti e influssi di lunga durata sull'istruzione e la scuola rispettivamente superiore (i gesuiti) e popolare (gli Scolopi). Tuttavia, la conclusione è che questi modelli – di là dai loro indubbi meriti didattici – furono determinati sempre e necessariamente dalla volontà di formare prima cristiani che uomini: insomma, rispondono ad un'idea di educazione, nobile e moralmente elevata, ma pur sempre eteronoma.

This paper reconstructs the efforts in educational field of Roman Catholic Church, starting from the period following Luther's Reform and after the Council of Trent. These efforts are partly in continuity with activities previously performed (even if only in regard to charity) by religious orders dating back to the Middle Ages and partly to a totally new and original trend. Education consciously puts itself as a crucial point among moral renewal, Church's doctrine and faith. In particular, this paper lingers over two more interesting and articulated educational models: that of Jesuits and that of Piarists. To both the author acknowledges long term influxes and merits on higher school education (the Jesuits) and popular school (the Piarists). However, the conclusion is that these models – beyond their didactical merits – were always necessarily determined on the will to form firstly Christians after men. So they support an idea of education, though clearly noble and morally high, but as well always heteronymous.

Parole chiave: Riforma, Controriforma, Educazione, Ordini religiosi, Collegi

Key-words: Reformation, Counter-reformation, Education, Religious orders, Boarding-schools

¹ Questo articolo è la traduzione della relazione, che l'autrice ha presentato il 17 marzo 2017 a Riga nel Convegno internazionale ed interdisciplinare "Reformation in der heutigen Welt. 500 Jahre Reformation", di cui si è dato notizia nel numero 5 di questa rivista.

1. *Premessa*

Occorre fare alcune premesse, sul piano sia storico che teorico, prima di entrare nel merito della mia trattazione.

Storicamente parlando, dobbiamo ricordare che la definizione di Controriforma viene da un ambiente culturale protestante, per sottolineare la strategia della Chiesa romana nel limitare, ed allo stesso tempo contrastare, la diffusione ed il cambiamento di alcuni dogmi della religione cattolica. I cattolici, nel tempo dello “scisma”, preferiscono parlare di riforma o di rinnovamento della Chiesa per descrivere non la loro reazione dinanzi al Protestantismo, ma piuttosto un movimento per un vero miglioramento della Chiesa cattolica, sebbene nell’osservanza della tradizione e dei precetti del Papa.

Martin Lutero portò avanti lo scisma dalla Chiesa cattolica sulla base delle sue tesi. Il processo fu tuttavia lento e lungo. L’effettiva divisione avvenne negli anni venti del XVI secolo e le due distinte posizioni dogmatiche si consolidarono attorno gli anni sessanta del secolo stesso, dopo la fine del Concilio di Trento (1545-1563).

È inoltre assai interessante rilevare come un approccio critico agli aspetti corrotti della corte papale, e più generalmente al comportamento del clero, sia secolare che regolare, fosse diffuso assai prima dell’avvento di Lutero, con dibattiti riguardanti gli stessi dogmi della fede cristiana, quali la questione della salvezza, del libero arbitrio, della transustanziazione e della legittimità della supremazia papale. In questo senso, vanno anche ricordati i movimenti eretici e pauperistici durante il Medio Evo, con particolare riguardo agli aspetti di moralizzazione nel costume ed il rigore del comportamento da parte dei credenti, con le perplessità dottrinarie circa la transustanziazione. È anche necessario menzionare che un filosofo come Nicolò Cusano, che era cardinale, verso la metà del secolo XV, esortava Papa Pio II, un umanista suo amico, a correggere i costumi, il comportamento del clero ed, in genere, la dottrina della Chiesa. Infine, come non citare Erasmo da Rotterdam, il quale, peraltro, non aderì alla Riforma, non condividendo alcune delle argomentazioni di Lutero. Erasmo, però, sostenne il bisogno di un cambiamento culturale, religioso e morale della Cristianità².

² Va ricordato che, nonostante la sua fedeltà a Roma, durante il processo controriformatore la dottrina di Erasmo fu condannata, sia perché non appar-

Da un punto di vista teorico, giacché il mio lavoro concerne problemi inerenti l'educazione, è necessario mettere l'accento, da una parte sulla differenza tra istruzione e educazione e, dall'altra, sulla differenza tra educazione e conformazione: l'educazione richiede istruzione o conoscenze, per cambiare gli individui e dunque i gruppi, accrescendo la loro autonomia nel giudizio, nella volontà e nell'azione, laddove la conformazione porta individui e gruppi ad accettare acriticamente, e a ripetere valori, atteggiamenti ed idee tradizionalmente già assunti e dunque condivisi³. Questo significa che la differenza sta tra un genere di attività di insegnamento/apprendimento, collegata alle aspettative sociali morali, e un tipo di educazione basato su un paradigma carattere scientifico (cfr. Bellatalla, 2007).

Un'ultima nota. Se si escludono alcune eccezioni, gli aspetti educativi della Controriforma sono stati studiati esclusivamente da ricercatori cattolici. Le loro conclusioni sono state usualmente determinate dalla fede e dalle loro personali convinzioni. Perciò, i loro lavori sono interessanti ed utili, ma soprattutto sul piano documentario.

2. *Gli sforzi educativi dei Cattolici*

Nel periodo successivo alle prese di posizione da parte di Lutero, e soprattutto durante il Concilio di Trento, grazie anche alle rigide risoluzioni in esso elaborate, quando venne meno la speranza "di ricucire la ferita", la Chiesa di Roma affrontò alcuni aspetti concernenti la fede, la dottrina teologica⁴, l'organizzazione delle parrocchie e delle diocesi e, infine, alla moralizzazione del clero e dette, o almeno tentò di

ve agli occhi della Chiesa romana abbastanza deciso nella sua critica a Lutero sia perché, per di più, non si era reso conto dei danni impliciti nella traduzione della Bibbia in lingua volgare. Nel 1564, parecchi anni dopo la morte di Erasmo (1536), le sue opere furono messe all'*Indice* da Papa Paolo IV.

³ Per la definizione di queste parole-chiave dell'educazione, cfr, ad esempio, D. Rowntree, *A Dictionary of Education*, London, Harper & Row Publishers, 1981; per una discussione più approfondita di questi concetti, cfr. G. Genovesi, *Le parole dell'educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, Ferrara, Corso editore, 1998.

⁴ Di fatto, il Concilio ribadì gli aspetti della tradizione contestati da Lutero e da altri riformatori, vale a dire l'idea della salvezza attraverso le opere e non solo per fede o per predestinazione; il libero arbitrio, la transustanziazione e la legittimità del primato del Papa. Anche il Credo di Nicea fu confermato.

dare, ad essi una soluzione.

Come i riformatori videro nell'educazione popolare un'opportunità per rendere la Parola di Dio liberamente accessibile ad ogni lettore delle Scritture, o a chiunque, dotato di intelligenza e cultura normali, ne ascoltasse la lettura, senza l'intervento di mediazione da parte del clero, del Papa o del Concilio per spiegare il "vero" significato del Vecchio Testamento e del Vangelo, così la Chiesa Romana, confermando la supremazia del Papa nel leggere ed interpretare il Vecchio ed il Nuovo Testamento, richiese un progetto educativo per la preparazione di coloro che volevano entrare nella Chiesa per esercitare il loro servizio sacerdotale.

Dal momento che, per i credenti, la voce del Clero incarna quella del Papa, la preparazione teologica dei sacerdoti deve essere solida e profondamente radicata: i preti non devono avere nessun dubbio nell'accettare e nello spiegare gli apparati dottrinali e la legge morale che la Chiesa Cattolica, e quindi il Papa, dispone ed impone. Al contempo, i fedeli devono accettare ed applicare questi suggerimenti e questo apparato dottrinario: la loro coscienza morale e religiosa va plasmata come la cera, secondo la parola del pontefice, che incarna con piena legittimità la Parola di Dio.

Così, nella prospettiva cattolica l'educazione popolare non rivestiva grande importanza o, comunque, non era il centro del suo progetto educativo. Al contrario, oltre al futuro clero le future classi dirigenti – governanti, principi e membri dei loro governi – avrebbero dovuto essere accuratamente educate per la profonda relazione esistente tra Chiesa e Politica.

L'impegno della Chiesa cattolica nella prospettiva educativa era suggerita da un duplice scopo: da una parte, raggiungere una più profonda diffusione del magistero della Chiesa; dall'altra, promuovere una rinascita spirituale di tutti i credenti.

Quindi, il progetto educativo della Chiesa cattolica era articolato (cfr. Sani, 2015) almeno su tre direttrici: da una parte, c'erano l'insegnamento del catechismo e le omelie durante le celebrazioni liturgiche; dall'altra, si poneva l'educazione del Clero nei Seminari e, infine, andavano organizzate le attività educative di molti ordini religiosi indirizzate ai fedeli.

Il Catechismo e il Seminario erano in stretta correlazione, dal momento che il primo, sebbene concepito per il Clero, era in effetti uno strumento per educare i credenti. Esso era articolato in quattro argo-

menti tematici⁵ ed era spiegato con una struttura argomentativa difficile e complessa in Latino, a quel tempo la lingua ufficiale della Chiesa cattolica, ma ormai incomprensibile per il popolo minuto. Perciò, un clero ben preparato era necessario per parlare ai credenti e per spiegar loro le scelte dogmatiche della Chiesa.

I nuovi ordini religiosi ebbero una parte fondamentale nel processo controriformistico⁶, anche se consacrare in un monastero la propria vita a Dio non è fenomeno esclusivo del periodo di cui sto trattando⁷. I membri di questi ordini monastici erano sotto la diretta autorità di un vescovo, non sempre legati ad un'area specifica o a una parrocchia. Alcuni di questi ordini monastici spesero energie e sforzi spirituali in opere di carattere educativo.

Per esempio, le Orsoline⁸ furono il primo ordine monastico che incentrò la sua attività sul particolare compito di educare le fanciulle, ovviamente in una prospettiva religiosa e devozionale. L'interesse per le fanciulle era giustificato dalle loro future aspettative sociali, poiché le giovani dovevano scegliere (o sarebbero costrette a scegliere) tra la monacazione oppure diventare mogli e madri. In entrambi i casi abitudini di forte devozione, comportamenti ispirati alla modestia, lavori donneschi, saper leggere e scrivere e un'infarinatura culturale erano

⁵ Essi erano e sono, anche nei catechismi più recenti (come quello di Pio X nel 1905 o la più recente versione di Benedetto XVI nel 2005): 1. Fede e Credo di Nicea; 2. i Sette Sacramenti; 3. il Decalogo; 3. le preghiere con particolare attenzione al *Pater noster*.

⁶ Citiamo, ad esempio, i Cappuccini, i Carmelitani scalzi, gli Agostiniani scalzi, le Orsoline, i Teatini, i Barnabiti e soprattutto i Gesuiti. In Italia, la prima congregazione fu quella dei Teatini, fondata nel 1524; seguirono i Somaschi nel 1528, i Barnabiti nel 1530, le Orsoline nel 1535, i succitati Gesuiti, la cui regola fu approvata nel 1540, i Chierici regolari della Madre di Dio di Lucca nel 1583, i Camilliani o chierici regolari Ministri degli Infermi nel 1584, i chierici regolari minori, un ordine fondato da Giovanni Agostino Adorno nel 1588, e gli Scolopi nel 1621. Nel 1524, a Roma, un certo numero di sacerdoti cominciò a vivere in comune, sotto la guida di Filippo Neri. Nacquero così gli Oratoriani, che si dettero una costituzione nel 1564 e furono riconosciuti dal Papa nel 1575.

⁷ Vedi gli esempi ben noti, durante il Medio Evo, dei Benedettini e dei Cistercensi.

⁸ Il più conosciuto monastero di questa Congregazione fu fondato nel 1535 a Brescia, da Santa Angela Merici (1474-1540), non solo per l'educazione delle fanciulle ma anche per la cura dei malati e dei poveri.

richieste. Le sorelle consacrate avrebbero dovuto essere educate nel catechismo e nella lettura delle Sacre scritture e quindi moralmente assuefatte ad accettare una vita che rifuggisse tutti i piaceri e la felicità terreni. Le mogli e le madri avrebbero dovuto essere un modello di vita cristiana nella famiglia e per i loro figli, come tutrici della dottrina e della morale cristiane.

L'interesse per l'educazione dei ragazzi era più diffuso: i Somaschi, sin dalla loro origine, si dedicarono alla cura, all'assistenza, all'aiuto degli orfani, dell'infanzia abbandonata, dei poveri e dei malati e successivamente l'educazione dei giovani fu assunta quale programma specifico dell'Ordine. L'Ordine dei Barnabiti, oltre alla preghiera, la catechizzazione, la confessione, la missione e l'assistenza negli ospedali e nelle prigioni, aveva tra le sue attività principali l'educazione dei giovani⁹.

Ma i principali e più importanti ordini monastici, che si occuparono di attività educative, furono i Gesuiti e gli Scolopi, su cui qui intendo soffermarmi date la loro importanza, la loro originalità e la loro influenza sul futuro delle istituzioni educative e per la pratica didattica.

3. *Due diversi modelli scolastici: Gesuiti e Scolopi*

L'ordine dei Gesuiti fu il più efficace e controverso¹⁰ di tutti i nuovi ordini monastici. Eredi dell'ortodossia, difensori della tradizione, i Gesuiti seguirono l'insegnamento del loro fondatore, Ignazio di Loyola (che fu un soldato). I Gesuiti divennero predicatori e confessori di

⁹ Da sottolineare è il fatto che con il passare dei decenni e dei secoli figli di famiglie ricche ed aristocratiche o personaggi (anche di famiglie meno illustri) destinati ad affermarsi in vari campi furono alunni nelle scuole dei Somaschi o dei Barnabiti. Basterebbe citare il nome di Alessandro Manzoni, per i Somaschi e quello di Giuseppe Parini, per i Barnabiti.

¹⁰ L'Ordine fu criticato per il suo impegno nella conquista di un sempre maggiore potere all'interno della società e della Chiesa di Roma; per gli intrighi politici, in cui si trovò talora coinvolto; per la teoria del casuismo, messa in atto per giustificare azioni talora ingiustificabili; per un ben mascherato antisemitismo. Perciò, i Gesuiti a lungo non hanno goduto di buona fama. Da una prospettiva educativa, ad esempio, Gabriel Compayré, nella sua *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle* (Paris, 1879), attesta questo giudizio critico, mentre, Robert R. Rusk (1955) è più generoso nel suo giudizio.

principi e re, insegnanti umanisti ed infine missionari¹¹. Si definivano esplicitamente “Soldati di Cristo” e il braccio secolare e spirituale del Papa. I Gesuiti facevano voto di povertà, di castità e, infine, quello di obbedienza, come, del resto, tutto il clero regolare, a cui però aggiungevano il voto di totale sottomissione al Papa.

Per capire correttamente le scuole dei Gesuiti, è necessario rendersi conto che essi intendevano essere i “difensori” dell’ortodossia della Chiesa cattolica romana. Questo era esplicitamente lo scopo del loro stile educativo.

Consideriamo ora i cinque elementi stabiliti dalla *Ratio Studiorum* (1599)¹²: 1. coloro ai quali le scuole sono indirizzate; 2. scopo dell’insegnamento; 3. il curriculum proposto; 4. l’organizzazione delle istituzioni; 5. i caratteri dell’insegnamento e l’attività docente, che coincideva con il giornaliero stile di vita all’interno della scuola.

Sullo sfondo della glorificazione dell’alta cultura e con la coscienza che una nuova epoca era iniziata con Lutero, da una parte, il Concilio di Trento, dall’altra, i Gesuiti – e i lavori di Antonio Possevino (1598) e Silvio Antoniano (1583) (cfr. Patrizi, 2010)¹³ sono interessanti a questo riguardo – indirizzarono l’Umanesimo e il dettato del Rinascimento verso una dimensione religiosa. Il paragrafo, che apre la *Ratio*, attesta questo impegno e allo stesso tempo stabilisce lo scopo che le

¹¹ Come missionari, i Gesuiti furono particolarmente attivi nell’America del Sud, dove, nei secoli diciassettesimo e diciottesimo, crearono degli insediamenti per gli indigeni. La strategia dell’impero spagnolo era quella di radunare i popoli nativi nelle cosiddette *reducciones de indios* per cristianizzarli, ma prima di tutto per imporre loro tasse e per controllarli meglio. I Gesuiti, nella zona oggi corrispondente al Paraguay in mezzo alle popolazioni Tupi-Guarani, interpretarono in modo particolare la direttiva governativa: se, com’è ovvio, non si sottrassero al compito della cristianizzazione degli indigeni, tuttavia, non imposero loro costume e valori europei. E ciò dette buoni frutti: sotto la guida dei Gesuiti e dei cacicchi nativi le *recciones* raggiunsero una certa forma di autonomia rispetto alla Spagna ed un certo benessere economico, grazie sia alla salvaguardia della manodopera (sottratta alle razzie di schiavi da parte dei bianchi) sia per lo stile di vita comunistico adottato in queste comunità.

¹² Per la storia delle varie redazioni, della revisione e della stesura definitiva della *Ratio studiorum*, cfr. Farrell (1970), Salomone (1979) e, infine, Stempsey (2004).

¹³ Antoniano fu un cardinale, che, pur non appartenendo alla Compagnia di Gesù, ne condivise il progetto culturale.

scuole dei Gesuiti intendevano raggiungere, cioè costruire un individuo cattolicamente sincero, *ad maiorem Dei gloriam*, come Sani (2009) ci ricorda.

Se la scuola è esplicitamente religiosa, gli scolari sono, prima di tutto, coloro i quali intendevano entrare nella Compagnia e diventare sacerdoti e, secondariamente, i figli dell'aristocrazia destinati alle professioni liberali e particolarmente importanti posizioni militari, o alla carriera diplomatica o politica¹⁴. Quindi, l'educazione popolare non è tenuta in considerazione e gli scolari che seguivano corsi paragonabili alle contemporanee scuole medie inferiori e superiori, erano selezionatissimi e, per essere promossi alle classi successive, dovevano sottoporsi ad esami molto rigorosi.

Anche gli insegnanti erano molto selezionati. Essi dovevano essere molto istruiti, moralmente corretti, attenti al dovere e rispettosi delle leggi.

L'atmosfera generale della scuola gesuitica è imbevuta di sentimenti religiosi e spirituali: direttore, prefetti e insegnanti dovevano, con la stessa attenzione degli scolari e forse addirittura con maggior scrupolo di loro, assistere giornalmente alla Messa, comunicarsi e confessarsi una volta alla settimana.

Così tutto è organizzato nel nome della gerarchia e dell'obbedienza¹⁵. La perfetta obbedienza significa non solo eseguire scrupolosamente tutti gli ordini, ma anche, e soprattutto, conformare il proprio volere a quello dei superiori, autocontrollando e sottomettendo qualunque sentimento autonomo e personale. Una tale organizzazione è una concreta metafora della condizione umana, completamente soggetta al giudizio ed al volere di Dio. È dunque necessario imparare a praticare le virtù cristiane e il libero arbitrio.

Il curriculum è incentrato sulle materie umanistiche¹⁶. I ragazzi stu-

¹⁴ È necessario ricordare che, ad esempio, Bossuet, Descartes, Corneille e Molière studiarono nei collegi dei gesuiti, non diversamente da James Joyce e dall'attuale pontefice.

¹⁵ L'obbedienza degli alunni deve essere pari a quella di un cadavere (*perinde ac si cadaver essent*) o simile ad un bastone cui si appoggia un vecchio (*vel similiter atque senis baculus*), sempre a portata di mano. Per questo tipo di obbedienza, cfr. *Constitutiones*, § 547.

¹⁶ Il curriculum è articolato in tre corsi: Umanistico di cinque anni; Filosofico di tre anni, Teologico di quattro anni. Il primo di questi corsi è distinto in Grammatica (per tre anni), Umanità e Retorica, per i restanti due anni.

diano solo Greco e Latino, parlando in Latino, in quanto lingua ufficiale della Chiesa di Roma. Leggono gli autori classici, grazie ai quali si avvicinano ad altre discipline, quali Storia, Geografia e Astronomia. Nei corsi superiori, gli studenti trovano l'Ebraico (per studiare con maggiore competenza la Sacra Scrittura), temi filosofici ed, infine, questioni teologiche, sempre trattate in accordo con il pensiero tomistico. Malgrado l'interesse predominante per i lavori classici, gli autori da studiare venivano selezionati, le loro pagine epurate, ove non concordi con l'ortodossia e la morale cattoliche.

Gli aspetti più interessanti di queste scuole si trovano nell'organizzazione giornaliera della vita nella classe: 1. ciascun corso era destinato agli allievi della stessa età; 2. le attività scolastiche erano regolate da un orario che copriva tutto l'anno e tutte le attività quotidiane; 3. l'insegnante spiegava la materia da studiare, il giorno dopo la riasumeva e suggeriva i compiti a casa, secondo principi dell'imitazione e dell'emulazione; 4. i ragazzi erano invitati a ripetere gli argomenti, a discuterli con gli altri allievi e ad esprimere pubblicamente (seminari nell'accademia) i risultati dei loro esercizi; 5. la valutazione del lavoro degli alunni da parte degli insegnanti era continua: ogni settimana, ogni semestre e alla fine di ogni anno in un esame che permetteva agli alunni di continuare gli studi o di concluderli.

Ma, soprattutto, i Gesuiti, con la loro rigorosa organizzazione delle attività scolastiche, costruiscono il modello di scuola pubblica tradizionale, che è sopravvissuto dal Settecento ad oggi, offrendo così un modello didattico ben radicato nella tradizione occidentale. O meglio, a differenza delle scuole del Medio Evo, i Gesuiti misero in relazione l'età degli alunni al livello delle attività di insegnamento-apprendimento, misero l'insegnante al centro della classe, insistendo sull'importanza della ripetizione, del controllo, della valutazione e dell'esercizio e, infine, cercarono di destare l'interesse dei fanciulli, grazie a lavori extracurricolari, quali accademie, teatri, premi o punizioni, ove necessario, destinati a stimolare l'emulazione, il senso dell'onore, la percezione della vergogna e l'osservanza dei ruoli altrui. Ciò, ovviamente, solo e sempre in ossequio all'insegnamento della Chiesa e a quanto la religione richiede.

