

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

2022

Luglio – Dicembre 2022

a. XV- n. 18

Rivista di Politica, Educazione e Storia

Riconosciuta come rivista scientifica

Dall'ANVUR per l'Area 11

ISSN 2611 – 2213 (online)

SOMMARIO

Anno XV, n. 18, Luglio – Dicembre 2022

- *Laicità e scuola in Gaetano Salvemini*,
di Giovanni Genovesi 5
- *Scuole tecnico-professionali
e libri di testo nel processo di defascistizzazione*,
di Luciana Bellatalla 23
- “*La fase borghese è superabile ... è sarà superata.
Ma finché dura ha le sue leggi*”, di Vincenzo Orsomarso 37

Note

- *Carlo Rosselli: “il marxismo...
pedagogia elementare del proletariato”*,
di Vincenzo Orsomarso 47

Finestra sulla storia e sull'educazione

- *Christine de Pizan, un'intellettuale medioevale
femminista e la forza della parola educante*,
di Giovanni Genovesi 55

Documenti

- *Un invito alla rilettura:*
R.R. Rusk, *The Doctrines of the Great Educators*,
Chapter X Herbart 59
- *La scuola rivendicata. I dirigenti:*
‘La scuola che vogliamo’, a cura di Angelo Luppi 83

Notizie, Recensioni e Segnalazioni 101

M. Ferrari, M. Morandi, F. Piseri, P. Rochwert-Ziuli, H. Thieulin - Pardo (a cura di), *Scriver dei figli. Lettere ‘eccellenti’ tra Medioevo ed età moderna (XIV-XVIII secolo)* (L. Bellatalla), L. Gazzetta (a cura di), *Femminismo mazziniano. Un’idea di emancipazione nell’Italia post-unitaria (1868-1888)* (L. Bellatalla), F. Sani, *La lettera critica sull’educazione di Charles-Marie de la Condamine* (C. Betti)

Spigolature bibliografiche 113

Collaboratori 119

Gli articoli sono stati sottoposti a double-blind peer review

SPES

Rivista di Politica, Educazione e Storia

Riconosciuta come rivista scientifica
dall'ANVUR per l'Area 11
ISSN 2611- 2213 (online)

Direttore Responsabile

Giovanni Genovesi

gng@unife.it

Direzione e Amministrazione: SPES – www.spes.cloud

Comitato di redazione: Giovanni Genovesi, (direttore scientifico)
Luciana Bellatalla, Elena Marescotti, Piergiovanni Genovesi, Giovanni Gonzi, Angelo Luppi

Comitato Scientifico: Giovanni Genovesi, Presidente SPES, Luciana Bellatalla, Vice-presidente SPES, Elena Marescotti, Segretaria SPES, Lucia Ariemma (Membro effettivo CD SPES), Piergiovanni Genovesi (Membro effettivo CD SPES), Letterio Todaro (Membro effettivo CD SPES), Simon Villani (Membro effettivo CD SPES), Alessandra Avanzini (Membro collegio Probiviri SPES), Franco Giuntoli (Membro collegio Probiviri SPES), Paolo Russo (Membro collegio Probiviri SPES), Massimo Baioni - Università di Milano; Monica Galfré - Università di Firenze, Pasquale Moliterni – Università di Roma Foro Italico; Tiziana Pironi – Università di Bologna, Edwin Keiner – Università di Frankfurt am Main; Iveta Kestere – Università della Lettonia; Margarida Louro Felgueiras – Università di Oporto, Justino Magalhaes - Università di Bragaminho, Damiano Matasci – Università di Losanna, Michel Ostenc – Università di Angers, Irena Stonkuvienė – Università di Vilnius