Il curriculum umanistico è tuttora alla base dei corsi incentrati sulle cosiddette (con un termine contemporaneo) *humanities*, come nel Liceo Classico italiano, non a caso un corso di studio destinato per lungo tempo ad uno stile di vita aristocratico, non solo da un punto di vista

culturale, ma anche da una prospettiva sociale.

Gli Scolopi¹⁷ offrono un modello educativo e scolastico assai differente. L'Ordine degli Scolopi, fondato da Giuseppe Calasanzio, ebbe, ed ha tuttora quale scopo principale, l'insegnamento per i bambini ed i giovani, e, cosa importante, quello di offrire istruzione gratuita ai poveri. Infatti, oltre ai tre voti usuali di povertà, castità ed obbedienza, la nuova Congregazione ne aggiunse un altro – come i Gesuiti del resto fecero con la sottomissione al Papa – quello cioè della dedizione all'educazione cristiana della gioventù, specie se povera, disabile o emarginata.

Nel 1592, Giuseppe Calasanzio arriva a Roma dalla Spagna, in cui era nato e in questa città organizza, nel 1607, una comunità religiosa. Già anni prima, ad ogni buon conto, aveva aperto, in Santa Dorotea¹⁸, la prima scuola pubblica europea, destinata a figli del popolo che, nella scuola, trovavano, gratuitamente e quotidianamente, oltre a vestiti, pasti caldi e libri, istruzione elementare, istruzione religiosa e formazione professionale¹⁹. La scuola divenne quindi un'impresa, in cui ca-

¹⁷ Scolopi, ossia Ordine *Clericorum Regularium pauperum Matris Dei Scholarum Piarum*, Sch. P. or S. P. . Come nei collegi gesuiti così anche negli istituti degli scolopi si sono formati personaggi di rilievo, quali Papa Pio IX, Goya, Schubert, Gregor Mendel, and Victor Hugo.

¹⁸ Prima di vedere più da vicino una classe degli Scolopi, ricordiamo che, come i Gesuiti furono criticati per l'ambiguità dei loro comportamenti, così gli Scolopi furono spesso criticati sia da chi esercitava il Potere sia dalle gerarchie ecclesiastiche e sempre da un punto di vista conservatore, sia perché si rivolgevano a tutti i bambini, senza distinzione di ceto o religione, sia perché aderirono alla teoria eliocentrica in generale ed alle tesi galileane in particolare, quanto queste idee erano considerate eretiche e pericolose.

¹⁹ Calasanzio cominciò con un centinaio di maschietti; poiché il numero andò crescendo velocemente, egli fu costretto a cercare un'altra collocazione e la trovò nella Chiesa di Sant'Andrea della Valle (per questi aspetti, cfr. Petrini (1971), pp.147-148 e Bochicchio, 1995). Il curriculum articolato in due periodi, ciascuno dei quali durava due anni. Il primo periodo è paragonabile all'attuale scuola elementare, mentre il secondo si può far corrispondere all'istruzione media, visto che vi trova posto anche l'insegnamento del Latino. Alla fine di questo quadriennio, gli alunni migliori potevano entrare nel Collegio Romano, l'ultimo grado del sistema scolastico dei Gesuiti, simile ad una sorta di Università. Per i dettagli dell'organizzazione delle scuole degli Scolopi rimando a Chiosso, Morandini (2007, pp. 41-43) e a Chiosso (2007), pp. 156-158, che offrono un'antologia della *Breve relazione del modo che si tiene nelle scuole pie per insegnar li poveri scolari* (or *Short Re-*

rità ed insegnamento coincidevano. Da un punto di vista didattico, il Calasanzio raccomandava ai maestri semplicità, buona e profonda cultura (vedi *Constitutiones*, 216), ma, contrariamente alla pratica dei Gesuiti, l'insegnamento non doveva essere troppo difficile.

L'Ordine fu fondato con lo scopo specifico di formare buoni e pii insegnanti per queste scuole popolari, partendo dall'idea di Calasanzio, secondo cui il vero male dell'uomo è l'ignoranza e non, come molti pensavano, il conoscere e la conoscenza. L'ignoranza è considerata dal Calasanzio come "buio, debolezza e, addirittura, morte delle anime".

Quindi, coerentemente, gli Scolopi sceglievano i loro alunni tra i ragazzi poveri. La differenza con la Compagnia dei Gesuiti è evidente e ben radicata.

Essere al servizio di Dio significa, per gli Scolopi, essere al servizio del miglioramento dell'uomo. La loro prospettiva educativa è inclusiva, anche se limitatamente alla parte maschile del popolo. Vale a dire che tutti gli uomini, e dunque ogni ragazzo, devono essere educati. Sotto questo aspetto, sono d'accordo con Tisato (1968), Brizzi (1983) e Sani (2009) i quali enfatizzano, sebbene con qualche differenza, il ruolo del lavoro di insegnamento nel curriculum degli Scolopi. Nella mia prospettiva, tuttavia, questo è solo un obiettivo intermedio: il vero scopo degli Scolopi è consentire ad ogni individuo, senza alcuna eccezione²⁰, di raggiungere la pienezza della sua natura umana e morale²¹. Un individuo, che sia capace di lavorare e di mantenere, grazie al lavoro, se stesso e la sua famiglia, è sicuramente anche un buon soggetto per se stesso, i suoi parenti, gli altri e, infine, per

port on the Piarists' method in teaching poor boys), scritta da Calasanzio nel 1610.

²⁰ L'unica, vera eccezione furono, come ho già accennato, le fanciulle, che avevano, se e quando le avevano, le loro scuole guidate da ordini femminili. Ma questo è un problema in parte legato ai tempi, in cui si svolge l'opera di Calasanzio e dei suoi seguaci, e in parte alla visione che della donna e dei suoi doveri ha la Chiesa cattolica. Si tratta di una questione molto dibattuta, su cui questo seminario e il tempo concessomi non mi permette di insistere oltre una segnalazione.

²¹ È solo un caso che le scuole degli Scolopi accogliessero anche fanciulli ebrei, cui si davano istruzione e formazione senza imporre il battesimo, e che, con il passare degli anni, figli di famiglie benestanti e di famiglie di bassa condizione venissero educati insieme? È solo un caso che le scuole degli Scolopi siano state accolte anche nei Paesi a maggioranza protestante?

Dio. Dopo più di un secolo, possiamo leggere lo stesso progetto umano nelle opere del Pestalozzi. Ed anche Pestalozzi, che era protestante, scelse, non a caso, gli orfani ed i poveri.

L'allievo degli Scolopi è destinato a diventare un onesto, industrioso e fedele membro della società, così come gli scolari dei Gesuiti sono "programmati" per diventare sempre molto istruiti, generalmente ambiziosi e capaci di dissimulare, per essere buoni fedeli, anche se spesso non sinceramente, ma solo formalmente.

Pertanto, i Gesuiti furono e sono presentati come i servitori del Potere e gli Scolopi, anche per il loro interesse verso l'astronomia di Galilei, che difesero soprattutto tramite padre Castelli²², furono presentati come pericolosi sovversivi. Lo stesso destino fu riservato ad un protestante come Pestalozzi.

4. *Conclusioni*

Al termine di questa ricostruzione, sorgono necessariamente due domande, ossia qual è l'eredità di questi modelli educativi e se possono gli sforzi della Controriforma considerarsi veramente educativi?

L'eredità lasciata da questi modelli educativi è stata duratura, dal momento che tutti gli ordini monastici che ho citato hanno diffuso in tutto il mondo le loro attività e sono tuttora presenti ed operanti. Queste scuole, quindi, ebbero bisogno di manuali adeguati, di insegnanti ben istruiti e con un ottimo tirocinio ed offrirono (e ciò prima di tutto accadde con i Gesuiti) molti stimoli ed esempi didattici per la concreta organizzazione delle scuole del loro tempo o soprattutto del periodo successivo, quando i governanti durante il periodo illuminista fondarono le prime scuole pubbliche e dopo che Papa Clemente XIV aveva soppresso la Società di Gesù. Particolarmente, come ho già detto, i Gesuiti fornirono un modello di una più profonda educazione umanistica, mentre gli Scolopi si indirizzarono verso la scuola primaria e popolare, in questo modo creando un'insanabile divisione nella pratica

²² Nato a Brescia nel 1577, padre Castelli studiò all'Università di Padova con Galileo Galilei, di cui fu a lungo amico e difensore. Assistente di Galileo nello studio sulle macchie solari, partecipò all'esame della teoria copernicana. Interessato alla matematica e all'idraulica, fu docente di Matematica prima all'Università di Pisa, dove sostituì Galileo, e, più tardi, all'Università di Roma, dove morì nel 1643.

educativa. Questa divisione causò, da una parte la perdita dello spirito inclusivo della proposta degli Scolopi e, dall'altra, ghetizzò competenze e capacità di ordine pratico, così perdendo di vista l'intrinseca unità dell'educazione.

Per quanto attiene al secondo punto, posso dire che, con la sola importante eccezione di Comenio (vedi Avanzini 2015), sfortunatamente poco studiato in ambito culturale cattolico, gli sforzi educativi e le attività della Controriforma condivisero con le scuole nate in ambito riformato sia il retroterra culturale sia gli scopi che ci si proponeva di raggiungere. La scuola inglese puritana, istituita da John Dury, per esempio, testimonia una prospettiva comune, anche se le interpretazioni delle Sacre Scritture presentavano, ovviamente, differenze.

Sottoponendo un progetto ed un processo educativo ad uno scopo meramente religioso, e dare priorità alla devozione ed alla catechesi, come anche Bianchini sostiene (2007, p. 11), in queste imprese educative si corse il rischio di perdere di vista la missione genuina dell'educare. E ciò almeno per due ragioni. La prima, assai superficiale, è in relazione ai risultati di queste pratiche; la seconda ragione, più profonda, dipende dall'idea o dal concetto paradigmatico dell'educazione.

Prima di tutto, specialmente le istituzioni scolastiche dei Gesuiti contribuirono a costruire un individuo solo formalmente rispettoso dei principi religiosi e morali cristiani. In generale, possiamo dire che il rischio di un comportamento nicodemita non era sempre evitato, anche perché (vedi Santoni Rugiu, 1987, p. 223), con l'eccezione degli Scolopi, i Gesuiti (ed anche altri ordini religiosi che avevano lo scopo di educare) strinsero, direttamente o indirettamente, alleanza con le classi dirigenti ed i detentori del potere. Questo è un altro aspetto che le scuole cattoliche condividevano con alcuni degli sforzi educativi dei protestanti.

In secondo luogo, possiamo concludere che le scuole controriformate – malgrado la straordinaria attività degli Scolopi, i soli che avevano una tendenza educativa (anche se limitatamente) universale – non tenevano in considerazione tutte le categorie educative che definiscono e descrivono una educazione genuina:

1. lo scopo dell'educazione non è stabilito da un principio scientifico, ma da un principio educativo estrinseco, sebbene nobile. Diventare un buon cristiano o un individuo moralmente corretto, dovrebbe e deve essere la conseguenza di un vero processo di crescita e dell'acquisizione dell'autodisciplina e non il frutto di un'imposizione;

2. l'educazione proposta è raramente inclusiva e, se inclusiva, riguarda solamente i soggetti cattolici. L'approccio principale è catechetico e dunque non universale;
3. l'insegnante, sebbene al centro del processo educativo, è comunque la voce dell'autorità e non deve suggerire temi o idee, che non siano stati preventivamente approvati dai suoi superiori. L'attività censoria nelle scuole dei Gesuiti dimostra questa esigenza di controllo, di offerta agli scolari di argomenti pre-esaminati, con un'autonomia individuale costantemente messa in discussione;
4. lo spirito sperimentale, l'interesse verso il dibattito e le nuove tendenze scientifiche – così vivaci nel XVIII secolo – sono generalmente dimenticati;
5. l'unità della cultura non è riconosciuta. Tutti gli interventi educativi sono distribuiti in tre gradi di istruzione: la scuola elementare (per fanciulli e poveri); il tirocinio professionale (un grado ulteriore destinato alla povera gente) e, finalmente, un'alta cultura di stampo classico per formare la futura classe dirigente. Cultura scientifica, professionale e umanistica non hanno e non trovano punti di contatto;
6. lo spirito utopistico (vedi Bellatalla, 2013) non è preso in considerazione: in queste scuole attenersi al dato effettuale è il principale requisito per avvicinarsi alla vita vera, ossia a quella che donne ed uomini potranno conoscere dopo la morte, solo se la loro adesione alla dottrina cattolica sarà stata forte, ferma e senza incertezze. Quindi, l'educazione che dovrebbe essere al servizio del miglioramento della vita, è definita come uno strumento per la buona morte: una contraddizione in termini.

Concludendo, possiamo affermare che tutti questi tentativi, sebbene significativi ed interessanti da un punto di vista storico, mostrano – come dicevo iniziando il mio lavoro – un processo di conformazione morale e culturale piuttosto che un progetto di emancipazione intellettuale.

Bibliographical references

- Avanzini A. (2016), *Educazione e pace nella Via lucis di Comenio*, Roma, Anicia
- Bangert W. V. (1990), *Storia della Compagnia di Gesù*, Genova, Marietti
- Bellatalla L. (2007), *L'idea di scuola tra Scienza dell'educazione, politica scolastica e pratica docente*, in G. Genovesi (a cura di), *Cultura Pedagogica nella scuola dell'Italia contemporanea. Aspetti e problemi*, Milano, Fran-

coAngeli, pp. 35-50

Bellatalla L. (2013), *Dal mito di Atlantide all'homo faber fortunae suae: l'educazione tra occasioni perdute e istanze emancipative*, in L. Bellatalla (a cura di), "Quale identità per la storia dell'educazione?", in *Annali on-line della didattica e della formazione docente*, Università di Ferrara, n° 6, pp. 120-129

Bellatalla L., Genovesi G. (2006), *Storia della pedagogia. Aspetti metodologici e momenti paradigmatici*, Firenze, Le Monnier

Bellerate B. (2004), *Società ed educazione in Europa (secoli XVI-XVII)*, Milano, Unicopli

Bianchini P. (2007), *L'educazione delle élite nell'età moderna*, in G. Chiosso (a cura di), *L'educazione nell'Europa moderna. Teorie e istituzioni dall'Umanesimo al primo Ottocento*, Milano, Mondadori Università, pp. 1-31

Bohicchio F. (1995), *L'organizzazione degli studi nel collegio degli Scolopi*, in F. Bohicchio, *Democratizzazione della scuola italiana, momenti e problemi*, Bologna, CLUEB

Boncori G. (2014), *La pedagogia dei Gesuiti*, Roma, Edizioni Nuova Cultura

Brizzi F. (1983), *Strategie educative e istituzioni scolastiche della Controriforma*, in A. Asor Rosa (a cura di), *La letteratura italiana. Vol. I. Torino*, Einaudi

Chaunu P. (1991²), *L'aventure de la réforme. Le monde de Jean Calvin*, Bruxelles, Editions Complexe

G. Chiosso (a cura di) (2007), *L'educazione nell'Europa moderna. Teorie e istituzioni dall'Umanesimo al primo Ottocento*, cit.

Chiosso G., Morandini M.C. (2007), *I ceti popolari alla conquista dell'alfabeto*, in G. Chiosso (a cura di), *L'educazione nell'Europa moderna. Teorie e istituzioni dall'Umanesimo al primo Ottocento*, cit., pp. 33-60

Debesse M. (1973), *Il Rinascimento*, in M. Debesse, G. Mialaret (a cura di), *Trattato delle scienze pedagogiche, Vol. 2 Storia della pedagogia e della scuola*, it. trans. by B. Bellerate, Roma, Armando Armando, pp. 207-282

Dury J.(2001), *La scuola riformata*, tr. it., intr. e note di A. Cagnolati, Ferrara, Corso

Farrell A. P. (1970), *The Jesuit Ratio of 1599*, Eng. trans., Introduction and explanatory notes, Detroit, University of Detroit Press

Patrizi E. (2010), *Silvio Antoniano. Un umanista ed educatore nell'età del Rinascimento cattolico*, Voll. 3, Macerata, Edizioni università di Macerata

Patrizi E. (2015), *Pastoralità e educazione. L'episcopato di Agostino Valier nella Verona post-tridentina*, Voll. 2, Milano, FrancoAngeli

Petrini E. (1971), *Venticinque secoli di educazione e scuola in Italia*, Firenze, Centro Didattico Nazionale di Studi e Documentazione, pp.119-162

Possevino A. S.J. (1598-2008), *Coltura degl'ingegni*, a cura di C. Casa-

lini & L. Salvarani, Roma, Anicia

Rusk. R.R. (1955), *The Doctrines of the Great Educators*, London, MacMillan & Co.

Salomone M. (1979), *Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesu: l'ordinamento scolastico dei collegi dei Gesuiti*, Milano, Feltrinelli

Stempsey W. (ed.) (2004), *Jesuit Education and the Ratio Studiorum*, Worcester, College of the Holy Cross

Sani R. (2009), *"Ad Maiorem Dei Gloriam" Istituti religiosi, educazione e scuola nell'Italia moderna e contemporanea*, Macerata, Edizioni università di Macerata

Sani R. (2015), *Storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche nell'Italia moderna*, Milano, FrancoAngeli

Santoni Rugiu A. (1987), *Storia sociale dell'educazione*, Milano, Principato

Tisato R. (1968), *Riflessi della controriforma nel campo dell'educazione*, in L. Geymonat, R. Tisato, *Filosofia e pedagogia nella storia della civiltà*, Vol. II. Milano, Garzanti, pp. 128-159

Tisato R. (1973), *Umanesimo, Rinascimento, riforma, controriforma nei loro riflessi di ordine pedagogico. Comenio*, in L. Geymonat (a cura di), *Storia del pensiero filosofico e scientifico*, Vol. II. Milano, Garzanti, pp. 223-258

[clicca qui per stampare solo questo documento](#)

Povert  culturale, educazione e comunicazioni sociali

Angelo Luppi

In questo articolo, l'autore descrive caratteri e strumenti della cultura, diffusi nelle societ  occidentali negli ultimi secoli e, su questa base, confronta e analizza i mezzi pi  frequenti della comunicazione tecnologica. Vengono prese in considerazione le implicazioni sociali delle relazioni interpersonali in riferimento ai mutamenti della societ  contemporanea e dell'impegno degli intellettuali riguardo alla qualit  dell'educazione.

In this essay, the author outlines the characteristics and tools of the culture that has spread in Western societies in recent centuries and, on this basis, compares and analyzes the current tools of technological communication. The social implications of social relations are taken into account, referring to the change in contemporary society and the commitment of intellectuals to a general quality education.

Parole chiave: Povert  culturale, Comunicazione sociale, Intellettuale, Educazione

Key-words: Cultural poverty, Social communication, Intellectuals, Education

1. Povert  culturale e multiformi parole nel tempo

La tematica della povert  culturale   da tempo oggetto d'interesse da parte degli studiosi di Scienza dell'educazione e, pi  in generale, di chi si occupa di educazione in varie posizioni intellettuali o professionali. L'attenzione a questo fenomeno sociale e educativo si manifesta spesso nell'ambito di un'ispirazione di progresso che fa della conoscenza un diritto generale delle genti e uno strumento per migliorare consapevolezza di vita e collocazione sociale delle persone.

La scuola, nei pi  recenti secoli, pur con numerosi impacci socio-politici e resistenze istituzionali, ha sviluppato un impegnativo e si-

stematico sforzo per agire nei confronti della mancanza di sapere delle moltitudini e per ridurre su questo piano le disuguaglianze degli individui nelle varie società.

In questo contesto, tuttavia, va anche attentamente considerata la dimensione pubblica e socialmente sempre più estesa dell'acquisizione del sapere che, in connessione con lo sviluppo di una alfabetizzazione diffusa e dell'ampia disponibilità di strumenti scritti, ha accompagnato negli ultimi secoli l'azione diretta e sistematica dei sistemi di istruzione.

Nella nostra contemporaneità, in virtù di una gigantesca espansione della comunicazione sociale anche basata sull'istantaneità della diffusione delle notizie, si pongono nuovi e complessi problemi sulle modalità e sulle capacità di apprendere e sul sapersi autogestire in una situazione sempre più globalizzata e complessa che coinvolge moltitudini di persone.

Una situazione da comprendere, indirizzare e governare con rigorosa ed ampia visione e corretto approccio educativo e scientifico, tenendo conto che l'onnipresente "rete", dove chiunque ha diritto di presenza e parola a prescindere da "preparazione, meriti, competenze", sembra ora rappresentare il "trionfo dell'uomo comune"¹. Un contesto in cui si misura la difficoltà delle persone nel capire la società contemporanea e nell'agire consapevolmente in essa.

In quest'ambito, per meglio chiarire e dare fondamento a un'adeguata riflessione in merito, appare opportuno richiamarsi alle linee di sviluppo della cultura europea (occidentale) degli ultimi secoli così come definite da Sassoon in una sua recente, complessa e monumentale opera². Nelle sue pagine l'autore, con attenzione a un'estesa definizione di cultura, alla sua interagente declinazione per ambiti e ai suoi recenti sviluppi storici, riesce a porre una serie di coordinate assai utili per comprendere la situazione attuale, facilitando una riflessione in merito, anche in campo educativo, capace di rapportarsi non solo con le evenienze scolastiche ma anche con quelle più estesamente so-

¹ W. Quattrociochi, A. Vicini, *Misinformation. Guida alla società dell'informazione e della cultura*, Milano, FrancoAngeli, 2016, p. 50. Le riflessioni connesse a queste problematiche richiedono di includere tanto valenze etiche e culturali quanto l'attenzione alle caratteristiche tecnico-funzionali degli attuali mezzi comunicativi.

² Cfr. D. Sassoon, *La cultura degli europei dal 1800 ad oggi*, Milano, RCS libri, 2008.

ciali. Da questo punto di vista molto interessanti ed attuali appaiono i suoi complessi riferimenti alla *cultura* come identità, come segmentazione diversificante e dinamica per censo e status economico all'interno di uno stesso paese, come possente elemento, economicamente produttivo e formativo nel campo della realizzazione e diffusione dei prodotti culturali in quanto tali ed infine alla sempre più evidente presenza di più culture nelle società moderne e contemporanee³.