Comitato di Referee: Luciana Bellatalla (coordinatrice), Susanna Barsotti – Università di Cagliari, Luca Bravi – Università di Firenze, Carmen Betti – Università di Firenze, Fabio Bocci – Università di RomaTre, Antonella Criscenti – Università di Catania, Stefano Lentini – Università di Catania, Biagio Lorè - Università di RomaTre, Stefano Oliverio – Università di Napoli Federico II, Vincenzo Sarracino – Università Suor Orsola Benincasa

Avviso ai collaboratori

Gli Autori e le Autrici interessati a pubblicare su “SPES” sono invitati/e ad inviare non l’articolo già completo, ma la loro proposta via e-mail direttamente alla Direzione della Rivista (al seguente recapito: luciana.bellatalla@unife.it), allegando, in un unico file pdf: il titolo dell'articolo; un long abstract in lingua italiana (di circa 3000 battute); massimo cinque riferimenti bibliografici; un breve profilo biografico. Il Comitato di Redazione provvederà ad una valutazione e selezione delle proposte, comunicandone l'accettazione o la non accettazione. La proposta dovrà essere coerente con le tematiche di interesse della Rivista (storia dell’educazione e della scuola, politica scolastica, storia sociale). In caso di accettazione, l'Autore/l'Autrice dovrà far pervenire l'articolo completo entro la data comunicata al momento dell’accettazione. La Rivista accoglie recensioni di volumi – preferibilmente pubblicati nell’ultimo triennio – di ambito pedagogico e/o storico (indicativamente di 8.000-10.000 battute, spazi inclusi).

La valutazione definitiva degli articoli è sottoposta a double-blind review

Inoltre si precisa che gli articoli per “SPES” dovranno avere una lunghezza tra le 30.000 e le 60.000 battute per un totale di max 25 pagine (comprehensive di eventuali tabelle o immagini in formato jpg.). Si ricorda che il testo deve essere redatto con font Times New Roman corpo 12 su interlinea 14; le note con il medesimo font corpo 10 con interlinea singola; le citazioni non devono essere in formato APA; la pagina deve avere margini tra 3 (sx) e 15 (dx) e margine in alto ed in basso di 5. Eventuali tabelle o immagini devono essere in formato jpg. Infine, ogni articolo deve essere accompagnato da un abstract in italiano ed in inglese (max 600 battute ciascuno), da 5 parole chiave in italiano e in inglese e da un breve profilo bio-bibliografico dell’autore/autrice (max 600 battute). Si avvisa che, qualora questa modalità di editing non sia rispettata, il contributo non potrà essere pubblicato.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XV, n. 18, luglio – dicembre 2022, pp. 5-22

Laicità e scuola in Gaetano Salvemini

Giovanni Genovesi

L'articolo cerca di tracciare le linee forti del discorso di Salvemini sul rapporto tra laicità e scuola, cominciando a richiamare i pericoli che si rivelano maggiori alla laicità e alla scuola, ossia il clericalismo e il fascismo con un immancabile, anche se fugace, accenno al comunismo. La posizione di Salvemini arriva addirittura ad accettare la scuola privata che, tanto, può essere confessionale. La parte finale dell'articolo fa un confronto con Gentile, segnalando che tutti e due non avevano fatto fare nessun serio passo avanti nel discorso cos'è la laicità e cos'è la scuola. Il concetto dei due aspetti viene fuori così confuso che finisce per non dare chiarezza sul concetto di scuola, facendone, lo storico Salvemini, luoghi per intruppare il popolo e l'idealista Gentile per farne, di principio, una diseducativa scuola professionale per l'aristocrazia.

The focus of this paper is on the main points of Salvemini's secularism and on his idea of the relations between school and secularism. Firstly, the author refers to the most important dangers for a school system and a secular culture, i.e. clericalism, fascism and necessarily Communism. Salvemini is willing even to admit private schools, though they must be denominational. In the conclusion, Salvemini's orientation is compared with Gentilian thesis about the same topic. According to the author, nor Salvemini nor Gentile contributed to the progress in the considerations of the intrinsic meaning of secularism and school. They defined a confused conception of the school mission: the historian Salvemini attributed to it the purpose of popular professional training, whereas the idealist philosopher Gentile choose as its target the elite.

Parole chiave: scuola, educazione, laicità, Salvemini, Gentile

Keywords: school, education, secularism, Salvemini, Gentile

1. *Le caratteristiche di fondo*

L'inquietudine intellettuale e umana di Salvemini è universalmente nota agli studiosi¹. In effetti, come acutamente lo ha definito Cavallerà, egli è un "polemista instancabile, sostanzialmente un battitore libe-

¹ Basti, per tutti, vedere L. Borghi, *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 138 segg.

ro della prima metà del Novecento, incapace di sostare in una qualunque ortodossia..., ricco di contraddizioni e di acume, più intuitivo che sistematico, più sostenitore della liberazione che della costruzione, uomo di opposizione per temperamento, per vocazione, per rifiuto della natia condizione sociale”².

Eppure, forse proprio in forza del “profondo senso religioso che sempre sostiene Salvemini”³ e, al tempo stesso, alla sua potente carica illuminista”⁴, non solo il tema della laicità è una costante dell’impegno politico e intellettuale dello storico pugliese, ma addirittura non subisce mai sostanziali mutamenti, fino al punto di diventare il tema centrale dell’opera salveminiana e la chiave di volta per meglio comprenderla. In effetti la posizione di Salvemini sulla laicità della scuola rimane pressoché costante nell’arco di circa un cinquantennio. La riprova più lampante è data dal fatto che la sua relazione al congresso di Napoli del 1907, ripubblicata poi identica e sui “Nuovi doveri” e su “Critica sociale” e nella collana “Scuola viva” diretta da G. Lombardo Radice nel 1914 col titolo *Cultura e laicità*, è riproposta come primo capitolo del volumetto *Il programma scolastico dei clericali* edito, ancora vivente l’autore, nel 1951 con la Nuova Italia di Firenze. Tale posizione è contraddistinta da almeno due caratteristiche di fondo che vale la pena richiamare perché condizionano tutti gli altri aspetti del discorso che Salvemini svolge sulla laicità in rapporto alla scuola.

² H.A. Cavallera, *Un irregolare: Gaetano Salvemini*, in E. Catarsi, G. Genovesi (a cura di), *Educazione e socialismo*, Ferrara, Corso, 1993, p. 73.

³ T. Tomasi, *L’idea laica nell’Italia contemporanea*, Firenze, La Nuova Italia, 1971, p. 147.

⁴ Annota Galante Garrone: “Come Franco Venturi scriveva all’indomani della sua (di Salvemini) morte, ‘forse una metafora può servire meglio di molte parole a definire questo illuminismo di Salvemini. E la metafora la prenderemo da Diderot. Un uomo in una foresta cammina con una piccola e fioca candela. Viene qualcuno e gli dice: se vuoi camminare meglio all’oscuro, in questa foresta, spegni la candela. Chi viene a dare questo suggerimento è il teologo, e la candela, la piccola candela è la ragione umana. Salvemini credette sempre a questa luce, né mai pensò che la ragione umana potesse illuminare tutta la foresta. Per lui il mistero esisteva. Era convinto però che quella era l’unica possibile lampada e che il fatto che fosse piccola, il fatto che i quel momento fosse anche fioca, non toglieva che fosse anche l’unica. Questo fu l’illuminismo fondamentale di Salvemini” (A. Galante Garrone, *L’illuminista “fanatico” di Cattaneo*, in Aa. Vv., *Gaetano Salvemini nella cultura e nella politica italiana*, Edizioni della Voce, 1968, p. 27.

2. *I forti pericoli della Chiesa, del fascismo e della D.C.*

Innanzitutto essa risente, comunque, della temperie del periodo che, sebbene lungo, non presenta variazioni di grande importanza circa la pericolosità dell'aggressione clericale al sistema formativo. Anzi, dai primi anni del secolo, tale pericolosità è senz'altro accresciuta grazie all'avvento fascista, al Concordato e all'egemonia democristiana profilatasi nettamente dopo le elezioni dell'aprile 1948.