Esiste pure l'abitudine di banalizzare questa voce in micro-significati strumentali⁴; ma una perniciosa tendenza odierna mette anche in campo il rischio di utilizzare questo termine per indicare di fatto "poco più di una serie di credenze, una tendenza o uno stato delle cose"⁵. In quest'ultimo caso ci troviamo immediatamente proiettati nella situazione contemporanea in cui l'enorme sviluppo della comunicazione sociale su base elettronica ed interattiva si nutre, purtroppo, giorno dopo giorno, anche di *fake*, teorie complottistiche, dati insignificanti ed un sostanziale abbassamento dello spirito critico delle persone coinvolte.

Anche la scuola resta coinvolta in queste criticità. Essa infatti si trova oggi ingaggiata da una potente competitorice, fatta di superficialità che si magnifica e si autoalimenta, la *comunicazione social*: Questa infatti sembra oggi contendere ed agire, sul piano dell'efficacia cognitiva e di fatto, anche su quello dei valori educativi, con l'iter formativo e cognitivo costruito e sviluppato negli ultimi secoli che, nella scuola, ha avuto (ed ancora ha) il compito di portare, attraverso un "processo di costruzione razionale della propria identità (...) ciascun soggetto a sentirsi padrone di se stesso"⁶.

³ "Cultura", parola "strana e insidiosa", oggi, a detta dell'autore, è possibile utilizzarla nella seguente accezione, già proposta nel 1871 da E. B. Tylor. "La cultura o la civiltà, intesa nel suo ampio senso etnografico, è quell'insieme complesso che include le conoscenze, le credenze, l'arte, la morale, il diritto, il costume e qualsiasi altra capacità o consuetudine che venga acquisita dall'uomo in quanto membro di una società" (D. Sassoon, *La cultura degli europei*, cit., p. 9).

⁴ Esemplicando: "La cultura del governo, la cultura dell'opposizione, la cultura della decentralizzazione, la 'cultura della scusa', la 'cultura del rischio', la 'cultura della colpa', la 'cultura assistenziale'..." e così seguendo con ulteriori e banalizzanti generalizzazioni. *Ivi*, p. 10.

⁵ *Ibidem*.

⁶ G. Genovesi, *Io la penso così. Pensieri sull'educazione e sulla scuola*, Roma, Anicia, 2014, p. 114.

Un itinerario anch'esso concettualmente fondato e realizzato, nelle migliori circostanze in una dimensione comunitaria, di scambio e d'interazione ma, in premessa, garantito dalla qualità dei *curricula*, dei mezzi di supporto culturale e dalla professionalità degli insegnanti che lo praticano. Una condizione di serietà che la comunicazione *social* odierna assolutamente non assicura.

Si tratta peraltro di una situazione che va accuratamente analizzata. Un'interpretazione che volesse leggere le dinamiche in corso solo con il pregiudizio, storicamente ricorrente, che considera la cultura che si diffonde in un grande pubblico come inevitabilmente destinata a incrociarne il "gusto volgare" finirebbe per dimostrarsi inadatta e restrittiva nei confronti dei fenomeni in atto⁷. In effetti, questo approccio elide la considerazione che "coloro che prendono parte all'alta cultura" e coloro che "partecipano alla cultura popolare" non costituiscono "blocchi monolitici". I confini di queste comunità, a partire storicamente, dalla diffusione dell'alfabetizzazione e anche nel collocarsi nella situazione comunicativa contemporanea sono, infatti, da considerare "permeabili" e sottoposti a "continue modifiche"⁸.

La problematica della povertà culturale (e di converso della ricchezza culturale) si presenta quindi oggi inserita in una complessità di ambiti e con una pluralità di dimensioni molto diverse anche da quelle di un recente passato. Da questo punto di vista, ci sembra tuttavia ancora utile assumere e condividere in queste nostre righe un richiamo di Sassoon, (espresso con riferimenti già delineati in precedenti secoli ma ancor densi di profonda vitalità), che viene rivolto al "significato di cultura come eccellenza civile" che procede non solo dalla "passione scientifica per la conoscenza pura" ma anche dalla "passione morale e sociale per il ben fare"⁹.

2. *Luci ed ombre nella comunicazione Web e Social*

I segnali di attenzione sulla complessità e sulla presenza di zone d'eccellenza ma anche e ben diffuse di zone di rischio e deterioramento nella comunicazione sociale contemporanea si vanno recentemente moltiplicando, tanto in interventi rivolti a un grande pubblico, quanto con contributi utilizzati principalmente in gruppi professional-

⁷ D. Sassoon, *La cultura degli europei*, cit, p. 10.

⁸ *Ivi*, p. 16.

⁹ *Ivi*, p. 10.

mente specializzati e colti¹⁰.

Un'area di disagio particolarmente acuta viene a essere quella relativa ai “discorsi dell'odio” che mostrano il potere distruttivo di un linguaggio troppo spesso utilizzato nella comunicazione social. Questo linguaggio ha già richiamato l'attenzione sugli aspetti giudiziari, politici ed economici della sua diffusione, anche relativamente all'ambiguità delle grandi piattaforme digitali ed alle difficoltà di contrastare, in esse e con esse, le pratiche comunicative violente e diffamatorie¹¹.

Con sensibilità allarmata, su stampa a grande diffusione, si annota che i “*nuovi bruti digitali*” inserendo discorsi, immagini, false notizie sul Web “possono fare ciò che vogliono, dove vogliono, quando vogliono a chi vogliono” in piena copertura d'anonimato e senza alcun sostanziale rischio, così condizionando la vita e la reputazione di altri, noti od anche semplici, cittadini¹².

In alcuni casi, questa categoria di persone esce pure dall'anonimato, con una sorta di sfida al mondo; ciò permette di comprendere come questo comportamento di *hate speech*, *cyberbullismo*, *violenza verbale* e tanta *frustrazione* possa riguardare anche persone di consolidato status sociale ed economico, (quindi non emarginate o sofferenti), che non avrebbero alcuna ragione di rabbia sociale per tormentare altre persone con la loro ottusa e deliberata ostilità¹³.

¹⁰ Cfr. P. Ferri, *Nativi digitali*, Milano, Bruno Mondadori, 2011, A. Khanna, P. Khanna, *L'età ibrida. Il potere della tecnologia nella competizione globale*, Torino, Codice, 2013, M. Niola, *Hashtag. Cronache da un paese connesso*, Milano, Bompiani, 2014, M. Grandi, *Far Web, Odio, Bufale, Bullismo. Il lato oscuro dei social*, Milano, Rizzoli, 2017.

¹¹ Cfr., in questo contesto, un resoconto relativo alla seconda edizione del Festival dei Diritti Umani di Milano, a cura di S. Landi, *Le parole e la libertà*, in “Corriere della Sera”, 28 aprile 2017, p. 48.

¹² “Se uscite in strada e insultate la prima donna che incontrate, augurandole di essere stuprata ed uccisa, finite in un Commissariato o in una clinica psichiatrica. Se fate lo stesso in un commento su una pagina Facebook – un luogo molto più vasto, accessibile a tutti – potete stare tranquilli. Non soltanto non sarete puniti. Nessuno verrà a chiedervi conto delle vostre azioni” (B. Severgnini, *I bruti digitali stanno vincendo. Il Governo italiano cosa aspetta?*, in 7, Corriere della Sera, 24 Agosto 2017, p. 11). Più in generale, con attenzione al coinvolgimento in ciò delle grandi piattaforme digitali ed alle possibilità di contrasto, anche pp. 18-27.

¹³ Cfr. G. Nicoletti, *Il dark side del web*, in MELOG, *Il piacere del dub-*

In coloro che si occupano di questi fenomeni evidente appare quindi la preoccupazione per il loro diffondersi, tanto che l'attenzione a questi scadenti livelli di comunicazione sociale, ha portato alcuni anni or sono, alla fortunata definizione giornalistica e social di *webeti*; un neologismo dal significato evidente che intende contraddistinguere coloro che *non leggono, non capiscono, non riflettono* eppure *commentano a sproposito* ovunque con argomentazioni di dubbia sensatezza¹⁴.

Con articolata analisi alcuni studiosi, approfondendo le caratteristiche dell'attuale situazione, oltre le prime evidenti e già ricordate negatività, hanno posto l'attenzione sulla presenza di fenomeni ben più profondi. In effetti, l'eccessiva mole di informazioni sul vivere nella contemporanea contingenza, che di fatto si rileva non criticamente riassorbibile, starebbe comportando una perdita di attenzione e di riflessione sulla "memoria del passato" da parte delle nuove generazioni, ora meno condotte a sviluppare una "capacità di filtrare le informazioni e di valutare l'attendibilità delle fonti di informazione" e dei vari dei resoconti disponibili.

In quest'ambito, nel chiacchiericcio dei social, sembra emergere un sentimento, mal fondato, di narcisistica importanza che farebbe "sentire vivi" ed importanti i partecipanti di questo teatro comunicativo.

In definitiva, e questa sarebbe una delle conseguenze più dannose, la "chiacchiera da Bar Sport", che prima restava in quest'ambito di amicale e contingente relazione interumana, oggi finirebbe per diventare "opinione" con valenza pubblica, capace di interagire con il concetto di "consenso democratico", infine rilanciata dai tweet e dai mass-media.

In questo schema "il brusio della folla acquista dignità di *opinione*" ma in realtà non esprime proprio qualità di partecipazione democratica bensì resta "rumore prodotto dalla massa"¹⁵.

Una questione peraltro da tempo affrontata nella complessità dei

bio, (conversazione con ospiti qualificati), Radio24, in data 29 settembre 2017. Ultimo riascolto in Podscat in data 29 settembre 2017.

¹⁴ Cfr. "*Lei è un webete*". *E il neologismo di Mentana conquista Twitter*, in www.repubblica.it/tecnologia/social-network/2016/08/28, ultima consultazione in data 29 agosto 2017.

¹⁵ Cfr. *La battaglia fra apocalittici ed integrati si è spostata nel Web*, in <http://republicandqueen.com/apocalittici-integrati-umberto-eco-web-340/>, ultima consultazione (con riascolto in *podcast* della connessa relazione) in data 13 settembre 2017.

suoi aspetti nel campo della comunicazione sociale che già aveva fatto intravedere questi elementi distorsivi¹⁶.

La situazione presenta quindi ambivalenti aspetti. Si può considerare che il *World Wide Web* abbia incrementato gli “elementi comuni della cultura internazionale”, ma che al tempo stesso l’aumento e la diversificazione dei produttori di cultura nella varietà dei mondi esistenti possano portare anche ad una maggior “frammentazione e varietà” negli ambiti culturali, così introducendo il rischio di una concentrazione d’interessi segmentati per gruppi d’utenza specifici, con conseguente *balcanizzazione* del villaggio globale.

Questi sono i rischi che si corrono, ma pure si aggiunge che “un mondo senza cultura, alta o bassa che sia (...) sarebbe un mondo ancor più selvaggio di quello in cui ci troviamo oggi”¹⁷. Tutto ciò anche considerando che le varie forme di cultura, d’intrattenimento, d’informazione, di ricerca o accademica, sembrano, almeno tendenzialmente, diventare più facilmente fruibili persino dalla propria postazione casalinga, senza limitazioni temporali e spaziali.

Purtroppo, di converso, il confronto fra persone reali e non virtuali e una costruttiva e dialettica socialità *vis à vis* sembrano allentarsi e perdersi¹⁸. Da questo punto di vista la tematica non è quindi affrontabile soltanto ponendo attenzione a singole categorie di soggetti od a particolari e strumentali usi comunicativi. Più in generale, infatti, ci si ritrova soprattutto di fronte a fenomeni di gruppo connessi alla circolazione ed allo sviluppo di particolari credenze e convinzioni pregiudiziali in base alle quali si formano rocciose e diffuse correnti di opinione. Non a caso taluni studiosi hanno ritenuto di considerare l’attuale situazione come una *democrazia dei creduloni* in cui l’impressione di sapere e una grande vitalità delle credenze sembrano dare sostanza a una sorta di *demagogia cognitiva*, ove in ultima analisi la molteplicità confusa delle informazioni può interferire con la veridicità delle stesse e infine si finisce per credere a ciò che già dapprima si

¹⁶ Cfr., fra l’ampia letteratura disponibile, il noto saggio di U. Eco, *Apocalittici ed integrati*, Milano, Bompiani, 1964, che ancora gode dell’attenzione degli studiosi e, nell’ambito dei concetti di *villaggio globale*, le opere sui rapporti fra *medium* e *messaggio* di M. McLuhan.

¹⁷ D. Sassoon, *La cultura degli europei*, cit. p. 1346.

¹⁸ “Nei ‘tempi andati’ gambe umane, cavalli, navi e ferrovie trasportavano credenze, suoni, storie, mode ed idee. Ora a farlo sono impulsi elettronici rapidi ed istantanei” (*Ivi*, p. 1338).

voleva credere ¹⁹.

3. *L'analisi dei meccanismi comunicativi*

L'attenzione va, dunque, più estesamente rivolta alle modalità di “diffusione e consumo delle informazioni”, ai “fenomeni di contagio sociale” e alla “nascita delle narrazioni” e dei “loro tremendi effetti sulla formazione delle opinioni”²⁰. In quest'ambito il dato essenziale da considerare appare quindi essere “la possibilità di accedere ad ogni tipo di contenuto”, quale centrale “peculiarità che ha trasformato il nostro tempo nell'era dell'informazione”²¹.

Questa situazione, potenzialmente positiva, si presenta tuttavia accompagnata dall'estendersi del narcisismo, dei pregiudizi di conferma e soprattutto dalle personali e restrittive collocazioni nei vari raggruppamenti comunicativi, ovvero quelle specie di *bolle* del tessuto sociale in cui si collocano gli “amici, reali o virtuali” con cui si condividono, a vari livelli di qualità e di generalizzazione, le proprie visioni del mondo²².

Approfondendo dunque l'analisi dei fenomeni relativi alla comunicazione *social* diffusa, quella che per la sua generalizzazione coinvolge su più piani moltitudini di persone nell'intero mondo, possiamo individuare alcune precise e critiche caratteristiche attraverso cui tale comunicazione si realizza.

Il problema di fondo nasce dalla considerazione che ciò che viene diffuso in rete acquista una sua specifica attribuzione di realtà, per il fatto stesso di essere citato in tale sede. I nuovi media, (ma accade anche in quelli tradizionali), infatti “giorno dopo giorno, puntando l'attenzione su questo o su quell'aspetto saliente” di fatto creano la notizia e veicolano la sua importanza, con sottolineature non sempre corrette e non pregiudizievoli, soprattutto nel contesto politico.

Infatti, sugli “attributi propri degli oggetti e degli eventi” su cui viene puntata l'attenzione si produce, fin dall'inizio, una sorta di interpretazione direttamente mediata già nella fase informativa. Certamente questo percorso non va letto in senso unilaterale e determini-

¹⁹ Cfr. G. Bronner, *La democrazia dei creduloni*, Roma, Aracne, 2016.

²⁰ W. Quattrociocchi, A. Vicini, *Misinformation. Guida alla società dell'informazione e della cultura*, Milano, FrancoAngeli, 2016, p. 16.

²¹ *Ivi*, p. 15.

²² *Ivi*, p. 13.

stico; la variabilità degli spiriti umani implica che i media possano determinare l'agenda valoriale e cognitiva "solo se i cittadini percepiscono che quelle storie, quegli aspetti, quegli attributi sono per loro significativi"²³. Senza un accoglimento partecipato e disponibile delle persone l'influsso non potrebbe aver luogo, ma questo dato sembra trovare garanzia di qualità solo in particolari situazioni governate da un forte spirito critico e continua attenzione alla comunicazione ricevuta; una situazione non sempre presente.

In quest'ambito tuttavia agiscono anche altri fattori. Il bisogno del fruitore dell'informazione di punti di riferimento introduce una "attenzione selettiva" nel pubblico che tende ad accogliere la comunicazione in senso confermativo "secondo i propri atteggiamenti ed i propri interessi", evitando contenuti divergenti. Nell'ambito dei nuovi media ognuno sembra potenzialmente divenire nello stesso tempo "produttore e consumatore" d'informazioni e "ognuno esprime" in essi "se stesso, le sue passioni, i suoi interessi, e ineluttabilmente anche i suoi mostri"²⁴.

Con ciò si produce una sorta di *cultura partecipativa*, ove "non esiste più la netta separazione fra chi produce informazioni e chi le consuma"²⁵.

A questi fenomeni, tuttavia, si aggiunge ancora e con notevole rilevanza il fatto che in questo contesto si vanno sostanzialmente costituendo non già delle sintesi essenzialmente cognitive bensì delle adesioni a complessi d'idee che taluno definisce *narrazioni*, con ciò intendendo "interpretazioni e rielaborazioni" scelte fra quelle che sono "più affini alla propria visione del mondo" in un quadro ove la bassa intermediazione critica favorisce grandemente "l'espressione della emotività"²⁶.

Alcuni specifici meccanismi sono stati chiaramente individuati nel costituirsi delle correnti d'opinione nel mondo della comunicazione social. In particolare sembrano agire tre principali tendenze: l'acquisire informazioni che aderiscono al pregresso e personale sistema di credenze (*confirmation bias*), il cercare persone con attitudini e visione del mondo simili (*echo chambers*) e il rinforzare con polarizzazione radicalizzante le proprie credenze in caso di contrasti o conflitti

²³ *Ivi*, p. 19-21.

²⁴ *Ivi*, p. 21-22.

²⁵ *Ivi*, p. 24.

²⁶ *Ivi*, pp. 97-98.

d'idee²⁷.

In questi andamenti molto incide l'emotività personale e il sentimento della propria identità che cerca conferme più che dubbi, ivi compresa una condizione d'ansia che sembrerebbe variamente contraddistinguere il vivere all'interno di queste situazioni.

Il pregiudizio di ricerca di conferma delle proprie credenze ed una tendenza a ricusare opinioni diverse dalle proprie orienta alla formazione di gruppi di soggetti in comunicazione, sostanzialmente chiusi in una narrazione autoconfermativa, così configurando una sorta di molteplici *tribù virtuali*, ove le certezze personali "sono tenute insieme da una coerenza che spesso è più emotiva che logica"²⁸.

Molto interessante appare la considerazione che questi fenomeni appaiono agire, seppur con diverse intensità, tanto nelle dinamiche che riguardano le tendenze *social* a carattere alternativo-complottistico quanto quelle che si muovono su un terreno più razionale. In sede di ricerca sul campo, sembrerebbe tuttavia emergere maggior viralità acritica (più *like*, condivisioni e commenti) nelle comunità a carattere fideistico (complottismo e alternatività) rispetto a quelle di carattere analitico (scientificità)²⁹.

Questo insieme di elementi porta l'attenzione, non tanto ai *troll*, (la cui matrice operativa si baserebbe "sullo sberleffo di chi si prende troppo sul serio" nelle comunicazioni social)³⁰, quanto alle attività dei *debunker*, "gli smascheratori seriali". Infatti, "dato il proliferare incessante e indisturbato delle informazioni false", per un meccanismo di contrapposizione e bilanciamento che spesso naturalmente emergerebbe nei sistemi sociali, si sarebbero attivate "delle figure la cui missione è di informare correttamente le persone cercando (disperatamente) di arginare la diffusione delle false informazioni e confutando con strumenti storici e scientifici le informazioni non corrette, punto per punto"³¹.

Tuttavia questa modalità d'intervento sembra scontrarsi con la tendenza dei frequentanti dell'area *social* della rete di adottare in modo ricorrente una sorta di esposizione selettiva ai suoi contenuti, privilegiando l'ascolto di ciò che "vogliamo sentirci dire", riducendo il "con-

²⁷ *Ivi*, p. 132.

²⁸ *Ivi*, p. 64; più in generale, cfr. *ivi*, pp. 63-68.

²⁹ *Ivi*, pp. 53-58.

³⁰ *Ivi*, p. 59.

³¹ *Ivi*, pp. 60-61.

fronto con le voci contrarie” ed infine aumentando i processi di polarizzazione interni alle varie comunità³². In effetti, scorrendo le discussioni che si aprono sui *social* (o anche nelle filze di commenti alle notizie che si possono leggere sui siti Web di molti quotidiani con pagine on-line) questa tendenza alla radicalizzazione progressiva nei convincimenti a contrasto si nota con estrema evidenza.

“In ogni modo”, così ci si esprime nelle ricerche consultate, “i gruppi di debunking possono essere considerati come una specie di reazione immunitaria contro la misinformazione che fornisce a chi è interessato materiale per valutare la fondatezza o meno di una determinata informazione”. Molto significativo, per quanto flebile segno di speranza, il cenno di conclusione di questo discorso: “nel peggiore dei casi” si “offre almeno la possibilità di avere dei dubbi”³³. In ultima analisi, infatti, il senso del dubbio è una delle componenti di quello spirito critico che sembra dissolversi nell’inconcludenza di larga parte della comunicazione in area *social* e *web*.

Purtroppo però quest’opera di *debunking* si presenta, certamente utile ma minoritaria assai nel grande frastuono comunicativo contemporaneo³⁴, e ancora indeterminata resta infine l’efficacia degli algoritmi e delle altre accortezze che le grandi piattaforme di comunicazione e i motori di ricerca iniziano ad adottare per contrastare il fenomeno delle false e inadatte informazioni³⁵.

4. Società, strumenti culturali e spirito critico

Le riflessioni che abbiamo esposto comportano la necessità di allargare l’orizzonte della nostra analisi ben oltre il fenomeno massiccio e pervasivo della comunicazione *Web* e *Social*.

³² *Ivi*, pp. 61-62.

³³ *Ivi*, p. 126.

³⁴ Utile per conoscere direttamente le modalità di intervento di questi *smascheratori* l’accesso ai loro siti. Cfr. <http://www.bufale.it/verifica.html> oppure <http://www.attivissimo.net>. Ultima consultazione in data 15 settembre 2017. Interessanti anche pubblicazioni a stampa presentate come manuali d’uso accorto dei *social*: G. Ziccardi, *Social media. Uso sicuro di web, messaggistica, chat e social network*, Milano, Giuffrè, (Instant Book Corriere della Sera), 2017.