2.1. *I clericali*

E Salvemini si mostra sempre particolarmente vigile nel denunciare le mire dei clericali in tutta la loro pericolosa portata mettendo in guardia che per la Chiesa cattolica libertà d'insegnamento significa controllo di tutte le scuole da parte della gerarchia ecclesiastica e che l'abbassamento di tiro di questa richiesta trova la sola ragione nell'impossibilità di vederla realizzata nell'immediato, accontentandosi, al momento, di richiedere il diritto di fondare delle proprie scuole in contrasto con quelle dello Stato, o, se possibile, cercare anche di avere il diritto di sorvegliare le scuole di Stato.

“Dove la Chiesa non può conquistare sui poteri dello Stato un'influenza sufficiente per controllare o disorganizzare le scuole altrui, si limita a difendere gelosamente la libertà delle scuole proprie”⁵.

Pertanto la caratteristica di fondo è sempre quella di prospettare delle difese rispetto ad indebite ed esiziali, per il pluralismo e per la libertà e quindi per la laicità, invasioni monopolizzanti della scuola pubblica.

2.2. *Monopolio clericale e pericolo comunista*

Innanzitutto, contro il monopolio clericale della scuola e poi contro il pericolo comunista, giacché “l'Annibale comunista non è ancora alle porte; l'Annibale clericale è già nella fortezza. Con tutto questo, c'è gente che vede il solo nemico che sta fuori, e ignora quello che sta dentro, ed esorta gli insegnanti a stringersi oggi intorno al carroccio clericale per salvare la scuola dalla invasione comunista di domani”⁶.

⁵ *Il programma scolastico dei clericali*, da “L'Unità” di Firenze 28 febbraio 1913, poi in *Il programma scolastico dei clericali*, cit., p. 37.

⁶ *Il programma scolastico dei clericali*, cit., p. XV.

Insomma si tratta di una sorta di arroccamento che finisce per avere sempre il sopravvento nel delineare la posizione della laicità della scuola, una laicità definita con particolare forza al negativo, anche quando il discorso procede per affermazioni come, per esempio, in questo caso: “La laicità è una dottrina ‘politica’, la quale afferma la assoluta incompetenza delle autorità secolari a decidere questioni religiose, e perciò nega loro ogni diritto di mettere la polizia a servizio di ogni religione anziché un’altra. La polizia deve prestare uguale rispetto a tutte le confessioni religiose, e costringerle tutte a rispettarci a vicenda, e niente più. (Tra parentesi: ‘rispettarsi e non ‘tollerarsi’. La parola ‘tolleranza’ implica in chi tollera una superiorità su chi è tollerato)”⁷.

2.3. *La mancanza di una visione educativa*

Seconda caratteristica di fondo. L’impostazione del discorso salveminiiano risente di una pressoché totale indifferenza nei confronti di una vera e propria riflessione educativa, per la quale anzi denunciava apertamente una notevole avversione⁸.

⁷ *Ibidem*, pp. 53-54.