³⁵ Cfr. *Microsoft dà la caccia alle “fake news” sul motore di ricerca*, in www.ansa.it, ultima consultazione in data 20 settembre 2017.

Occorre, infatti, estendere l'attenzione a tutte le dinamiche che riguardano la crescita della cultura e della consapevolezza sociale in questo nuovo contesto civile e comunicativo e misurarsi con una situazione in cui le problematiche aperte sembrano davvero superare anche quelle indotte nei secoli scorsi dalla necessità di alfabetizzare le grandi masse popolari.

Per gli studiosi delle nuove tecnologie comunicative “la possibilità di accedere senza mediazioni a ogni tipo di contributo” trasforma i tempi e gli accessi alla cultura verso modalità comportamentali e formative ben diverse da quelle del passato³⁶. Accanto agli elementi di problematicità che abbiamo esposto, (contaminati da quell’insieme di comportamenti emotivi e cognitivi che abbassano fortemente la qualità delle nuove interazioni comunicative portando lontano “dall’ assunto dell’uomo razionale figlio della speculazione umanistica”³⁷) si presenta infatti anche la positività della situazione contemporanea, rappresentata dalla facilitazione e dalla moltiplicazione degli accessi alle informazioni ed alle fonti.

A questo punto, tuttavia, non possiamo non mettere in luce anche l'importanza di un forte conflitto formativo e generazionale, presente nei loro utilizzatori, in merito alle problematiche affrontate.

Gli uni, *gli immigrati digitali*, si forzano di accedere con nuove competenze strumentali faticosamente acquisite a quei terreni di vita, d'informazione e di cultura che per gli altri, *i nativi digitali*, sono fin dalla tenera età strumenti ed ambienti di forte socialità³⁸.

In un dialogo che riporta all'incrocio di queste due esperienze, si ritrova il ricordo di chi ha vissuto in un tempo in cui la mancanza di *Web* e di *social* permetteva l'esistenza di un personale “altrove” disconnesso: “Il silenzio, il vuoto, persino la noia hanno avuto una parte determinante nella mia formazione” ... “bighellonavo per strada, leg-

³⁶ W. Quattrococchi, A. Vicini, *Misinformation. Guida alla società dell'informazione e della cultura*, cit., p. 15.

³⁷ *Ivi*, p.51.

³⁸ *Immigrato digitale*: “Quando la rete è nata era già più che adulto, con una identità formata, relazioni sociali molteplici e consolidate. Rispetto al *Web* è cresciuto prima ed è cresciuto altrove, e lo adoperava come una lingua straniera che ha dovuto imparare per ragioni professionali”. *Nativo digitale*: “Dentro la Rete ha formato il suo linguaggio, le sue relazioni, la sua identità” (G. Mazzariol, M. Serra, *Dialogo fra l'immigrato e il nativo digitale*, in “La domenica di Repubblica” n. 604, 9 ottobre 2016).

gevo fumetti, giocavo a pallone”. Tutto ciò incontra l’obiezione di chi sostiene di non essersi “mai annoiato” da quando ha avuto la possibilità di “stare sul telefonino”, di fatto considerato come un ambiente di vita, esistenzialmente concreto, positivamente rappresentativo per chi lo utilizza (“è una figata”) e pure divertente in quanto “intrattenimento”.

L’antico consiglio del “pensare dieci secondi prima di parlare” viene ricusato dal momento che in questi brevissimi istanti sui *social* si perde l’attimo e “qualcuno ha già detto quello che volevo dire io”. Il silenzio, quindi, corrisponderebbe alla scomparsa del sé, dato che “uno dei prerequisiti di questo secolo è saper comunicare, e uno dei valori di questo secolo è la velocità con cui twitto”. In realtà, si aggiunge un poco provocatoriamente, una comunità di giovani, che viaggiando insieme si concentrano sui loro *smartphone*, non apparirebbe sostanzialmente diversa dalle vecchie comunità adulte in cui, viaggiando, ognuno leggeva il proprio giornale.

Questi assunti, tuttavia, incontrano l’obiezione di chi ribatte che “l’uso compulsivo dei social” sembra trascinare per “ingordigia di socialità, per fretta di comunicazione, a non riflettere mai, o quasi mai, su quello che si comunica”, con ciò portando all’interrogativo se infine “vinceranno la bravura ed il merito” oppure “vincerà la mediocrità di massa”. Nonostante ciò non viene meno la fiducia giovanile sul fatto che al “virtuale” non si dia ancora “abbastanza dignità”, reclamando per questi nuovi strumenti una rivalutazione, “accesi al massimo delle loro infinite potenzialità, studiati a fondo per conoscere i limiti”³⁹.

Non è compito o possibilità di queste pagine sciogliere con futuristiche proiezioni tutti questi dilemmi, tuttavia la certezza che ci si trovi ormai immersi, con lo sviluppo della comunicazione globalizzata, rapida e diffusa finanche nelle micro dotazioni individuali, in un nuovo mondo appare indiscutibile, anche se quest’ultima affermazione: “prima dovevo andare in biblioteca a prendere un libro, ora cerco su Wikipedia” esprime chiaramente un visione assai riduttiva della cultura⁴⁰.

Questa tematica si riverbera poi, in altri e diversi contributi, con visioni che sembrano inconciliabili, anche agli aspetti culturali e non solo a quelli relazionali.

³⁹ *Ivi*, pp. 30-31, *passim*.

⁴⁰ *Ivi*, p. 31.

Gli adulti considerano l'esposizione *social* sul cellulare dei figli come una estrema forma di narcisismo: "Non riusciamo a stare senza per cinque minuti. E lo usiamo per fare sapere agli altri quello che facciamo, pensiamo, mangiamo, sogniamo. Ma in realtà stiamo parlando da soli. Perché agli altri di noi non importa nulla. In rete tutti chiacchierano, molti gridano, qualcuno insulta, minaccia, calunnia; e nessuno ascolta".

I giovani replicano con risposta secca ed ottimistica: "Non è vero che il telefonino ci isola dal mondo, ce lo crea. Possiamo decidere di stare da soli, o possiamo decidere di stare con gli altri. Possiamo spegnerlo e uscire con gli amici, o confrontarci con gli stessi amici stando a casa. Ormai ci è indispensabile per studiare, per leggere, per scrivere; anche a scuola, se usato bene"⁴¹.

Per comprendere a fondo queste problematiche, che hanno anche una ricaduta sugli orientamenti formativi (e scolastici) apprezzati o disconosciuti nell'opinione pubblica europea può essere utile rilevare anche la mutevolezza dei giudizi di valore e d'importanza nell'approccio ai percorsi culturali e didattici da praticare nelle scuole individuata in specifiche ricerche su tali modalità didattiche. Due alternative, in una specifica indagine sull'argomento, venivano poste a giudizio: "da un lato un approccio che enfatizza il pensiero creativo degli studenti, dall'altro modalità più classiche che pongono l'attenzione sulla disciplina". Nell'ambito di queste convinzioni non risulta esserci un'identità d'orientamento fra i 19 paesi (14 avanzati e 5 emergenti) coinvolti nella ricerca, ma appare significativamente evidente come l'inclinazione a valorizzare "la creatività e il pensiero indipendente" appaia ben più evidente nei paesi con economie avanzate rispetto a quelli in via di sviluppo. Interessante l'annotazione che in Italia risulterebbe "un sostanziale pareggio tra le due posizioni". Nel complesso generale della ricerca, infine, risulterebbe che nella maggior parte dei paesi considerati i più giovani mostrerebbero di prediligere "l'approccio basato sulla creatività"⁴².

⁴¹ A. Cazzullo, con Rossana e Francesco, *Padri e figli, lo smartphone ci divide*, in "Corriere della Sera", 17 settembre 2017, p. 39. Più estesamente la tematica è argomentata anche in A. Cazzullo, con Rossana e Francesco, *Metti via quel cellulare. Un papà. Due figli. Una rivoluzione*, Milano, Mondadori, 2017.

⁴² M. Piccoli, *Creatività o disciplina? I quattro grafici che dividono gli esperti della scuola*, in Il Sole24 ORE, Info Data, (ed. on-line),

93- Povertà culturale, educazione e comunicazioni sociali

Questa ricerca consolida l'opinione che le dinamiche e interattive tecnologie della comunicazione contemporanea possono essere utilmente utilizzate nei percorsi educativi, anche se resta la ferma convinzione che una *creatività formativa* sia certamente gestibile (almeno sotto forma di profondità di pensiero e di spirito critico) anche con l'accesso agli strumenti tradizionali del sapere.

Tuttavia per semplice fatto anagrafico (sono le giovani generazioni che hanno il futuro da organizzare e avranno il tempo per farlo) quest'alternatività (posto che la si voglia necessariamente vedere in termini di assoluta radicalità) pone notevolissimi problemi a chi si occupa, direttamente od indirettamente, di sviluppo culturale e d'educazione nelle società contemporanee⁴³.

La mappa delle opzioni su cui si discute è grande e variegata, sull'arco che va dalla magnificazione delle nuove possibilità comunicative al timore delle loro degenerazioni⁴⁴. Il compito di chiarire, riflettere e possibilmente indirizzare al meglio, con spirito critico, gli attuali andamenti non appare impresa da poco.

Concorre anche alle difficoltà la situazione di squilibrio e di perdita di considerazione pubblica delle tradizionali istituzioni scolastiche (o più generalmente sociali) nell'ambito dell'attuale (ed abusata) definizione di *società liquida*. Va inoltre prendendo forza un'interpretazione dei tempi culturali attuali che a essi attribuisce una generale definizione di *mediocrazia*, certamente non esaltante, accompagnata da una forte e vischiosa contestazione *populista*⁴⁵.

<http://www.infodata.ilsole24ore.com/2017/09/12/creativita-disciplina-quattro-grafici-dividono-gli-esperti-della-scuola/>, ultima consultazione in data 17 settembre 2017.

⁴³ Cfr., per un'ipotesi di sviluppo di queste problematiche, M. Prensky, *La mente aumentata. Dai nativi digitali alla saggezza digitale*, Trento, Eikon, 2013, E. Marescotti, A. Thiene (a cura di), *La scuola al tempo dei social network*, "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", n. 13/2017.

⁴⁴ Cfr., nei due opposti versanti, J. D'Alessandro, *Invece di criticare provate ad innovare* e A. Lombardi, *Mi fa più paura un follower che gli spioni della NSA*, in "La domenica di Repubblica" n. 604, 9 ottobre 2016, pp. 28-29.

⁴⁵ Per un primo approccio a queste tematiche, Z. Bauman, *Modernità liquida*, Roma-Bari, Laterza, 2011, A. Deneault, *La mediocrazia*, Vicenza, Neri Pozza Editore, 2017, J-EW. Muller, *Cos'è il populismo*, Università Bocconi Editore, 2017.

Si tratta ora di comprendere quale possa essere la situazione culturale complessiva in questo periodo di grandi trasformazioni nelle società, quale la nostra, che si sogliono definire avanzate. Secondo alcune sintesi destinate al grande (e almeno minimamente competente) pubblico dagli organi a stampa, alcune analisi socio-culturali, elaborate da diversi studiosi della contemporaneità, hanno assunto il carattere di idee-forza capaci di cogliere le principali tendenze in atto.

Primariamente si delinea l'idea del *postmoderno* ad indicare una fase storica che sembra transitare verso una società diversa da quella degli ultimi secoli ed, in aggiunta a ciò, con elementi critici e d'approfondimento, si diffonde la già ricordata concezione della *società liquida* a contrassegnare una situazione in cui le precedenti consolidate sicurezze ideali ed istituzionali andrebbero allentandosi in plurali situazioni di incertezza⁴⁶.

Introdurre con perniciose generalizzazioni conclusive nelle nostre riflessioni queste complesse tematiche sarebbe errato⁴⁷. Tuttavia le parole di Bauman, che vanno sostenendo come “il marchio di fabbrica della società moderna” stia infine diventando il “rappresentare i propri membri come individui”, ben si prestano a inquadrare le specifiche dinamiche esistenziali, sociali e comunicative che andiamo esaminando⁴⁸.

La dimensione della comunitarietà, spesso distorta, che abbiamo visto nella nostra descrizione della comunicazione sociale (che infine non può che lasciare tracce formative assai inadeguate) e la decadenza del rispetto e della credibilità delle istituzioni sociali inducono necessariamente a porre il problema dello scorrere generale dei processi culturali nella società e dell'educazione nella scuola. I terreni di ricerca d'iniziativa si presentano quindi davvero molteplici.

In quest'ambito ha destato molto interesse un pronunciamento del fondatore di Facebook, destinato a valorizzare la dimensione *social*

⁴⁶ Diversi studiosi hanno concorso a delineare le caratteristiche dell'attuale vivere sociale con varie idee-forza, quali la *decrescita felice*, il *pensiero debole*, i *non luoghi*. Cfr., per una sintetica presentazione di queste problematiche, M. Panerari, *La società liquida ed i suoi fratelli*, in *La Stampa*, 20 febbraio 2017, p. 22.

⁴⁷ Questo autore dichiara d'aver maturato “la convinzione sempre più forte che *l'unica* costante sia il cambiamento e *l'unica* certezza sia l'incertezza” (Z. Bauman, *Modernità liquida*, cit., p. VII).

⁴⁸ *Ivi*, p.22.

prodotta attraverso la sua piattaforma *Web*, (senza peraltro che vengano a cessare le pratiche di profilatura utenti, di sfruttamento dell'alta frequenza d'accessi con connessi introiti di *banner* pubblicitari e di coartazione implicita dell'opinione pubblica).

Zuckerberg ritiene, infatti, assai positiva la forza della comunicazione contemporanea, in grado di raggiungere velocemente moltitudini di persone ed esprime la sua convinzione che esistano diffuse nel mondo molte persone capaci di creare, non già piccoli gruppi di colti intellettuali, bensì ampie comunità informate, civilmente impegnate e inclusive, oltre che capaci di creare sostegno reciproco e condizioni di correttezza culturale⁴⁹. In questa visione Facebook dovrebbe dunque diventare anche uno strumento di miglioramento sociale, così riproponendo e riattivando le speranze originarie, peraltro contraddette da una situazione reale di grande ambiguità⁵⁰.

Taluni osservatori, comunque, già da tempo hanno in modo crudo ed esplicito espresso scetticismo e dissenso in merito alle visioni ideologiche provenienti dalla Silicon Valley, ritenendo ormai superata quella fase mistica che faceva del *cyberspazio* un "propulsore di liberazione". Agli inizi, forse, ma poi non ci volle molto, si scrive, "prima che arrivassero i profittatori e gli avventurieri politici". Questa tecnologia, si argomenta, non è di per se stessa "un nuovo mondo" felice, ma semplicemente uno strumento che dovrebbe, se accortamente uti-

⁴⁹ Cfr. M. Zuckerberg, *Building Global Community*, Facebook com, 16 febbraio 2017. Per un esame più approfondito del documento e delle tematiche connesse, cfr. A. Luppi, *Cenacoli, Utopie, Moltitudini: note su Building a Global Community di Mark Zuckerberg*, in "Rivista on-line della Società di Politica, Educazione e Storia", n. 5, 2017, pp. 69-72, in www.spes.cloud, ultima consultazione in data 21 settembre 2017.

⁵⁰ Nell'ambito dell'ultima campagna elettorale (2017) per le elezioni presidenziali USA risulterebbero essere stati utilizzati, con tecniche pubblicitarie e condizionanti, da parte di un contendente, oltre cinquantamila messaggi quotidiani, costruiti *ad hoc* sulla base di aspettative precedentemente individuate in utenti di Facebook. Questo risulterebbe essere accaduto con la collaborazione dei dati già presenti in questo *social* che studia e classifica i propri utenti sulla base dei messaggi e degli interessi manifestati. Queste tecniche di *profilatura* degli utenti sulla base della loro partecipazione al *social* in questione (ma ciò accade anche con i vari motori di ricerca) esprimono la sostanziale ambiguità ed invasività, strumentalizzabile, di questi strumenti. Cfr. M. Gaggi, *Facebook, Google: scoprirsi 'alleati' di The Donald*, in "Corriere della Sera", 10 ottobre 2017, p. 16.

lizzato, consentire di “esplorare il mondo che c’è e di trarne piacere, quel mondo che ci è dato pieno zeppo di ‘cose contrarie, originali, impari, strane”⁵¹.

Una visione, certamente realistica, ma con evidenti nostalgie d’immigrato digitale, che si scontrano purtroppo con la fiducia, spesso acritica, che ripetute ricerche segnalano essere posseduta assai precocemente dai nativi digitali⁵².

Questi ultimi, infine, a loro irreversibile vantaggio hanno un futuro generazionale temporalmente ben diverso rispetto agli attuali mentori adulti. Una solida ragione, quindi, per pensare che in questi ambiti, nonostante le difficoltà, anche le generazioni più mature dovrebbero sollecitamente e intensamente operare con attento realismo, con acuta visione di un mondo che cambia e con intelligenza verso il futuro⁵³.

In effetti, in questi ambiti che si vorrebbero di *cultura diffusa*, “lo spazio pubblico” sembra andare “sempre più svuotandosi di questioni pubbliche”, “incapace di assolvere il proprio ruolo passato di luogo d’incontro e dibattito di sofferenze private e questioni pubbliche”, sempre più assorbito dalla evanescente “extraterritorialità delle reti elettroniche”⁵⁴. In effetti, “l’avvento dell’istantaneità” avrebbe introdotto “la cultura e l’etica umana in un territorio inesplorato” ove “la gran parte delle consuetudini acquisite su come affrontare la vita” avrebbero dunque “perso senso e utilità”⁵⁵. Questo sembra accadere in un contesto di “compulsiva ed obbligatoria autodeterminazione” che

⁵¹ N. Carr, *Questa rete è una gabbia*, in “La domenica di Repubblica” n. 604, 9 ottobre 2016, pp. 26-27.

⁵² La tendenza al precoce uso della tecnologia comunicativa appare inarrestabile. “Analizzando anche le fasce d’età fra gli 8 ed i 13 anni, si è scoperto che il 97% dei ragazzini utilizza Internet, il 72% dei quali con il cellulare. Il primo accesso avviene sempre prima, a 7 anni e mezzo...” (M. Castellucci, *Bambini digitali. Il 72% naviga con il cellulare*, in “Corriere della Sera”, ed. locale Bergamo, 20 ottobre 2017, pp. 1,5.). “Io un giorno youtuber sarò e nel cielo dei video volerò...” (Vladuz, classe V di scuola primaria, elaborato 2017), n.d.a. lettura diretta.

⁵³ “La memoria del passato e la fiducia nel futuro sono stati fino ad oggi i due pilastri su cui hanno poggiato i ponti culturali e morali tra fugacità e durabilità, mortalità umana ed immortalità delle azioni umane, nonché fra assunzione di responsabilità e filosofia del carpe diem” (Z. Bauman, *Modernità liquida*, cit., p. 147).

⁵⁴ *Ivi*, pp. 33-34.

⁵⁵ *Ivi*, p. 147.

esprime anche uno “scardinamento” ed una “lenta disintegrazione della nozione di cittadino”⁵⁶.

In realt  i campi di sofferenza di una cultura pubblica di qualit  sono ormai assai consistenti, tanto se pensiamo alla faticosa gestione formativa delle istituzioni scolastiche e di ricerca, quanto se poniamo attenzione alle ricordate problematiche, ormai chiaramente emerse, relative al mondo delle credenze, a quello della mediocrazia ed infine a quello avanzante del populismo, forma degenerativa della democrazia.

Da ci  inevitabilmente deriva, a nostro avviso, un obbligo etico, culturale e professionale di intervenire, utilizzando in questo percorso tutti gli strumenti che l’intellettualit  di sua natura possiede da tempo⁵⁷. Questo vale tanto se ci si occupa, in senso lato di attivit  pubbliche che possono avere ricadute culturali, quanto se ci si interessa in senso stretto e specifico di educazione, quale “processo di formazione di un essere umano verso la massima attuazione possibile delle sue potenzialit ”⁵⁸.

⁵⁶ *Ivi*, p. 29.

⁵⁷ Cfr. L. Bellatalla, *L’intellettuale-educatore: il modello di utopia*, in “Spes”, n.5, 2017.

⁵⁸ G. Genovesi, *Le parole dell’educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, Ferrara, Corso, 1998, p. 130.

Robert R. Rusk

The Doctrines of the Great Educators

Chapter II

Quintilian¹

Plato details for us the education of the philosopher, Quintilian that of the orator²; the former the education for speculative life, the latter for practical life. The difference is typical of the national genius of the two peoples, Greek and Roman³.

¹ Born *c.* A.D. 35 – date of death unknown, but it was before A.D. 100. For life see F. H. Colson, *M. Fabii Quintiliani Institutiones Oratoriae*, Liber I (Cambridge University Press, 1924), pp. ix-xx; or C. E. Little, *The Institutio Oratoria of Marcus Fabius Quintilianus with an English Summary and Concordance* (Bureau of Publications, George Peabody College for Teachers, U.S.A. 1951), vol. ii, ch. I – “His twenty years of teaching extended from about 70 or 71 to 90 or 91” (*ibid.*), p. 16; W. M. Smail, *Quintilian on Education* (Oxford University Press, 1938).

² The Loeb Classical Library supplies text and translations: *The Institutio Oratoria of Quintilian* with an English translation by H. E. Butler, 4 vols. (London, William Heinemann. New York. G. P. Putnam’s Sons, 1921). All references in this chapter not otherwise indicated are to the *Institutio Oratoria*.

³ For Roman education see A. S. Wilkins, *Roman Education* (Cambridge, Cambridge University Press, 1905); A. Gwynn, *Roman Education from Cicero to Quintilian* (Oxford, Oxford University Press, 1926).

This antithesis would nevertheless be rejected by Quintilian; the philosopher, he would admit, had become unpractical – and by philosopher he evidently intends the sophist⁴ – but the ideal orator⁵, for whose education he prescribes, cannot be regarded as unspeculative or unphilosophical. Plato's philosopher was also ruler or king; Quintilian's orator is sage as well as statesman. Both described the perfect man and the training which was to produce such.

Quintilian characterises his ideal as follows⁶: “The perfect orator must be a man of integrity, the good man, otherwise he cannot pretend to that character; and we therefore not only require in him a consummate talent for speaking, but all the virtuous endowments of the mind. For an upright and an honest life cannot be restricted to philosophers alone; because the man who acts in a real civic capacity, who has talents for the administration of public and private concerns, who can govern cities by his counsels, maintain them by his laws, and meliorate them by his judgments, cannot, indeed, be anything but the orator... Let therefore the orator be as the real sage, not only perfect in morals, but also in science, and in all the requisites and powers of elocution”. For brevity Quintilian would adopt the definition of the orator given by Cato, “a good man skilled in the art of speaking⁷”; with emphasis on the goodness, however, for he adds, “not only that the orator ought to be a good man; but that he cannot be an orator unless such”.

Others had written of the training of an orator, but they had usually dealt with the teaching of eloquence to those whose education was otherwise completed. Quintilian, however, says⁸ “for my part, being of opinion that nothing is foreign to the art of oratory... should the training up of an orator be committed to me, I would begin to form his studies from his infancy”. By reason of this, Quintilian's *Institutes of the Orator* is something more than a treatise on rhetoric; it has become an educational classic.

⁴ Cf. Quintilian's reference to “the only professors of wisdom,” a characterisation of the sophist employed by Plato in the *Laches*, § 186.

⁵ Bk. I, x, 4: “I am not describing any orator who actually exists or has existed, but have in my mind's eye an ideal orator, perfect down to the smallest detail”.

⁶ Bk. I, Int., §§ 9-18.

⁷ Bk. XII, ch. i., § i. Cf. Bk. ii, xv, i. Quintilian restricts the name of orators and the art itself to those who are good. Also Bk. II, xv, 33.

⁸ Bk. I, Int., § 1.

No training can produce the perfect orator unless a certain standard of natural endowment is presupposed; nature as well as nurture must be taken into account. Thus Quintilian remarks⁹: “It must be acknowledged that precepts and arts are of no efficacy unless assisted by nature. The person therefore that lacks a faculty will reap as little benefit from these writings as barren soils from precepts of agriculture. There are other natural qualifications, as a clear, articulate, and audible voice; strong lungs, good health, sound constitution, and a graceful aspect; which, though indifferent, may be improved by observation and industry, but are somewhat wanting in so great a degree as to vitiate all the accomplishments of wit and study”.

The training of the orator falls into three stages: the early home education up to seven years of age; the general “grammar” school education; and the specific training in rhetoric.

With the early home education Quintilian would take as much care and exercise as much supervision as Plato devoted to the early education of the citizens and rulers of his ideal state. Recognising, like Plato, the great part which suggestion and imitation play in the early education of the child, Quintilian demands for his future orator that his parents – not his father only – should be cultured¹⁰, that his nurse should have a proper accent, that the boys in whose company he is to be educated should also serve as good patterns, and that his tutors should be skilful or know their own limitations; the person who imagines himself learned when he is not really so is not to be tolerated. When such conditions do not exist, Quintilian suggests that an experienced master of language should be secured to give constant attention and instantly correct any word which is improperly pronounced in his pupil's hearing in order that he may not be suffered to contract a habit of it. And he adds¹¹ : “If I seem to require too much, let it be considered how hard a matter it is to form an orator”.

Quintilian discusses¹² whether children under seven years of age should be made to learn, and, although he admits that little will be effected before that age, he nevertheless concludes that we should not neglect these early years, the chief reason – now regarded as invalid – being that the elements of learning depend upon memory, which most

⁹ Bk. I, Int.

¹⁰ Typically Roman and in striking contrast with Greek Sentiment.

¹¹ Bk. I, ch. i, § 2.

¹² § 4.

commonly is not only very ripe, but also very retentive in children¹³. He warns us, however, that great care must be taken lest the child who cannot yet love study, should come to hate it, and, after the manner of Plato, he declares that study ought to be made a diversion. The instruction at this early age is to include reading, and exercises in speech training which consist of repetition of rhymes containing difficult combinations of sounds; writing is also to be taught, the letters being graven on a plate so that the stylus may follow along the grooves therein, a procedure depending on practice in motor-adjustment and recently revived in principle by Montessori.

Before proceeding to consider the second stage of education, Quintilian discusses the question whether public or private tuition is the better for children. Aristotle had maintained¹⁴ that education should be public and not private; but the early Roman education had been domestic, and it was only under Greek influences that schools came to be founded in Rome. Aristotle's standpoint was political, whereas that of Quintilian is practical and educational¹⁵.

Two objections were currently urged against public education, the first being the risk to a child's morals from his intercourse with other pupils of the same age, and the second the difficulty experienced by a tutor in giving the same attention to many as to one. Were the first objection valid, that schools are serviceable to learning but prejudicial to morals, Quintilian would rather recommend the training of a child in uprightness than in eloquent speaking. But he maintains that, though schools are sometimes a nursery of vice, a parent's house may likewise be the same; – there are many instances of innocence lost and preserved in both places – and children may bring the infection into schools rather than receive it from them. In answer to the second objection Quintilian relies on the inspiration of numbers causing a master to give of his best : “A master who has but one pupil to instruct, can never give to his words that energy, spirit, and fire, which he would if animated by a number of pupils”. “I would not, however”, he adds, “advise the sending of a child to a school where he is likely to be neglected; neither ought a good master to burden himself with more

¹³ In his chapter on Memory, Bk. XI, ch. 2, some of Quintilian's statements are surprisingly in accordance with recent experimental results.

¹⁴ *Politics*, viii, ch. 2. Cf. Burnet's *Aristotle on Education*, p. 97.

¹⁵ Bk. I, ch. ii.

pupils than he is well able to teach ... But if crowded schools are to be avoided, it does not follow that all schools are to be equally avoided, as there is a wide difference between avoiding entirely and making a proper choice”.

Having disposed of the objection to public education, Quintilian enumerates the positive advantages. At home the pupil can learn only what he is himself taught; but in school he can learn what is taught to others. At school he has others to emulate and to serve as patterns for imitation; he also has the opportunities of contracting friendships. How, Quintilian asks, shall the pupil learn what we call “common sense” when he sequesters himself from society? And for the orator who must appear in the most solemn assemblies and have the eyes of a whole state fixed upon him, public education has the special advantage of enabling the pupil early to accustom himself to face an audience.

The grammar-school training is considered by Quintilian in its two aspects, the moral and the intellectual.

He recognises that children differ in respect of moral disposition, and that training must be adapted to such differences. But he desires for his future ideal orator the lad who is stimulated by praise, who is sensible of glory, and who weeps when worsted. “Let these noble sentiments work in him; a reproach will sting him to the quick; a sense of honour will rouse his spirit; in him sloth need never be apprehended”.

Children must be allowed relaxation, but, as in other particulars, a mean has to be kept; deny them play, they hate study; allow them too much recreation, they acquire a habit of idleness. Play also reveals their bent and moral character, and Quintilian observes that the boy who is gloomy, downcast and languid, and dead to the ardour of play affords no great expectations of a sprightly disposition for study.

The remarkable modernity of Quintilian's opinions is evident in his remarks on corporal punishment. “There is a thing”, he says, “I quite dislike, though authorised by custom – the whipping of children. This mode of chastisement seems to me mean, servile, and a gross affront on more advanced years. If a child is of so abject a disposition as not to correct himself when reprimanded, he will be as hardened against stripes as the vilest slave. In short, if a master constantly exacts from his pupil an account of his study, there will be no occasion to have recourse to this extremity. It is his neglect that most commonly causes the scholar's punishment”. Concluding, he asks, “if there be no other

way of correcting a child but whipping, what shall be done, when as a grown-up youth he is under no apprehension of such punishment and must learn greater and more difficult things?"

Having stated the disciplinary measures to be observed in moral training, Quintilian proceeds to consider the intellectual training which should be provided by the "grammar school"¹⁶. To our surprise the first question which Quintilian raises is whether the Roman youth should begin his grammar-school training with Greek or with Latin. Heine's remark that had it been necessary for the Romans to learn Latin, they would not have conquered the world, derives its force from our ignorance of Roman education, for even although the Roman youth had not to learn Latin, they had to learn Greek. It must nevertheless be recalled that Greek was then still a living language, that a knowledge of Greek was almost universal among the upper classes in Rome and that it was indeed the mother-tongue of many of the slaves in the Roman households¹⁷. Quintilian consequently remarks¹⁸ that it is a matter of no great moment whether the pupil begins with Latin or Greek, but in the early education he recommended the learning of Greek first, because Latin being in common use would be acquired unwittingly.

He would not have the boy even at the earliest stages speak only Greek, as in mediaeval schools boys were required to speak only Latin, for this he feared would affect his enunciation; consequently "the Latin must soon follow and both in a short time go together; so it will come to pass that, when we equally improve both languages, the one will not be hurtful to the other".

As music with Plato, so grammar with Quintilian comprises literature, especially poetry¹⁹. Grammar he divides into two parts: the knowledge of correct speaking and writing, and the interpretation of poetry. For good speaking, which must be correct, clear, and elegant, reason, antiquity, authority and use are to be the guiding principles. As a practical preparation for the later training in rhetoric Quintilian pro-

¹⁶ Bk. I, ch. iv.

¹⁷ See Wilkins' s *Roman Education*, p. 19 *et seq.*

¹⁸ Bk. I, ch. iv. Cf. Bk. I. ch. i.

¹⁹ Quintilian, Bk. II, i, 4, defines as "the science of letters". Colson, p. xxxiv: "Grammar was then a living study... It held in fact in the mental outlook of the student of the time much the same position as science does today".

poses that the pupils should learn to relate Aesop's fables in plain form, then to paraphrase them into more elegant style²⁰. In regard to correct writing or orthography "unless custom otherwise directs", says Quintilian, "I would have every word written as pronounced; for the use and business of letters is to preserve sounds, and to present them faithfully to the eye of the reader, as a pledge committed to their charge. They ought therefore to express what we have to say". This is a plea for "simplified spelling".

Like Plato, Quintilian recognises that children should be taught not only what is beautiful and eloquent, but in a greater degree what is good and honest. Homer and Virgil should consequently be read first, even although "to be sensible of their beauties is the business of riper judgment". Tragedy and lyric poetry may likewise be employed, but Greek lyrics being written with somewhat too great freedom, and elegies that treat of love should not be put into children's hands. When morals run no risk, comedy may be a principal study. The general aim of reading at this stage is to make youths read such books as enlarge their minds and strengthen their genius; for erudition will come of itself in more advanced years. The study of grammar and love of reading should not, however, be confined to school-days, but rather extended to the last period of life.

Quintilian, after discussing grammar, proceeds to consider the other arts and sciences, a knowledge of which the future orator ought to acquire at the grammar school; and in justification of his selection he reiterates that he has in mind "the image of that perfect orator to whom nothing is wanting"²¹.

Music must be included in the training of the orator²², and Quintilian maintains that he might content himself with citing the authority of the ancients, and in this connection instances Plato, by whom grammar was even considered to fall under music. According to Quintilian, music has two rhythms: the one in the voice, the other in the body. The former treats of the proper selection and pronunciation of words, the tone of voice, those being suited to the nature of the cause pleaded²³: the latter deals with the gestures or action which should accompany and harmonise with the voice. But this falls to be dealt with in

²⁰ Bk. I, ch. vi.

²¹ Bk. I, ch. vii.

²² Bk. I, ch. viii.

²³ Bk. I, ch. X, and Bk. XI, ch. iii.

the school of rhetoric, and is considered at some length by Quintilian towards the conclusion of his work²⁴.

Geometry, which includes all mathematics, as in Plato's scheme, is included by Quintilian²⁵, but, unlike Plato in the *Republic*, Quintilian does not despise its practical advantages to the orator, who in a court might make an error in calculation or "make a motion with his fingers which disagrees with the number he calculates", and thus lead people to harbour an ill opinion of his ability; plane geometry is not less necessary as many lawsuits concern estates and boundaries. Plato made geometry a preparation for philosophy, and Quintilian recommends it as a training for eloquence. As order is necessary to geometry, so also, says Quintilian, is it essential to eloquence. Geometry lays down principles, draws conclusions from them, and proves uncertainties by certainties: does not oratory do the same? he asks. It is thus on the disciplinary value of geometry that Quintilian, following Plato, insists.

Quintilian would also have the pupil resort to a school of physical culture, there to acquire a graceful carriage.

Dancing, too, might be allowed while the pupil is still young, but should not be long continued; for it is an orator, not a dancer, that is to be formed. "This benefit, however, will accrue from it that without thinking, and imperceptibly, a secret grace will mingle with all our behaviour and continue with us through life".

Having determined the selection of subjects, Quintilian inquires whether they can be taught and learned concurrently, even supposing that they are necessary²⁶. The argument against this procedure is that many subjects of different tendency, if taught together, would bring confusion into the mind and distract the attention. It is also contended that neither the intellect, the physique nor the length of day suffice; and though more robust years might undergo the toil, it should be presumed that the delicate constitutions of children are equal to the same burden. But Quintilian replies that they who reason thus are not sufficiently acquainted with the nature of the human mind, which is so active, quick, and keeps such a multiplicity of points of view before it that it cannot restrict itself to one particular thing, but extends its powers to a great many, not only during the same day, but likewise at the same moment. What, then, he asks, should hinder us applying our

²⁴ Cf. Bk. XI, ch. iii.

²⁵ Bk. I, ch. ix.

²⁶ Bk. I, ch. xii.

minds to many subjects, having several hours for reflection, especially when variety refreshes and renovates the mind? It is the opposite course, namely, to persevere in one and the same study that is painful. To be restricted for a whole day to one master fatigues greatly, but changes may be recuperative. In support of his argument Quintilian adduces the analogy of farming, asking, "Why do we not advise our farmers not to cultivate at the same time their fields, vineyards, olive-grounds and shrubs?" Any of these occupations continued without interruption would prove very tiresome; in Quintilian's view, it is much easier to do many things than confine ourselves long to one.

The principle of the coordination of studies is also supported by Quintilian on the ground that no age is less liable to fatigue than childhood; but it would have been more scientific had he maintained that no age is more readily fatigued, hence the need for change. After concluding the survey of grammar-school education, Quintilian turns to consider that of the school of rhetoric, and at the outset complains of a certain overlapping in the work of the two types of schools, maintaining that it would be better if each confined itself to its own proper task²⁷.

In selecting a school of rhetoric for the youth, the parents' first concern must be the character of the master. Quintilian describes his ideal teacher thus: "Let him have towards his pupils the benevolent disposition of a parent, and assume the place of those by whom he has been entrusted with this charge. Let him be free from moral faults and not countenance such faults. Let him be severe but not harsh; affable but not lax, lest the former generate hatred and the second contempt. Let him speak frequently of what is honourable and good, for the oftener he admonishes the seldomer will he be obliged to punish. Not readily given to anger but not ignoring the faults requiring correction. Unaffected in his manner of teaching, persevering and firm rather than excessive in his demands. Let him reply readily to his pupils questions and stimulate those not inclined to put questions. In praising the recitations of his pupils he must neither be niggardly nor fulsome; the former will cause the work to be irksome, the latter will make the pupils negligent. In correcting faults he must not be sarcastic, ill less abusive, for the reproof which creates dislike will result in avoidance of work²⁸". The same high standard as in moral attainment is deemed

²⁷ Bk. II, ch. i.

²⁸ Bk. II, ch. ii. Probably the first rating scale for teachers. Cf. the modern

requisite for the intellectual qualifications of the master of the school of rhetoric.

He characterises as silly the opinion of those who, when their boys are fit for the school of rhetoric, do not consider it necessary to place them immediately under the care of the most eminent, but allow them to remain at schools of less repute; for the succeeding master will have the double burden of unteaching what is wrong as well as teaching what is right. Distinguished masters, it might be maintained, may think it beneath them or may not be able to descend to such small matters as the elements, but he who cannot, Quintilian retorts, should not be ranked in the catalogue of teachers, for it is not possible that he who excels in great, should be ignorant of little things. The plainest method, he adds, is always the best, and this the most learned possess in a greater degree than others.

Having discussed the type of school to which the pupil of rhetoric should be sent, Quintilian considers the subjects to be taught and the methods to be employed. The treatment of rhetoric extending from Book III to Book XII of the *Institutes* is of a highly technical nature and of little value or interest to the student of education, although it may be a profitable study for the writer who seeks to improve his style²⁹ or for the teacher of classics, as it includes, in addition to choice and arrangement of material and the principles of style, a review of Latin literature from the point of view of the orator³⁰.

As the education which Quintilian prescribes is that of an orator, he does not deal with the education of women. From his remark that both parents of the orator should be cultured, it might be inferred, however, that he expected women to receive some form of education. There is no direct evidence of the existence of coeducational establishments in Rome, but it appears that girls were taught the same subjects as boys, although the early age of marriage would doubtless exclude them from

version: "All that a teacher requires is a knowledge of his subject and a sense of humour". Quoted by J. Adams, *The Herbartian Psychology Applied to Education* (London, D:C. Heath & Co.), n.d.

²⁹ Cf. A. T. Quiller-Couch, *On the Art of Writing* (Cambridge University Press, 1916), pp. 138-9.

³⁰ Bk. X.

the higher education in rhetoric in which, for Quintilian, the early and grammar-school education culminate.

Quintilian's *Institutes* is the most comprehensive, if not the most systematic, treatise on oratory in existence³¹; it doubtless appeared too late to influence Roman education greatly, but it was regarded by the renaissance educators as the standard and authoritative work on education, and through them it assisted in fashioning educational training throughout Europe up to quite modern times³².

³¹ Cf. Colson, p. xxv: "Whole Quintilian's book is the representative of the rhetorical school of educational thought and indeed of ancient pedagogy in general, it must be remembered that it is not as a whole a treatise on education, not even indeed a treatise on how to *teach* rhetoric. The great part of it, Book II, 14-XI, is a treatise *on* rhetoric".

³² See Colson, ch. iv, "Knowledge and Use of Quintilian after 1416; also John F. Downes, "Quintilian Today", *School and Society*, LXXIII, March 1951, pp. 165-7.

[clicca qui per stampare solo questo capitolo](#)

DOCUMENTI

ONU: Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile

a cura di Angelo Luppi

1. *Premessa*

“L’Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile è un programma d’azione per le persone, il pianeta e la prosperità sottoscritto nel settembre 2015 dai governi dei 193 Paesi membri dell’ONU” ed intende guidare “il mondo sulla strada da percorrere nell’arco dei prossimi 15 anni” impegnando i Paesi sottoscrittori a raggiungere entro il 2030 gli obiettivi deliberati¹. Il documento si presenta di notevole interesse, anche se resterà da verificare nel tempo il reale sforzo dei singoli Paesi nel perseguire veramente gli obiettivi sottoscritti, in un quadro internazionale che sembra progressivamente frazionarsi.

L’*Agenda* distribuisce l’orientamento per perseguire una idea di *Sviluppo sostenibile* facendo riferimento a molteplici aree-obiettivo, fra le quali abbiamo ritenuto utile e pertinente individuare, ai fini dell’ambito di ricerca di questa nostra rivista, due particolari settori: l’area educativa e l’area dell’uguaglianza di genere, rispettivamente obiettivo 4 e obiettivo 5 nelle loro articolazioni.

Questo non significa di certo sottovalutare il quadro generale degli impegni tesi a “potenziare e promuovere l’inclusione sociale, economica e politica di tutti, a prescindere da età, sesso, disabilità, razza, etnia, origine, religione, stato economico o altro” (obiettivo 10.2), che richiama ad una generale prospettiva di sviluppo civile.

¹ Il documento integrale “*Agenda per il 2030*” e le fasi della sua realizzazione sono reperibili al seguente riferimento: <http://www.unric.org/it/agenda-2030>. Ultima consultazione in data 8 novembre 2017.

Pensiamo, in realtà, che possa essere opportuno concentrare l'attenzione sullo specifico educativo, nei suoi aspetti culturali, (talora in sofferenza nell'attuale pressione della scadente comunicazione social), di cittadinanza consapevole e di crescita nel sociale, con riferimento anche ai livelli d'autonomia nello scegliere il proprio futuro, gestibili da parte delle nuove generazioni incluse nelle società democratiche dell'Occidente. In quest'ambito, nella nuova società multiculturale che sembra avanzare irresistibilmente, una attenzione particolare va posta a quella problematica dell'uguaglianza di genere nei diritti e nei costumi di vita, che sempre più i fenomeni di migrazione e la mescolanza di persone diverse per modalità e tradizioni di vita fanno emergere, talora in modo conflittuale, nella vita scolastica e sociale.

Si tratta infatti di argomentazioni che non solo riguardano i governanti, ma che coinvolgono la vita stessa delle istituzioni educative, i percorsi di crescita che in esse si attuano e le visioni ideali e professionali dei loro addetti.

2. Obiettivo 4. *Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti*

4.1. Garantire entro il 2030 ad ogni ragazza e ragazzo libertà, equità e qualità nel completamento dell'educazione primaria e secondaria che porti a risultati di apprendimento adeguati e concreti.

4.2. Garantire entro il 2030 che ogni ragazza e ragazzo abbiano uno sviluppo infantile di qualità, ed un accesso a cure ed istruzione prescolastiche così da essere pronti alla scuola primaria.

4.3. Garantire entro il 2030 ad ogni donna e uomo un accesso equo ad un'istruzione tecnica, professionale e terziaria – anche universitaria – che sia economicamente vantaggiosa e di qualità.

4.4. Aumentare considerevolmente entro il 2030 il numero di giovani e adulti con competenze specifiche -anche tecniche e professionali- per l'occupazione, posti di lavoro dignitosi e per l'imprenditoria.

4.5. Eliminare entro il 2030 le disparità di genere nell'istruzione e garantire un accesso equo a tutti i livelli di istruzione e formazione

professionale delle categorie protette, tra cui le persone con disabilità, le popolazioni indigene ed i bambini in situazioni di vulnerabilità.

4.6. Garantire entro il 2030 che tutti i giovani e gran parte degli adulti, sia uomini che donne, abbiano un livello di alfabetizzazione ed una capacità di calcolo.

4.7. Garantire entro il 2030 che tutti i discenti acquisiscano la conoscenza e le competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, anche tramite un'educazione volta ad uno sviluppo e uno stile di vita sostenibile, ai diritti umani, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica e non violenta, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile.