⁸ Cfr. H.A. Cavallera, *Verso la statizzazione della scuola: la posizione di Gaetano Salvemini* in G. Genovesi, C.G. Lacaita, *Istruzione popolare nell’Italia liberale*, Atti CIRSE, Milano, Angeli, 1983. Lo stesso Cavallera così annota anni dopo: “Per nulla pedagogista e per nulla amante della pedagogia, non fu affatto, in tal campo, estraneo all’influenza di Gentile che non esitò poi a rinnegare non tanto per l’introduzione dell’insegnamento della religione quanto per l’opzione fascista del filosofo” (H.A. Cavallera, *Un irregolare: Gaetano Salvemini*, in E. Catarsi, G. Genovesi (a cura di), *Educazione e socialismo*, Ferrara, Corso, 1993, pp. 80-81). D’altronde lo stesso Salvemini, con la sua solita irruenza, non fa certo mistero della pessima opinione che ha della pedagogia e dei pedagogisti, affermando che in nessuna scienza, come nella pedagogia, “i grandi principi e le grandi frasi hanno dissimulato una più profonda ignoranza della realtà morale e del lavoro incessante dell’intelligenza e dell’anima. Il pedagogista è, almeno cinque volte su dieci, un disgraziato che non sa nulla di nulla, e pretende di insegnare come si insegna ogni cosa” (G. Salvemini, *Scritti sulla scuola*, a cura di L. Borghi e B. Finocchiaro, Milano, Feltrinelli, 1966, p. 583). E non importa certo, almeno in quest’ottica che cerca di usare il termine pedagogia in senso specifico di riflessione teorica sui problemi educativi, che pur sottolineando l’indifferenza di Salvemini per la pedagogia la si voglia giustificare sia rincarando la dose di disprezzo verso la stessa pedagogia, sia dicendo che comunque esiste in Salvemini una precisa visione pedagogica in funzione della sua passione civile, come fa appunto Tramarollo allorché scrive: “Salvemini non fu mai un pedagogista professionale, anche perché questo curioso tipo umano che oggi imperversa sulle cattedre, sui giornali, nelle infinite “tavole rotonde” allora era sco-

In effetti, del tutto aliena da Salvemini è l'esigenza di individuare un concetto di scuola, di impostare un discorso verso una teoria della scuola che, invece, è ben presente in Gentile, suo diretto antagonista al congresso di Napoli del 1907.

Salvemini prende la scuola che c'è nella società che c'è e cerca di prospettare il miglioramento in funzione delle esigenze di quella società. Non si pone cioè il problema di definire quale debba essere il compito della scuola a prescindere da una particolare società. Il suo realismo di storico finisce per legarlo eccessivamente all'esistente. Non a caso Cambi rileva al riguardo che “per quanto riguarda la concezione del rapporto scuola-società, Salvemini si è ancora ... al suo ‘empirismo’ positivistico: la scuola è una funzione della società, quindi deve articolarsi secondo i bisogni di questa e, in una società divisa in classi, secondo i diversi bisogni delle classi sociali.

C'è in questa tesi di fondo di Salvemini un forte determinismo, uno scarso rilievo dato al ruolo di ascesa/promozione sociale della scuola (per tacere di quello di emancipazione), la messa in mora della sua funzione democratica (pur limitata, difficile e contrastata che possa essere), che conduce lo storico pugliese verso posizioni apertamente conservatrici, come ben rilevava Borghi nel suo studio *Educazione e autorità nell'età moderna*⁹.

3. *Gli aspetti consequenziali*

Da queste due caratteristiche fondamentali derivano, consequenzialmente, tutti gli altri aspetti in cui si articola in Salvemini il discorso sulla laicità della scuola. Cercherò di enuclearli sinteticamente.

3.1. *L'“abbandono” della scuola elementare*

nosciuto, ma pur ebbe una precisa volontà pedagogica, che coincideva con la sua passione politica dapprima socialista, intransigentemente rivoluzionaria, e poi democratico-progressista dopo la scoperta dell'amato Cattaneo: nessun problema pedagogico è per Salvemini pensabile avulso dalle motivazioni politiche, sociali, economiche e persino filosofiche che lo determinano. Di qui la concretezza dei suoi scritti...” (G. Tramarollo, *La politica scolastica*, in Aa. Vv., *Gaetano Salvemini nella cultura e nella politica italiana*, Roma, Edizioni della Voce, 1968, pp. 176-177).