4.a. Costruire e potenziare le strutture dell'istruzione che siano sensibili ai bisogni dell'infanzia, alle disabilità e alla parità di genere e predisporre ambienti dedicati all'apprendimento che siano sicuri, non violenti e inclusivi per tutti.

4.b. Espandere considerevolmente entro il 2020 (*sic*) a livello globale il numero di borse di studio disponibili per i paesi in via di sviluppo, specialmente nei paesi meno sviluppati, nei piccoli stati insulari e negli stati africani, per garantire l'accesso all'istruzione superiore – compresa la formazione professionale, le tecnologie dell'informazione e della comunicazione e i programmi tecnici, ingegneristici e scientifici – sia nei paesi sviluppati che in quelli in via di sviluppo.

4.c. Aumentare considerevolmente entro il 2030 la presenza di insegnanti qualificati, anche grazie alla cooperazione internazionale, per la loro attività di formazione negli stati in via di sviluppo, specialmente nei paesi meno sviluppati e i piccoli stati insulari in via di sviluppo

3. **Obiettivo 5.** *Raggiungere l'uguaglianza di genere ed emancipare tutte le donne e le ragazze*

5.1. Porre fine, ovunque, a ogni forma di discriminazione nei confronti di donne e ragazze.

5.2. Eliminare ogni forma di violenza nei confronti di donne e bambine, sia nella sfera privata che in quella pubblica, compreso il traffico di donne e lo sfruttamento sessuale e di ogni altro tipo.

5.3. Eliminare ogni pratica abusiva come il matrimonio combinato, il fenomeno delle spose bambine e le mutilazioni genitali femminili.

5.4. Riconoscere e valorizzare la cura e il lavoro domestico non retribuito, fornendo un servizio pubblico, infrastrutture e politiche di protezione sociale e la promozione di responsabilità condivise all'interno delle famiglie, conformemente agli standard nazionali.

5.5. Garantire piena ed effettiva partecipazione femminile e pari opportunità di leadership ad ogni livello decisionale in ambito politico, economico e della vita pubblica.

5.6. Garantire accesso universale alla salute sessuale e riproduttiva e ai diritti in ambito riproduttivo, come concordato nel Programma d'Azione della Conferenza internazionale su popolazione e sviluppo e dalla Piattaforma d'Azione di Pechino e dai documenti prodotti nelle successive conferenze.

5.a. Avviare riforme per dare alle donne uguali diritti di accesso alle risorse economiche così come alla titolarità e al controllo della terra e altre forme di proprietà, ai servizi finanziari, eredità e risorse naturali, in conformità con le leggi nazionali.

5.b. Rafforzare l'utilizzo di tecnologie abilitanti, in particolare le tecnologie dell'informazione e della comunicazione, per promuovere l'emancipazione della donna.

5.c. Adottare e intensificare una politica sana ed una legislazione applicabile per la promozione della parità di genere e l'emancipazione di tutte le donne e bambine, a tutti i livelli.

NOTIZIE, RECENSIONI E SEGNALAZIONI

Le narrazioni per i più giovani: un mondo complesso dalle “mille” interpretazioni in un Convegno fiorentino

Il 20 e il 21 novembre 2017, l’aula Magna del Rettorato dell’Università di Firenze ha ospitato studiosi italiani e stranieri che, invitati da Flavia Bacchetti, docente di Letteratura per l’infanzia all’ateneo fiorentino, si sono interrogati sul tema affascinante, ma ostico, proposto dal titolo stesso del Convegno: “Attraversare modelli critici. La letteratura infantile interpretata”.

I punti di forza dell’incontro sono riconducibili a tre:

1. La presenza di studiosi provenienti da ambiti di ricerca diversi, ma in qualche modo “costretti” a fare i conti con la cosiddetta letteratura per l’infanzia o, se preferiamo, popolare: linguisti e italianisti si sono confrontati con filosofi, psichiatri e psicologi, giornalisti e illustratori, non meno che con pedagogisti generali e storici dell’educazione. Cito Claudio Marazzini tra i linguisti, Stefano Pivato tra gli storici della comunicazione, Ubaldo Fadini per i temi filosofici, Roberto Leonetti (per il versante della neuropsichiatria infantile), Sylvie Martin-Mercier tra gli italianisti, Cristina Taglietti e Arianna Papini rispettivamente per il mondo giornalistico e per il mondo creativo degli illustratori, Franco Cambi, Rossella Certini e chi scrive per la ricerca educativa, sul piano teorico e storico.

2. La presenza di studiosi italiani, specialisti del settore, come Emy Beseghi o Marcella Terrusi, accanto a studiosi stranieri: cito oltre alla già ricordata collega francese Martin-Mercier, Maria Nikolajeva da Cambridge e la catalana Mireia Canals Botines dell’Università di Vic.

3. La presenza, accanto a studiosi di lunga militanza e di lunga esperienza nella ricerca – sia nell’ambito specifico, sia negli altri ricordati – di studiosi più giovani, che hanno messo in luce non solo una evidente passione per il campo d’indagine in cui lavorano, ma anche un’attenzione, una precisione metodologica e una ricchezza di informazione, che fanno ben sperare per il futuro. Cito con piacere, in questo caso, Chiara Lepri, Romina Nesti e Martino Negri.

Bastano questi tre riferimenti per lasciare intuire l’interesse delle due giornate di lavoro, interesse determinato dalla ricchezza delle prospettive e dal variegato repertorio di autori e di forme espressive passate in rassegna.

Le relazioni e le comunicazioni hanno affrontato questo variegato universo del libro. Si è partiti dalla fiaba, in qualche modo sempre protagonista, sia nelle sue declinazioni classiche sia nelle riletture da parte di Gramsci e Calvino, e dai “classici” per i più giovani; si sono ripercorsi i modelli interpretativi che hanno accompagnato gli anni più recenti: dalla psicanalisi (con Rossella Certini e Roberto Leonetti) alla filosofia (con Fadini e Beseghi), dallo strutturalismo (con Cambi e la Nesti) fino all’approccio neo-darwinista della Nikolajeva, che ha destato con il suo rigido determinismo più di una perplessità, per approdare, infine, all’interessante prospettiva di Nodelman, secondo un’“estetica della ricezione”, su cui è intervenuto Negrini e che, in qualche modo, è stata ripresa da Bartolini (direttore di “LiBer”) per presentare ai convenuti lo stato – assai florido – del mercato librario per i più giovani. Sullo sfondo, ma onnipresente, la figura del lettore-fruitor che, mentre legge, “consuma” parole, forme linguistiche, nelle loro varie declinazioni e secondo vari mezzi comunicativi, ma anche secondo quelle linee trasformative del linguaggio e del lessico che, a seconda dei tempi, si sono rivelate, ora innovative ora degenerative. Da un lato, si è stati posti dinanzi all’interpretazione (ma anche all’uso e all’abuso) di testi e linguaggi. Marazzini ha sottolineato che la prosa, ma soprattutto la scelta culturale e linguistica, di Manzoni si sono rivelate determinanti per orientare la produzione per i più giovani; Pivato ha presentato un interessante repertorio dei prodotti propagandistici che dalla fiaba e dai classici hanno preso spunto per conformare ideologicamente risposte e comportamenti delle giovani generazioni; Sylvie Martin-Mercier ha intrecciato lo sguardo sui classici per i più giovani con le scelte della recente politica francese a sostegno della lingua materna e dell’educazione alla lettura. Dall’altro lato, si sono presentate, accanto a riscritture e riusi letterari, anche riletture e traduzioni del medesimo racconto in altri mezzi espressivi e comunicativi. Se chi scrive si è limitata ad un accenno alle traduzioni filmiche o televisive di famosi romanzi, Canals Botines ha dedicato il suo intero intervento appunto alla relazione tra narrazione scritta e narrazione filmica, così come Terrusi e Papini hanno cercato di cogliere e far cogliere il rapporto tra illustrazione e testo.

Un incontro, dunque, interessante e stimolante, da cui è emerso come questo ambito di ricerca sia vivace ed in crescita, aperto a nuove suggestioni e, insieme, attento alla tradizione ed alla storia. (L. Bellatalla)

Gian Luigi Beccaria, *L'italiano che resta. Le parole e le storie*, Torino, Einaudi, 2016, pp. 215, € 17,50

Quest'ultimo saggio della vasta e solida produzione scientifica di G. L. Beccaria è costruito, con disinvoltura e naturalezza, intorno a più nuclei tematici. Essi, per tentarne un'approssimativa classificazione (un po' borghesiana), spaziano 1) dalla peculiarità del linguaggio poetico (ora sovraccarico, ora distillato nella semplicità di una luminosa compiutezza); 2) alla topono-

mastica; 3) al canto popolare; 3) alle “forme della lontananza” che, fino a ieri, hanno deformato e rappreso nei modi di dire le arcane formule delle giaculatorie e dei riti nel latino ecclesiastico; 3) al graffitismo antico e a quello fondamentalmente zoologico e vandalico del presente (fatte salve alcune eccezioni creative facilmente riconoscibili); 4) a molte altre variazioni che, per spostamento metonimico o per scarti semantici impreveduti, scoprono nella selva della lingua sentieri collaterali ricchi di sorprese. Ognuno troverà esemplificazioni efficaci, tratte da scrittori e poeti cari all'autore, come, tra altri, Primo Levi, Fenoglio, Calvino, Sereni, Caproni, Zanzotto. Ognuno, soprattutto, troverà da imparare dal brulichio di suggerimenti lessicali e dalle esortazioni ortofoniche, per dotarsi di una lingua più scaltrita o anche semplicemente più corretta, anche se l'autore non mostra mai il volto barboglio del linguaiolo che tempera la matita rosso-blu per comminare rampogne. Io, per es., ho imparato a preferire *guáina, tarsí, térmite, valúto, adúlo, úpupa, il jihad*, e magari *il TAV*. Sugli accenti fonici, però, sarei ancora più esigente, essendo sgradevolmente disturbato, per es., dal *volère* che è *potère* e dal *mozzo* della nave e la persona disgraziatamente monca che sono assimilati al *mozzo* della ruota. Anche se gli errori sono da emendare e le libertà devono restare nell'alveo della norma e anche se quasi mai le scelte sono equivalenti, il movente della ricerca sembra per Beccaria, più che il fascino della correttezza dei pedanti impenitenti, lo scavo storico delle voci, che da un secolo all'altro e da una comunità linguistica all'altra si travestono e si rigenerano. Un paio di volte si citano i due endecasillabi del XXVI del *Paradiso*, dove Dante si fa dire da Adamo che le parole appassiscono e muoiono ma anche di nuovo germogliano (“ché l'uso dei mortali è come fronda / in ramo, che sen va e altra vene”).

Le parole, lo si sa, sono simboli nel senso pregnante, perché rinviano all'intero dei significati, dei referenti e degli universi semantici nei quali è custodita la cultura materiale e ogni esperienza mentale delle varie comunità linguistiche. Spesso queste ultime sono non soltanto limitrofe ma storicamente intrecciate da parentele che lasciano un momento a bocca aperta i parlanti, quando qualcuno le scopre, le studia e le mostra. Il servizio che rende lo studioso è incentrato sull'acutezza fonologica del suo ascolto, sulla paziente cura nella registrazione e nell'analisi di una messe inesauribile di lemmi, sulla modestia amorevole e severa nel far tesoro di questa folla di occorrenze, che passano, si riannodano e sono segretamente organizzate e insieme attratte dalle contingenze dell'immaginazione culturale e dagli eventi dell'esistenza sociale.

L'italiano è perlustrato con molteplici incursioni nelle ricchissime regioni dialettali e, come solo l'esperto di linguistica sa fare col suo sguardo da lontano, che sa cogliere caratteri invisibili al parlante ordinario, è mostrato nelle sue peculiarità fonetiche e nella predisposizione di sintagmi che mutano le connotazioni (per fare un esempio, analogo a quelli del testo, dire che *il mio vicino ha comprato un grosso cane* non è esattamente dire che *il mio vicino*

ha comprato un cane grosso, senza considerare le differenze di contesto, d'intonazione e d'intenzione pragmatica). Non c'è dubbio però che le insidie alla vitalità della nostra lingua non possono essere prese sempre di sotto gamba. Beccaria non si schiera fra gli apocalittici: "Per ora non sono da temere sconquassi per l'italiano di domani. Importante è coltivarlo, per difesa e per amore" (p. 107). *L'italiano che resta* non significa quindi *quel poco che ancora ci resta*, ma che c'è un patrimonio che può essere conservato, nonostante le quotidiane intrusioni, che sappiamo e che sono sottintese.

Mentre s'impoverisce la lingua, che però nel passato era parlata da una minoranza, e si scordano anche i dialetti, in quello stesso mentre è consumato e snaturato il paesaggio, talora in modo brutale. Beccaria osserva però che i dintorni bucolici delle nostre città erano popolati anche di miseria nera o per lo meno di sofferenze, che rendevano stentata la vita dei più, sempre mortificata da atavica ignoranza. Che dire, però, per tornare alla quotidianità, di leggi che s'intitolano al *jobs act*, alla *stepchild adoption*, alla tutela del *whistlerblowing*, cioè di chi spiffera a ragione sulle corruttele aziendali? Per non parlare di annunci pubblicitari che sconcertano gli anziani lettori dei circoli popolari (*wedding planing and catering*) e sono destinati a essere letti in lingua *stroppiata*. L'universalismo, o il suo simulacro, non ha limiti, specialmente dove alligna la provincialità pusilla.

Beccaria, nel testo che ora commentiamo sommariamente, tocca un paio di temi meno grotteschi e di capitale interesse pedagogico: la difesa della Secondaria umanistica e l'istituzione di corsi universitari in lingua inglese.

Sulla difesa della nostra Secondaria d'impronta classica raccomanda di assicurarne con determinazione la sopravvivenza, evidentemente sottintendendo che la magra figura della nostra Scuola nei confronti internazionali, anche proprio nella comprensione dei testi, ci consegna un quadro molto insoddisfacente, sia pur assai differenziato regionalmente, ma non è certo da attribuire alla nostra migliore tradizione dell'unico corso liceale che in Europa non abbia definitivamente ammainato la bandiera degli studi umanistici. Sulle proposte per corroborare quest'indirizzo liceale da tutelare niente in questa sede ci si prefigge di dire; ma si dovrebbe comunque pensare al sostegno che esso dovrà continuare a offrire, perché non sia sfigurato il profilo della nostra cultura nazionale. Intanto si deve prendere atto, però, che non si vedono segni di resipiscenza significativi, né sul fronte dell'organizzazione scolastica, burocratizzata e afflitta da fasulli rituali di programmazione, giustamente deprecata da Beccaria, né su quello degli investimenti statali per la ricerca scientifica in genere. Per coincidenza con la stesura di queste note e per immediata coerenza con lo scritto di Beccaria, mi piace qui osservare che è recentemente scomparso il filologo svizzero Max Pfister che, decenni fa, promosse presso l'Università di Saarbrücken un immenso lessico etimologico della lingua italiana, ancora in *fieri* e finanziato dall'Italia soltanto per il 5%. Anche all'Accademia della Crusca sono lesinati i finanziamenti, annualmente trovati all'ultimo tuffo per non farla chiudere. La lingua non è

trattata meglio – mi viene in mente ora – del Museo della Specola e di moltissimi altre istituzioni depositarie di un prezioso patrimonio, che evidentemente non sembra fruttare!

Decisivo è l'ultimo tema da considerare, in questo nostro corrivo commento, cioè la scelta di tenere corsi universitari di discipline (per ora) scientifiche *esclusivamente* in inglese, da parte della nostra Università, oltretutto statale e delegata a rilasciare titoli provvisti di valore legale, come prerequisito di abilitazione all'esercizio di professioni (tecniche, sanitarie, legali e così via) da svolgere presso comunità di parlanti la lingua nazionale prevalente. Come se l'italiano non fosse anche una delle lingue della scienza moderna.

Il danno prodotto di questa resa incondizionata e diserzione non avrebbe effetti soltanto sul reclutamento di professionisti, ma comporterebbe un irrimediabile impoverimento degli strumenti cognitivi dell'intera comunità linguistica e la marginalità accettata e sanzionata della nostra cultura. “L'italiano, decapitato di una grossa parte, decadrà sempre più a lingua familiare, affettiva, dialettale, adatta ancora per scrivere sublime poesia ma incapace di parlare ai non specialisti di economia, di medicina o di architettura” (p. 71).
(F. Giuntoli)

Marco Antonio D'Arcangeli, Alessandro Sanzo (a cura di), *Le "scienze umane" in Italia fra Otto e Novecento. Pedagogia, psicologia, sociologia e filosofia*, FrancoAngeli, Milano 2017, pp. 410, € 32.

Questo ampio volume raccoglie organicamente e arricchisce i contributi del convegno tenutosi presso l'Università dell'Aquila il 12 maggio 2015 nel corso del quale numerosi studiosi, di matrice storica, scientifica ed epistemologica, hanno delineato il percorso delle ricerche e delle iniziative istituzionali e editoriali che hanno contraddistinto gli operosi decenni della temperie “positivista” post-unitaria, fino agli anni del primo Dopoguerra. In particolare, vi si mostrano i pregevoli sforzi della cultura universitaria compiuti dal nostro Paese, certamente povero, agitato dalle note difficoltà e dai drammi dell'unificazione, per non rimanere attardato nella costruzione delle “scienze umane”, cioè di quelle forme di sapere che nell'opinione comune hanno trovato nella cultura italiana un sostegno fragile. Di fatto, l'apporto di quei decenni non ha potuto salvarle da una certa marginalità nel panorama europeo, a dispetto della quale spiccano, però, alcuni rappresentanti come Vilfredo Pareto, soprattutto noto, del resto, per i lavori scritti in altra lingua, o come Cesare Lombroso che ricorderemo, o come Corrado Gini – non presente nel saggio che non si prefiggeva di lambire anche le discipline economiche – sempre citato in concomitanza col periodico ritorno d'interesse verso il tema della disuguaglianza.

I ventitré studi che compongono questa densa rassegna, efficacemente introdotta dai curatori, meriterebbero un commento particolare che in questa sede dobbiamo omettere, per lasciare spazio a una valutazione d'insieme, che

il volume agevola con i richiami e le intersezioni fra molti dei contributi e per l'orientamento storiografico unitario che ne emerge. Privilegiare un paio di saggi significherebbe fare un torto ad altri altrettanto ben costruiti. Solo la terza, ultima e più breve sezione del testo, presenta dissertazioni di per sé interessanti, ma non facilmente riconducibili ai nuclei tematici che caratterizzano la silloge, fatto salvo il contributo di Mario Quaranta sul pragmatismo americano in Italia e su Giovanni Vailati, che completa il quadro delle correnti della filosofia italiana anteriore al dominio idealistico e attualistico.

Se, infatti, vogliamo portare alla luce la tesi chiara, ma implicita in tutto questo lavoro, non sarà difficile fin dall'inizio scoprire che, con intelligente e assiduo scavo storiografico, gli studiosi giustappongono i frutti delle loro ricerche per mostrare i danni prodotti dal neo-idealismo e la mortificazione di molte promettenti iniziative e aperture alla cultura europea, già ampiamente avviate e poi soffocate dall'affermazione del regime fascista. Si sarebbe perciò generato uno iato, nella storia della psicologia e della sociologia in Italia, per la durata di un mezzo secolo.

La psicologia italiana degli ultimi decenni dell'Ottocento, per i suoi interessi, anticipatori di più noti sviluppi europei, nella sfera della "psicologia collettiva", della psicologia sperimentale coltivata dagli alienisti, delle sistemazioni cliniche e teoriche dei criminologi, si era guadagnata una solida considerazione presso gli studiosi europei e americani e ottenne, come riconoscimento, l'onore di organizzare a Roma nel 1905 l'unico Congresso internazionale di questa disciplina tenutosi nel nostro Paese. Nel ricostruire le vicende e le acquisizioni anche della sociologia italiana di quei decenni a cavallo fra i due secoli, M. Gammone può concludere che "la storia della sociologia italiana fra Ottocento e Novecento non è una storia provinciale e non è figlia di una cultura minoritaria" (p. 103). Per l'antropologia un doveroso spazio è riservato all'infaticabile opera di Paolo Mantegazza, protagonista di quella stagione nella quale le conquiste delle scienze mediche e biologiche furono messe al servizio, sotto il "labaro d'Igea", di una pedagogia popolare, tramite una pubblicistica rivolta per lo meno alla piccola e media borghesia, che aveva accesso alla carta stampata.

I contributi alle prime due sezioni del volume sono tutti molto ricchi di note bibliografiche che testimoniano una pregevole attenzione da parte di una nutrita schiera di studiosi, che così invitano a ripensare a un periodo della nostra storia unitaria, a un'Italietta sottovalutata. Anche se le graduatorie sono almeno un po' arbitrarie, e lasciano spesso il tempo che trovano, è utile riflettere sul posto che nella ricerca scientifica – in senso lato – occupava l'Italia di quei decenni e, quella che, in una cornice internazionale enormemente più ricca e vasta, può occupare ai giorni nostri. Anche nella sfera delle scienze umane e sociali!

I nomi di protagonisti e comprimari ricordati nel testo sono molto numerosi, accompagnati anche da interessanti annotazioni sulla vita accademica nelle quali furono attori e coinvolti. Solo per ricordare alcuni dei rappresen-

tanti, quelli cui esplicitamente sono intitolati singoli saggi, qui si registra Pasquale Rossi per la psicologia sociale, Gabriele Buccola per le dottrine neurologiche di stampo evoluzionistico; e per la pedagogia Saverio Faustino De Dominicis, Giuseppe dalla Vedova, promotore e anima del “Giornale del Museo d'Istruzione e di Educazione”, e Giovanni Marchesini per il suo “Dizionario di scienze pedagogiche”. Fra le riviste che contribuirono a diffondere le scienze sociali e le dottrine pedagogiche merita senz'altro una menzione la “Rivista di Filosofia e Scienze affini” attiva fra il 1899 e il 1908. Il mondo della scuola dovrebbe pensare con gratitudine a questi solerti pionieri che cominciarono a fornire agli insegnanti conoscenze didattiche e ausili come le carte geografiche o semplici materiali di laboratorio, che oggi pensiamo con tenerezza e qualche nostalgia! Dalla grande messe di sollecitazioni che la lettura di questo nutrito testo può trasmettere, vorrei qui succintamente enucleare tre motivi di riflessione, due di carattere storiografico e l'ultimo come ripensamento della vicenda culturale e politica dell'Italia nel Novecento, con sguardo interessato alla scuola.

La prima nota concerne la figura di Giuseppe Lombroso che il saggio di F. Sidoti (pp. 75-88) pone sotto una luce che nella pubblicistica ordinaria e nell'opinione comune è offuscata dalle note e oramai grottesche teorie fisiognomiche e craniologiche e talora da disdicevoli e bieche descrizioni, mentre troppo ingenerosamente si occulta la diffusione mondiale dei suoi insegnamenti, lo schieramento politico non certo biecamente conservatore di questo studioso e, soprattutto, gli effetti, apparentemente paradossali, di “mitezza” delle sue dottrine criminologiche – tendenti a imputare le condotte delinquentziali a determinazioni ereditarie o, comunque, organiche (e pertanto suscettibili di dubbia colpevolezza e “rieducabilità”).

La seconda tocca da vicino la storia della nostra scuola, che poco dopo l'Unità già si confrontava con l'ordinamento e la didattica delle scuole europee da prendere a modello o da cui trarre, comunque, debito insegnamento (cfr. in particolare A. Sanzo, pp. 208-244). La relazione che Giuseppe Riccardi, professore lombardo di liceo, reduce da una visita alle scuole tedesche per conto del Ministero, invia nel 1875 è pervasa di ammirazione per i risultati del *Gymnasium* e di sgomento, tanto da indurlo a consigliare l'importazione dalla Germania di qualche insegnante italofono. Vale la pena, a tal proposito, ricordare che i progressi della nostra scuola classica verso la fine dell'Ottocento, come sosteneva Antonio La Penna, sono debitori proprio dell'esempio della filologia tedesca, allora all'apice del suo prestigio. Sia detto oggi, al tramonto in Italia e in Europa di questa tradizione liceale.

La questione, infine, che partendo da un'ipotesi controfattuale invita a ulteriori confronti fra quei decenni ormai remoti e i drammi attuali dell'educazione, verte sulla misura del danno inferto alla scuola dal predominio di filosofie neo-idealistiche, che sono lontane dalla formazione e dalle preferenze dello scrivente. Posto che le sane tradizioni ottocentesche avrebbero potuto evitare certe scorciatoie retoriche e, nell'ambito più specificamente pedago-

gico, la sostanziale ripulsa gentiliana della didattica – poiché il metodo “è come parlar della luce del buio”, “è il vuoto, il niente del metodo: il niente della scienza” – ci si può domandare quale idea di scuola ne sarebbe emersa. Il positivismo accorto, pur consapevole della “crisi delle scienze europee”, era portatore in sé di un'idea così alta di scuola, come quello che l'attualismo aveva inizialmente vagheggiato e che, in mezzo a compromessi tra l'altro dettati da servizievole e aberrante culto etico di uno Stato che sappiamo, e dopo anche le tragedie conosciute, ha lasciato alla Repubblica, quale modello da rettificare e arricchire, ma qualitativamente insuperato? (F. Giuntoli)

Enzo Lombardo, *Il tramonto dell'Europa. Finanza e società nel vecchio continente*, Roma, Ediesse 2016

Il tramonto dell'Europa. Finanza e società nel vecchio continente, di Enzo Lombardo, presenta molteplici motivi d'interesse per il lettore desideroso di capire il tempo caotico in cui viviamo.

L'opera è divisa in cinque capitoli, con una sintetica sezione storico-introductiva che precede l'argomento centrale del saggio: la trasformazione del capitalismo in termini finanziario-speculativi. A partire dalla fine degli anni Settanta, spiega l'autore, la progressiva *deregulation* (avallata da forze politiche sia conservatrici che progressiste), ha svincolato il capitale dal sistema di produzione, consentendogli una sempre maggiore libertà d'azione (fine degli accordi di Bretton Woods, 1971). Le crisi che periodicamente investono il mercato finanziario, come quella iniziata nel 2007 con il crollo dei mutui *subprime* statunitensi, sono l'inevitabile conseguenza della fine di cicli speculativi. L'elemento paradossale dell'intera vicenda, che l'Autore non manca di sottolineare, è insito nella subalternità della politica al potere finanziario, prontamente soccorso, nelle congiunture negative, con denaro sottratto alle casse dello Stato. In estrema sintesi, la visione elitista dell'economia (e della politica ad essa subalterna) comporta lo scaricamento dei costi connessi all'attività finanziaria speculativa sull'intera collettività, mentre il godimento dei profitti rimane saldamente nelle mani di *rentier* privati.

Il liberismo risulta, pertanto, dannoso non solo alla maggioranza dei cittadini, privati di tutele normative in grado di proteggerli dai rischi connessi ai giochi dell'alta finanza, ma anche allo Stato, impossibilitato, nel sistema dell'Europa unita, ad intervenire a difesa dei propri interessi economici attraverso una politica monetaria attiva. *Il tramonto dell'Europa* si sofferma in particolare sull'analisi della severa crisi economica, sociale e politica che attinge da lungo tempo l'Unione Europea, trasformatasi ben presto in un complesso burocratico ultraliberista, atto a comprimere la domanda interna ed a favorire la produzione destinata all'esportazione.

Tale politica, osserva Lombardo, ha reso disponibile alla Germania (il principale esportatore continentale) un'enorme massa di capitali derivati dall'attivo della bilancia commerciale e reinvestiti spesso in attività specula-

tive legate al settore edilizio dei Paesi mediterranei. Paradigmatico è il caso della *bolla* immobiliare spagnola, la cui esplosione si è pesantemente ripercossa sia sull'economia produttiva che su quella finanziaria. A garanzia dei creditori stranieri (*in primis* tedeschi, ma anche francesi e di altri Paesi) è prontamente intervenuto lo Stato iberico, che ha visto rapidamente deteriorarsi il proprio bilancio.

A rendere più drammatica delle altre la crisi registratasi in Grecia, è stato il sovrapporsi di elementi complessi, in una spirale degenerativa che ha portato il Paese a livelli di vita da terzo mondo. Anche l'Italia, ricorda Lombardo, non rappresenta un'eccezione al quadro generale. L'appiattimento di quasi tutte le forze politiche (ad eccezione delle ali estreme di sinistra e di destra e dei movimenti di protesta) su forme di liberismo radicale implicanti la drastica riduzione della spesa pubblica, in linea con la politica di *austerità* dettata dall'Unione Europea, non è servito ad arginare l'involuzione del sistema economico italiano in termini finanziario-speculativi.

La trasformazione dei capitalisti italiani in *rentiers* è indice di fiacchezza morale e di disinteresse per le sorti della Nazione.

In realtà, osserva Lombardo, nel secolo scorso Keynes aveva già compreso la necessità, in epoche di recessione, dell'intervento statale a sostegno della domanda interna e del *welfare*, vitale per ogni sistema democratico.

Particolare apprensione desta, nel quadro generale dell'*austerità*, il taglio alle risorse destinate a finanziare la ricerca (*in primis* la ricerca di base, non immediatamente applicabile alle tecniche produttive) e le istituzioni educative nel loro complesso.

La lettura del libro, scritto in uno stile chiaro e corredato di puntuali rimandi bibliografici, termina con la rassegna di alcuni dei più significativi studi sull'argomento economico colto nella sua dimensione sociale: da *Le lotte di classe in Francia dal 1848 al 1850* di Marx alla *Teoria generale dell'occupazione, dell'interesse e della moneta* di Keynes, passando per *Economia e società* di Weber e per *La teoria della classe agiata* di Veblen. *Il tramonto dell'Europa* si conclude con la vibrante denuncia delle pesanti responsabilità della classe dirigente europea: "Dopo aver accettato e addirittura contribuito a provocare il tramonto dell'Europa, [le élite europee] hanno barattato la loro progressiva subalternità nei confronti del mondo con la conservazione del loro potere parassitario" (p. 207). (M. Lorè)

Luca Montecchi, *I contadini a scuola. La scuola rurale in Italia dall'Unità alla caduta del fascismo*, Macerata, EUM-Edizioni Università di Macerata, 2015, pp. 359, € 19,00

Con questo bel volume, premiato dal CIRSE nel 2015, Luca Montecchi si pone l'ambizioso progetto di delineare un quadro storico organico e complessivo della "scuola rurale", che giustamente ritiene trascurata dalla ricerca storica. Il volume è articolato in due parti: la prima segue l'evoluzione

dell'istruzione rurale nel territorio nazionale, a partire dalla costituzione dell'Unità italiana fino alla caduta del fascismo, esaminando documenti e disposizioni legislative e correlandola con il clima politico, economico, culturale e pedagogico; la seconda presenta quattro esperienze sperimentali, che divennero addirittura dei miti.

La dizione "scuola rurale" non esisteva negli stati preunitari, apparve per la prima volta nella legge Casati che distinse la scuola elementare in "urbana" e "rurale" e poi in ulteriori articolazioni, ma emerse ben presto l'ambiguità di queste distinzioni e soprattutto il disinteresse dello Stato per la scuola delle classi popolari.

Montecchi mette in luce le critiche, per lo più inascoltate, di pedagogisti e intellettuali volte a rilevare le disparità territoriali e sociali del territorio nazionale, la inadeguata preparazione dei maestri e il loro scarso stipendio, le misere condizioni delle scuole, che le norme successive, come la legge Coppino con la modifica dell'obbligo scolastico, non riuscirono a superare.

Evidenzia le motivazioni pedagogiche, sociali, economiche e politiche che intervennero nel dibattito, citando anche atteggiamenti particolari, ma assai significativi, di molti politici, come le risate di scherno che accolsero alla Camera le parole di un deputato che aveva sostenuto che per far uscire il Paese dall'arretratezza bisognava fornire ai contadini "la scienza a piena mani", risate che Anna Maria Mozzoni stigmatizzò duramente sulle pagine de "La Donna". L'Autore successivamente rileva l'attenzione dedicata alla scuola rurale dai positivisti e anche dalla classe dirigente, quest'ultima impaurita dopo i tumulti di fine secolo, che mostrarono come fosse importante istruire e soprattutto "educare" il popolo.

Ecco dunque le iniziative del ministro Baccelli sui campicelli scolastici per l'insegnamento pratico delle prime nozioni di agricoltura che servissero pure a migliorare le condizioni dei contadini. Anche le iniziative private svolte da associazioni a favore dell'istruzione popolare e rurale, talvolta con risultati apprezzabili, come quelle del barone Franchetti in Umbria o di Cena e Marcucci nell'Agro Romano, servirono ad attivare gli ambienti politici. Si assiste così all'inizio del Novecento a leggi e provvedimenti sull'obbligo scolastico, l'organizzazione dei tempi e delle scolaresche, l'edilizia scolastica delle scuole di campagna fino alla nota inchiesta del 1910 diretta da Corradini, Direttore generale dell'istruzione elementare, e alla legge Daneo-Credaro dell'anno successivo, di cui l'Autore mette in luce gli aspetti positivi, come quelli negativi o insufficienti.

Ma fu soprattutto dopo la prima guerra mondiale, durante la quale era emerso il grave stato di ignoranza dei contadini soldati, che si aprì un interessante dibattito sul tema dell'istruzione popolare con una ricca serie di proposte, idee e progetti, solo in parte realizzati, ma "testimonianza di una stagione culturale di grande vivacità" per la storia della nostra educazione.

Si assiste così al tentativo della creazione di un apposito Ente contro l'analfabetismo degli adulti e all'organizzazione di un Convegno sull'istru-

zione e l'educazione popolare nel 1919, a cui collaborarono personalità dei più importanti partiti in "un'insolita convergenza e un'ottimistica comunione di intenti", tanto da far pensare a una interessata "parata elettorale", denunciata soprattutto dalla stampa scolastica, come è rilevato da una lucida e graffiante pagina di Annibale Tona de "I diritti della scuola", opportunamente riportata nel volume. In realtà l'Ente non entrò mai in funzione proprio per problemi di ordine politico sorti dopo i risultati delle elezioni, ma nel 1921 fu istituita l'Opera contro l'analfabetismo, sorta dallo stesso ambito culturale e forte della lezione dell'infelice risultato precedente. Il nuovo Ente si avvalse di istituzioni private, ma giuridicamente riconosciute, come le Scuole per i contadini dell'Agro Romano e delle Paludi Pontine, l'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia, la Società Umanitaria e il Consorzio Nazionale Emigrazione e Lavoro, conseguì buoni risultati (nonostante il breve periodo della sua attività) con l'organizzazione di numerose scuole diurne per i più piccoli, scuole serali e festive per gli adulti.

Nel lungo, interessante e ben documentato capitolo su *La scuola in camicia nera*, Montecchi ripercorre il ventennio fascista a partire dal ministro Gentile che si espresse per il potenziamento dell'Opera con l'intenzione di alleggerire lo Stato dei problemi dell'istruzione popolare per potenziare la scuola classica, secondo il suo concetto di scuola meritocratica con studi rigidi e severi. L'Opera diventò Comitato contro l'analfabetismo, con estensione nazionale, acquistò inizialmente maggiore autonomia con la riduzione dei funzionari ministeriali e l'attenzione di Lombardo Radice che dell'istruzione elementare e popolare era il più sensibile studioso, ma che lasciò il suo ruolo ministeriale subito dopo il delitto Matteotti, ponendosi su posizioni critiche verso il fascismo. Furono soprattutto i successori di Gentile, e in particolare il ministro Fedele, che operarono la fascistizzazione della scuola elementare urbana prima, e in seguito di quella rurale con il controllo sempre più oppressivo sugli enti che le gestivano, come dimostrano soprattutto le azioni di resistenza e i documenti, illustrati con evidenza nel volume, del direttore dell'ANIMI Piacentini e di alte personalità attive in questo campo, quali Salvemini, Zanotti Bianco, Lombardo Radice.

Discussioni, dibattiti, vivaci e talvolta drammatici, non riuscirono a contrastare la fascistizzazione delle scuole rurali e nel 1928 si realizzò l'avocazione delle scuole non classificate della Sicilia e della Calabria all'Opera Nazionale Balilla con "significative trasformazioni sia sul piano organizzativo-tecnico che su quello politico". In seguito, con i successivi ministri e posizioni più o meno ostili e oppressive verso gli enti delegati, all'Opera Balilla furono affidate le scuole "sclassificate", ad eccezione di alcune lasciate agli enti non per meriti particolari, ma per la protezione di personalità autorevoli del regime. Così, sostiene Montecchi, per l'Opera Balilla "la scuola rurale divenne il terreno privilegiato per la formazione del nuovo contadino fascista" e per un'intensa propaganda nelle campagne che si erano rivelate più indifferenti al tesseramento all'ONB, tanto che "Libro, moschetto e van-

ga” divenne il motto per indicare la “bonifica” della scuola fascista. Con il ministro Bottai si intensificò il controllo dell’istruzione nelle campagne, avvenne il passaggio alle dirette dipendenze dello Stato e l’ inserimento nella complessa e articolata riforma prevista dalla Carta della scuola, ma l’avvento e le vicende della guerra impedirono quasi tutte le realizzazioni.

Nella seconda parte l’Autore descrive alcune scuole rurali diventate addirittura modelli pedagogici, in contrasto con le misere scuole di campagna, generalmente trascurate o ignorate. Ciò si deve, secondo Montecchi, all’interesse di Lombardo Radice che fondò il suo ideale di scuola serena sulle esperienze didattiche particolari che si trovò ad osservare nel suo lavoro di costante ricerca didattica al di fuori delle scuole istituzionali. La scuola della Montesca di Leopoldo e Alice Franchetti in Umbria, la scuola di Mezzaselva di Felice Socciarelli nel Lazio, le colonie dei Giovani Lavoratori di David Levi Morenos, la scuola di San Gersolè di Maria Maltoni vicino a Firenze sono le istituzioni su cui Montecchi pone la sua attenzione cercando di riferire non solo i consensi e le critiche espressi dai contemporanei, ma scavando in profondità, spesso con documentazioni archivistiche inedite, per una più precisa conoscenza critica.

La scuola della Montesca, unitamente a quella di Rovigliano, che i baroni Franchetti fondarono ai primi del Novecento per l’istruzione dei contadini che lavoravano nelle loro proprietà, fu visitata da Lombardo Radice per la prima volta nel 1915, quando aveva da poco raggiunto una sua notorietà perché conosciuta da studiosi, fra cui Maria Montessori che vi tenne un corso di pedagogia scientifica, da intellettuali come Zanotti Bianco, Piacentini, Salvemini. Ma fu l’incontro con Lombardo Radice che segnò una svolta per la sua popolarità: infatti nei programmi delle elementari del 1923, il pedagogista siciliano introdusse alcuni strumenti didattici utilizzati nella scuola umbra, il componimento mensile e annuale illustrato e soprattutto il Calendario della Montesca, che associavano l’educazione linguistica e quella artistica, la parola e il disegno, per l’osservazione della natura e del mondo circostante, superando la retorica e la falsità del comporre che da molti anni Lombardo Radice combatteva con le sue opere, come le famose *Lezioni di didattica* e poi *Athena fanciulla* che fra l’altro descrive proprio l’esperienza dei Franchetti. Montecchi riferisce il vivace dibattito che tali innovazioni suscitarono nel mondo della scuola, citando gli articoli delle riviste magistrali, gli scritti e i contatti epistolari fra importanti studiosi, pedagogisti, ispettori, direttori, maestri, che non lesinarono plausi entusiastici o dure polemiche.

Col passare degli anni questo modello educativo subì una svalutazione, anche perché i maestri generalmente non lo avevano compreso né usato correttamente, e inoltre il clima politico e pedagogico esigeva dei ritocchi alla Riforma Gentile. Così nella revisione dei programmi del 1934 l’uso del Calendario monteschiano fu reso facoltativo. La morte di Lombardo Radice e l’avvento della guerra provocarono un calo dell’interesse verso la scuola, che nel dopoguerra riprese le sue attività, proseguendole fino ai primi anni Ot-

tanta tra le difficoltà economiche e la diminuzione degli iscritti a seguito dell'esodo dalle campagne.

Felice Socciarelli, che Lombardo Radice definì “maestro dei maestri italiani delle scuole rurali”, è tra i meno conosciuti tra quanti il pedagogista incontrò e stimolò nella sua attività *accanto ai maestri*, come recita il titolo di una sua opera del 1925, ma è, a mio avviso, fra i più interessanti per la sua storia particolare come si evince dalla felice e vivace narrazione di Montecchi. L'Autore, infatti, lo segue dalle sue origini contadine alla conquista del ruolo di maestro come invalido della guerra di Libia e all'attività a Mezzaselva, villaggio di pastori che ospitava in una capanna una delle scuole dell'Agro romano. Riferisce sui suoi scritti in riviste come “I diritti della scuola” e “L'educazione nazionale”, ma anche in corrispondenze private e spesso inedite; cita i racconti-diari sulle sue impressioni educative (che concretizzavano l'idea lombardiana di critica didattica) fino alla pubblicazione di *Vita e scuola a Mezzaselva*, che ebbe recensioni e commenti positivi e talvolta entusiasmanti. La notorietà attirò l'interesse e le visite di autorità anche straniere, come lo svizzero Adolphe Ferrière e l'olandese J. H. Gunning nel 1926, e l'italo-americano Angelo Patri nel 1927. Montecchi evidenzia anche l'autonomia non solo nella didattica ma anche nei rapporti con le autorità che provocarono gelosie e incomprensioni, in cui vennero coinvolti anche il direttore delle scuole dell'Agro Romano Marcucci e Lombardo Radice a cui Socciarelli si sentì sempre legato e culturalmente debitore. I contrasti evidenziati sono non una semplice notizia di cronaca ma una testimonianza delle difficoltà che stanno dietro ai “miti”, i quali meritano un giudizio più complesso di una generica ammirazione.

Diversa è l'opera di David Levi Morenos, un filantropo professore veneziano studioso naturalista del mare, di religione ebraica come i Franchetti e altri attivi nella lotta contro l'analfabetismo, che già dalla fine dell'Ottocento aveva creato istituzioni volte all'assistenza di bambini orfani o derelitti, grazie anche all'aiuto di Luigi Luzzatti suo concittadino e amico. L'interesse del professore veneziano era non solo per l'assistenza ma anche per l'istruzione e la formazione educativa, aiutato in questo dalla moglie Elvira e dall'amicizia di intellettuali come la Aleramo e Cena, con i quali intrecciò una ricca corrispondenza a cui Montecchi attinge abbondantemente. Le esperienze analizzate in questo studio sono le Colonie dei Giovani Lavoratori, fondate per gli orfani e i profughi che, in seguito alla guerra e soprattutto dopo la disfatta di Caporetto, si trovarono in condizioni drammatiche. Superando notevoli ostacoli, Levi Morenos riuscì a organizzare dal 1918 al 1921 tre colonie, due in Umbria e una a Roma, creando anche la prima Famiglia Cooperativa Scolastica di lavoro per responsabilizzare i giovani. Fu Levi Morenos stesso che definì, in uno scritto del 1927, il suo modello educativo “educazione rurale integrale”, ispirato a una concezione scientifico-positivista che considera l'organizzazione sociale come un organismo vivente, in cui le varie parti hanno funzioni diverse ma integrate, con una visione

dell'esistenza umana ispirata al pensiero francescano, come rivelano il titolo del bollettino, "Nostra Madre Terra", e i nomi delle colonie, "Paterna Domus" e "Orti di Pace". I fini educativi erano sintetizzati dal trinomio "disciplina-libertà-responsabilità" e la scuola era definita "integrale, cioè unitaria" perché l'educazione fisica, quella morale e quella professionale devono integrarsi per raggiungere una formazione idonea "alle necessità della vita e della professione rurale".

L'attrazione che Levi Morenos sentì per l'organizzazione e la disciplina dell'Opera Balilla, che dette alle sue colonie una forte impronta politica ispirata agli ideali fascisti, in contraddizione con le originarie aspirazioni, non toglie niente al valore innovativo con cui erano state pensate e che fu riconosciuto da molti. In particolare Lombardo Radice, dopo la sua morte, lo definì "il primo realizzatore della 'Scuola Attiva'"

Furono scarsi, invece, i rapporti di Lombardo Radice con Maria Maltoni, la maestra di San Gersolè e il pedagogista non riferì mai su questa esperienza. Lo evidenzia Montecchi, ipotizzando due motivazioni: non intralciare il lavoro dell'ispettore Francesco Bettini, suo amico e grande sostenitore della Maltoni, o anche il non pieno apprezzamento per la didattica della scuola. A mio avviso ci potrebbe essere un'altra ragione, e cioè l'essersi sviluppata questa esperienza soprattutto dopo la Riforma, mentre l'interesse del pedagogista era volto a scuole precedenti a dimostrazione che i suoi programmi si basavano sul lavoro originale di tanti insegnanti e che dunque recepivano esigenze già espresse dalla migliore attività scolastica italiana. Dalla gioventù caratterizzata da sentimenti anticlericali a cui seguì una profonda crisi religiosa e da un primo periodo di insegnamento svolto senza interesse, la Maltoni approdò all'impegno profondo per un'attività scolastica appassionante, anche grazie all'amicizia con il medico Laura Orioli che svolgeva il suo lavoro ad Impruneta con particolare sensibilità per le condizioni materiali e educative dei bambini. Fu stimolata inoltre dai programmi e dai libri di Lombardo Radice, e soprattutto sostenuta dall'ispettore Bettini," che apprezzò la spontaneità e la freschezza dei componimenti e dei disegni dei bambini lasciati liberi di descrivere e raccontare ciò che vedevano nel loro ambiente. Bettini divulgò l'esperienza didattica della Maltoni nei suoi scritti su "Scuola Italiana moderna" e in una monografia dedicata interamente a San Gersolè, invitando, inoltre, la maestra a presentare direttamente le sue idee dal 1935 nella rivista magistrale "Nuova Scuola italiana".

Montecchi rileva la grande capacità di divulgare l'idea di scuola e la concreta prassi educativa attuata, prendendo autonomamente personali iniziative: la Maltoni infatti partecipò a mostre, inviò del materiale a Roma per il Museo Storico della Didattica, intervenne con decisione nel dibattito sulle nuove teorie dell'attivismo e sulla questione del metodo didattico che suscitavano polemiche vivaci alla fine degli anni Trenta. Difese con forza le sue idee pedagogiche, anche contro le intrusioni delle autorità fasciste e dell'ONB, e nel dopoguerra rivendicò la sua autonomia anche nell'ambito

dell'esperienza innovativa di "Scuola e Città Pestalozzi", nel cui contesto la scuola di San Gersolè era stata inserita, compromettendo anche i rapporti di stima e di amicizia con Ernesto Codignola. Fu negli anni Quaranta e Cinquanta che si consolidò il "mito pedagogico" della scuola anche grazie alla pubblicazione, dalla Maltoni fortemente voluta, de *I diari di San Gersolè* (1949) con l'editrice "Il libro" di Firenze e dopo dieci anni de *I quaderni di San Gersolè* con la prestigiosa Einaudi e la prefazione di Italo Calvino

Nelle sue conclusioni Montecchi si ripromette di continuare la ricerca anche nel periodo successivo alla seconda guerra mondiale, per analizzare come la pedagogia abbia affrontato il problema dell'istruzione dei contadini in relazione alle trasformazioni socio economiche. Infatti il richiamo, nell'introduzione, al "Manifesto per la scuola rurale", pubblicato da Roberto Mazetti nel 1952, quando la definizione di "scuola rurale" era già stata abolita, attesta la realtà sempre viva dei problemi della scuola nelle campagne. Anche il "mito pedagogico" delle scuole modello, considerate innovative per la didattica attuata e per il legame con la natura, la serenità e la poesia della campagna, postula di verificare quanto questi valori permangano nella prassi scolastica e nella riflessione pedagogica dopo la fine giuridica della scuola rurale. Insomma il campo d'indagine che l'Autore prevede di continuare a indagare può essere davvero interessante. (N. Sistoli Paoli).

Luisa Piarulli, *PedagogicaMente parlando: riflessioni sparse sulla pedagogia che (non)c'è*, Padova, Logos edizioni, 2017, pp. 155, € 12,00

Se vogliamo esordire con un'espressione tipica del linguaggio popolare, diciamo che "era nell'aria". Era nell'aria, diffusa, la sensazione di un "vuoto pedagogico" esistente nelle concezioni relative al *che cosa, e come, fare* di fronte ai molteplici problemi dell'istruire, educare, formare.

È in effetti ancora recente, e sottoscrivibile da chi si occupa, a livello teorico e/o pratico, di tali questioni, una petizione lanciata nel sito *Change.org* da Rosa Maria Criniti col titolo *C'è bisogno di Pedagogia: stop alla medicalizzazione dei contesti educativi e formativi*. Già nel titolo appare delineato l'ambito ristretto entro cui viene lanciata la petizione: non sfugge sicuramente ad alcuno quanto l'ampiezza di quel "vuoto" sia tale da oltrepassare la questione dell'eccessiva tendenza alla medicalizzazione dei problemi con cui insegnanti, genitori ed ogni operatore scolastico, familiare, sociale, debbono sempre più spesso misurarsi.

Il saggio di Luisa Piarulli ha da questo punto di vista il merito di considerare le questioni entro l'ampio contesto sociale, culturale, giuridico in cui si producono, da un lato, le crescenti difficoltà dell'educare/formare le nuove generazioni e, dall'altro, le tendenze diffuse, fors'anche per un'errata interpretazione della multidisciplinarietà – che genera una sostituzione di una complessa visione pedagogica con il ricorso ad altre aree delle scienze della formazione: ne deriva l'eccesso di psicologizzazione, medicalizzazione non sol-

tanto nell'approccio a scolari/studenti, ma anche nel tentativo di "lettura" delle difficoltà da affrontare e nella ricerca di modalità operative per il loro superamento).

Non a caso, infatti, la seconda parte del volume, che raccoglie articoli e interviste dell'autrice, comprende fra gli altri un suo scritto che già nel titolo avverte: *Attenzione alle facili diagnosi di disturbi dell'apprendimento; a farne le spese [sono] gli studenti.*

Ma la Piarulli dedica un capitolo, nella prima parte del suo saggio, alla ricerca dei *luoghi della pedagogia*, individuandone, oltre ai più noti – principalmente la famiglia e la scuola –, alcuni quasi mai, e comunque non frequentemente, considerati: da quello delle *esistenze difficili* (nelle carceri e negli istituti penali minorili) a quelli, emergenti, dell'*anzianità*, degli *adolescenti navigati* (“eternamente connessi, inabissati in una realtà virtuale, [...] inascoltati, [mentre ascoltandoli, osservandoli, potremmo comprenderne] la profonda sofferenza [e la] solitudine”). È senz'altro notevole, in queste “aperture”, sia la sensibilità sia l'acutezza della considerazione “piarulliana” della realtà con cui la pedagogia e gli operatori educativo-formativi debbono quotidianamente misurarsi. Così come notevole è l'apparato delle letture e delle derivanti citazioni di studiosi, delle quali l'Autrice costella, organicamente, senza alcun intento di mèra esibizione, il proprio saggio. (A. Corsi)

Giovanni Vigo, *Il vero sovrano dell'Italia. L'istruzione degli adulti nell'Italia dell'Ottocento*, Bologna, il Mulino, 2017, pp. 210, € 17,00

La frase che dà il titolo al bel volume di Giovanni Vigo fu pronunciata, in un discorso del 1909, da Filippo Turati e si riferisce all'analfabetismo: testimonianza del perdurare, all'inizio del secolo scorso, di un ritardo che continuava ad affliggere il Paese a quasi cinquant'anni dall'unità. È un fatto noto e i lavori che ne studiano la riduzione attraverso il progressivo diffondersi della scuola elementare sono numerosi. Vigo affronta il problema da un punto di vista meno frequentato, quello dell'istruzione degli adulti, con un'opera di sintesi che prende le mosse dagli Stati preunitari per giungere agli anni che precedono la Prima guerra mondiale; come è consueto nei lavori dell'autore, il disegno storico delle vicende dell'alfabetizzazione di chi aveva superato l'età scolare è accompagnato da una ricca documentazione statistica e insieme sempre dall'analisi critica degli “inganni” che una lettura ingenua delle statistiche può celare: per fare un esempio tra i più evidenti, il numero degli alunni delle scuole serali può sovrastimare di parecchio la cifra di chi effettivamente ne usufruì, se si limita a registrare gli iscritti e non tiene conto dell'effettiva e continuativa frequenza. Lo Stato italiano, subito dopo l'unità, si trovò di fronte a una massa di analfabeti che toccava il 78% e la collocava agli ultimi posti in Europa, appena al di sopra di Spagna e Portogallo. La classe politica aveva ben presente l'importanza di un'istruzione di base per la costruzione della nazione ed era evidente che operare solo sulla

scolarizzazione dei bambini avrebbe rimandato il recupero a tempi molto lunghi. Inoltre genitori che non sanno leggere e scrivere sono poco inclini a mandare a scuola i loro figli. La consapevolezza che le dimensioni del problema richiedessero interventi su più livelli e che all'istruzione dei piccoli occorresse affiancare quella di chi non poteva più frequentare le scuole elementari era stata sentita anche negli Stati preunitari, soprattutto nel nord dell'Italia e lo Stato unitario si trovò ad ereditare una molteplicità di iniziative, spesso lasciate alla buona volontà di privati e benefattori, che nascevano e non di rado morivano nel giro di pochi anni, a seconda dell'affluenza, della disponibilità economiche e della presenza di insegnanti disponibili: proprio per questo non è facile seguirne le vicende e censirle. Dopo l'unità lo Stato non cancellò queste realtà, che anzi in alcuni casi crebbero di numero e di importanza: è il caso delle scuole attivate dalle Società operaie di mutuo soccorso, che si erano costituite nel Regno di Sardegna soprattutto nel decennio cavouriano e che, dopo l'unificazione, ebbero un incremento dopo il 1882, quando la legge elettorale concesse il voto a tutti i cittadini maschi che avessero compiuto 21 anni e potessero esibire il certificato che attestava il superamento dell'esame di seconda elementare, che doveva garantire il possesso della capacità di leggere e scrivere; anche i movimenti politici si diedero da fare, i socialisti crearono "scuole elettorali" per consentire ai lavoratori di votare. Per altro verso, le autorità ecclesiastiche rinnovarono dopo l'unità il loro interesse per l'istruzione popolare per contrastare, da un lato, l'espansione di repubblicani e socialisti e, d'altro lato, l'aspirazione dello Stato a monopolizzare l'istruzione: furono spesso le società operaie cattoliche a farsi promotrici di corsi di scolarizzazione degli adulti, specie in Lombardia e in Veneto. Se è di fatto impossibile censire tutte le iniziative rivolte all'istruzione degli adulti da tante realtà così diverse tra loro e spesso destinate a vita breve o discontinua, altrettanto difficile è valutarne l'efficacia. Lo Stato si propose naturalmente un intervento più organico e regolare, ma il sovrapporsi successivo e caotico di leggi e regolamenti e la scarsità delle risorse messe a disposizione limitò fortemente l'efficacia del proposito. Le scuole erano regolate da leggi dello Stato ma erano gestite dai Comuni che avevano disponibilità finanziarie molto differenziate e altrettanto differenziato interesse per l'alfabetizzazione; le scuole serali e domenicali erano tenute dagli stessi maestri che al mattino facevano scuola ai bambini, con una gratificazione economica supplementare spesso irrisoria. Ad ogni modo le scuole serali e domenicali ebbero un incremento notevole nei decenni successivi all'unità, fino alla metà degli anni Ottanta, quando cominciarono a declinare. Vigo nota che si potrebbe supporre che il declino sia stato motivato dalla diminuzione dell'analfabetismo, sceso nel 1901 al 49 per cento; ma, in conseguenza dell'incremento demografico, la massa degli analfabeti rimaneva identica: gli adulti incapaci di leggere erano ancora 11 milioni e 400 mila. Il ministro Orlando nel 1904 diede nuovo impulso alle scuole serali puntando soprattutto sugli adulti giovani, e le scuole ripresero a crescere, ma non

crebbero gli iscritti. L'autore analizza i modi e le cause di quello che si può complessivamente considerare un fallimento, tanto più che solo il 40% di coloro che avevano iniziato i corsi, secondo i dati degli anni Ottanta e del 1907, superava gli esami finali. Nell'analisi dei risultati si devono considerare le notevoli differenze tra Nord e Sud, tra uomini e donne (queste ultime frequentavano soprattutto le scuole domenicali), tra centri urbani e zone rurali. Ma tutto il libro è percorso da una domanda fondamentale: che cosa alimenta l'alfabetizzazione? Se è vero che l'alfabetismo degli adulti ha spesso seguito percorsi che non sono passati necessariamente e interamente attraverso la scuola elementare ma hanno trovato anche canali più informali, difficili da individuare per lo storico e tuttavia presenti e talvolta più efficaci della scuola (nell'ex Ducato di Parma e Piacenza, ad esempio, un accurato esame dell'alfabetismo per classi di età mostra che gli anziani erano non di rado più alfabetizzati dei giovani e non avevano certo avuto maggiori chance di passare attraverso la scuola) che cosa aveva impedito di funzionare a dovere nell'offerta di scuole serali e domenicali? L'offerta di istruzione non è sufficiente, osserva l'autore, è più facile aprire scuole che riempirle di alunni. Decisiva è la domanda di istruzione, che dipende dai vantaggi che si ritiene di ricavarne; importante è anche l'efficacia dell'insegnamento, i risultati concretamente apprezzabili che chi si sottopone alla fatica dell'imparare percepisce di poter raggiungere. Perciò il contesto socio-economico è fondamentale: operai e artigiani soprattutto giovani, e quindi con la prospettiva di migliorare la propria condizione, erano i più assidui alunni delle scuole per adulti, perché sentivano il bisogno di istruzione legato al progresso della propria attività, e spesso oltre i corsi di alfabetizzazione frequentavano quelli di disegno e nozioni tecniche. Ma non trascurabile era l'efficacia della scuola che veniva offerta: una scuola dove uomini adulti si mescolavano a bambini che non potevano frequentare la scuola di mattina, dove il maestro usava i metodi e i contenuti della scuola diurna, dove la confusione creata dal sovrapporsi di motivazioni ed età diverse vanificava la fatica di apprendere non poteva che scoraggiare e deludere chi aveva intrapreso il percorso della scuola serale. Dunque bisogna concludere per una totale inutilità delle scuole per adulti? Certamente a riassorbire l'analfabetismo fu il percorso lungo dell'alfabetizzazione in età scolare. Ma, osserva l'autore, il bilancio della scuola per adulti non può fermarsi alla scarsa incidenza sulla percentuale dell'alfabetizzazione. Essa offriva comunque una chance a chi non voleva arrendersi al "sovrano d'Italia", per migliorare o per esercitare e difendere i propri diritti sul luogo di lavoro o al momento del voto, e familiarizzava comunque con l'istruzione l'ambiente in cui veniva aperta. (M. Bacigalupi)

[clicca qui per stampare solo questo capitolo](#)

Spigolature bibliografiche

1. Didattica e pedagogia speciale

Bonazza V., Manzo G., *La qualità del fare scuola. Individualizzazione e ambienti di sviluppo delle competenze*, Roma, Anicia, 2017, pp. 160, € 18,50

Chiappetti Cajola L., Traversetti M., *Metodo di studio e DSA. Strategie didattiche inclusive*, Roma, Carocci, 2017, pp. 224, € 19,00

Friso V., *Disabilità, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo. Percorsi identitari, nuove progettualità*, Milano, Guerini e associati, 2017, pp. 192, € 18,50

Gaspari P., *Pedagogia Speciale e BES. Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva*, Roma, Anicia, 2017, pp. 328, € 25,00

Genta M. L., *Bullismo e Cyberbullismo. Comprenderli per combatterli. Strategie operative per psicologi, educatori ed insegnanti*, Milano, FrancoAngeli, 2017, pp. 170, € 22,00

Salvi M. R., Rizzo F., *Organizzare e realizzare la scuola inclusiva. Bes e didattica personalizzata*, Roma, Anicia, 2017, pp. 264, € 22,00

2. Educazione degli adulti

Benelli C., Pedretti A. M., *La formazione autobiografica in gruppo*, Milano, Unicopli, 2017, pp. 243, € 19,00

Bracci F., *L'apprendimento adulto. Metodologie didattiche ed esperienze trasformative*, Milano, Unicopli, 2017, pp. 192, € 15,00

Andolfi M., Chistolini M., D'Andrea A., *La famiglia adottiva tra crisi e sviluppo*, Milano, FrancoAngeli, 2017, pp. 270, € 32,00

3. La scuola

Bacigalupi M., Fossati P., *Dal ludimagister al maestro di scuola. Le scuole in Liguria tra Antico Regime e Unità d'Italia*, Milano, Unicopli, 2016

E. Marescotti, A. Thiene (a cura di), *La scuola al tempo dei social network*, "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", n. 13/2017

Meazzini P., *La disciplina positiva per una "buona scuola". Per una scuola efficace e di qualità*, Roma, Anicia, 2017, pp. 286, € 22,00

Perrenoud Ph., *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*, tr. it., Roma, Anicia, 2016, pp. 206, € 19,50

Perrenoud Ph., *Quando la scuola ritiene di preparare alla vita. Sviluppare competenze o insegnare diversi saperi?*, tr. it., Roma, Anicia, 2016, pp. 288, € 25,00

4. Letteratura per l'infanzia e problemi di narrativa

Barsotti S., *Bambine nel bosco. Cappuccetto Rosso e il lupo fra passato e presente*, Pisa, ETS, 2016, pp. 234, € 21,00

Camicia C., *I giornalini del Terzo Millennio*, Roma, Anicia, 2017, pp. 160, € 19,50

Caso R., *Di storia in storia. Crescere come lettori in età prescolare*, Roma, Anicia, 2017, pp. 168, € 19,50

Lepri C., *Aedi per l'infanzia. Poeti e illustratori di oggi*, Pisa, Pacini, 2015, pp. 296, € 20,00

5. Pedagogia generale

Cavallera H. A., *Eventi e studi. Una vita*, Vol. I, Lecce, Pensamultimedia, 2017, pp. 178

Cavallera H. A. (a cura di), *Eventi e studi. Studi in onore di Hervé A. Cavallera*, Voll. II e III, Lecce, Pensamultimedia, 2017, pp. 600 e pp. 419, € 90,00

Genovesi G., *L'educazione e la sua scienza. Alcune riflessioni*, in "Rassegna di Pedagogia", a. LXXV, n. 1-2, gennaio-giugno, 2017

Giosi M., Mariani A., Sarsini D., Cambi F., *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzioni*, Roma, Carocci, 2017, pp. 280, € 27,00

6. Politica

Giachery G., *Il pensiero eretico. Michel Foucault e la formazione della soggettività*, Torino, Neos Edizioni, 2015, pp. 160, € 16,00

Musso L. G., *Tra Archein e Prattein. Agire libero e fondazione politica nel pensiero di Hannah Arendt*, Milano, Vita e Pensiero, 2014, pp. 230, € 22,00

7. Storia della pedagogia

Cavallera G. U., *Dove Platone riceve il battesimo. La formazione come fondamento dell'Impero Romano d'Oriente*, Milano, Mimesis, 2015, pp. 203, € 20,00

Cives G., Trabalzini P., *Maria Montessori tra scienza, spiritualità e azione sociale*, Roma, Anicia, 2017, pp. 174, € 20,00

D'Arcangeli M., Sanzo A., *Le scienze umane in Italia tra Otto e Novecento*, Milano, FrancoAngeli, 2017, pp. 416, € 32,00

De Salvo D., *La pedagogia del reale di Vincenzo Cuoco (1770-1823)*, Lecce, Pensa Multimedia, 2016, pp. 156, € 15,00

Di Pol R. S., Coggi C. (a cura di), *La scuola e l'università tra passato e presente. Volume in onore del prof. Giorgio Chiosso*, Milano, FrancoAngeli, 2017, pp. 336, € 40,00

Fiorucci M., Lopez G. (a cura di), *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*, Roma, RomaTre-Press, 2017, pp. 166 (on-line)

Loparco G. e Zimniak S. (a cura di), *Percezione della figura di don Bosco all'esterno dell'Opera Salesiana*, Roma, Las, 2016, pp. 909, € 47,00

Marini A., *Francesco d'Assisi, il mercante del regno*, Roma, Carocci, 2015, pp. 272, € 21,00

Seveso G. (a cura di), *Corpi molteplici*, Milano, Guerini e associati, 2017, pp. 192, € 18,50

Spencer H., *Educazione intellettuale, morale e fisica*, a cura di L. Todaro, tr. it., con testo a fronte, del curatore, Roma, Anicia, 2017, pp. 310, € 26,00

8. Storia, narrativa e politica, storia della scuola, delle istituzioni scolastiche e della politica scolastica

Beccaria G. L., *L'Italiano che resta. Le parole e le storie*, Torino, Einaudi, 2016, pp. 216, € 17,50

Cappa C., *Sistemi scolastici d'Europa*, Roma, Anicia, 2017, pp. 368, € 28,00

Galfré M., *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Roma, Carocci, 2017, pp. 332, € 25,00

Pierucci P. (a cura di), *Cinquant'anni dell'Università "G. D'Annunzio". Storia, attualità, prospettive*, Milano, FrancoAngeli, 2017, pp. 150, € 19,40

Prosperi A., *Lutero. Gli anni della fede e della libertà*, Milano, Mondadori, 2017, pp. 580, € 28,00

Sottoriva S., *Un intellettuale a Palazzo Farnese, Gilles Martinet ambasciatore di Francia a Roma (1981-1984)*, Milano, FrancoAngeli, 2017, pp. 256, € 32,00

Tonelli A., *A scuola di politica: il modello comunista delle Frattocchie*, Roma-Bari, Laterza, 2017, pp. 280, € 18,00

Volpicelli M., *Pedagogia didattica anatomia: Maestri e scolari all'Università di Padova nel Rinascimento*, Roma, Anicia, 2016, pp. 203, € 23,00.