⁹ F. Cambi, *Alla ricerca dell'“asse culturale” per la scuola secondaria: Gentile, Salvemini, Gramsci*, in E. Bosna, G. Genovesi (a cura di), *L'istruzione secondaria superiore in Italia da Casati ai giorni nostri*, Bari, Cacucci, 1998, p. 213.

Salvemini, per esempio, divide senza nessun ripensamento la scuola elementare dalla scuola media, accettando per la prima, dedita a suo avviso a risolvere soprattutto la piaga dell'analfabetismo, anche il fatto che sia non laica.

Sentiamo quanto scrive al riguardo lo storico pugliese: "I cattolici non si contentano della libertà delle loro scuole, vogliono la libertà sussidiata: cioè le loro scuole devono essere amministrare da loro, ma mantenute con più o meno largo sussidio dallo Stato... Per la lotta contro l'analfabetismo, date le condizioni speciali dell'Italia, io dichiaro che per conto mio non avrei nessuna difficoltà ad accettare la libertà sussidiata... Poco importa che l'analfabeta impari a leggere sul catechismo o sulle costituzioni del Grande Oriente: quello che importa è che impari a leggere. Ma per l'istruzione media o superiore, noi questa teoria non possiamo accettarla a nessun patto, perché i danari che abbiamo – e sono ormai pochini pochini – dobbiamo impiegarli a migliorare la scuola pubblica, non a rafforzare le scuole private in concorrenza con la scuola pubblica"¹⁰.

Pertanto Salvemini, sebbene combatta con forza la proposta gentiliana dell'introduzione dell'insegnamento catechetico della religione nella scuola, non ha però granché da obiettare allorché si tratta della scuola elementare.

Ha ragione dunque Carmen Betti allorché rilevando che Salvemini non spese poi più di tante parole ed energie in difesa della laicità della scuola elementare, così commenta: "È che mesi e mesi di roboante ma altrettanto vacuo anticlericalismo, in molti aveva cominciato a prendere campo una stanchezza che rasentava l'insofferenza. E fra questi vi era senza dubbio Salvemini che non aveva del resto mai nascosto la propria insoddisfazione per le scelte tattiche dei riformisti, i quali sull'esempio dei compagni francesi, avevano fatto dell'anticlericalismo il loro vessillo per agganciare radicali e repubblicani. La fragilità di quell'alleanza era a suo avviso chiaramente denunciata dall'inconsistenza stessa del tema prescelto.

Intervenendo già nel 1904 sulla problematicità della laicità scolastica ... aveva denunciato a chiare lettere l'equivoco insito nel diffuso consenso operante in tema di laicità.

In breve tutti erano d'accordo perché nessuno la prendeva sul serio e soprattutto serviva a distrarre i socialisti da altre battaglie politico-pedagogiche che avrebbero potuto davvero incidere sugli equilibri go-

¹⁰ *Il programma scolastico dei clericali*, cit., pp. 98-99.

vernativi. E a Napoli, nel già ricordato congresso Fnism del 1907, pur opponendosi alla presenza dell'insegnamento religioso nelle scuole elementari giacché simbolo del sempre ambito monopolio confessionale, egli definì le estese manifestazioni anticlericali che andavano susseguendosi nel Paese, vuote, formalistiche, anzi una sorta di 'psittacismo collettivo'"¹¹.

3.2. La laicità, condizione esterna alla scuola

Non meraviglia, dunque, che l'essere laica non sia per Salvemini una condizione interna alla scuola, ma una condizione esterna. Infatti tale dimensione della laicità le deriva da alcune garanzie che riguardano il modo in cui la scuola si manifesta – edifici, insegnanti, arredi sussidi didattici, ecc. – in quel determinato momento e non da una dimensione che è intrinseca al concetto stesso di scuola.

Scriva Salvemini: "La scuola laica esiste nelle condizioni esterne. Ma non esiste nessun'anima, né laica, né confessionale, al suo interno ... E basta che in una scuola entri a insegnare un uomo veramente vivo, perché tutte le anime degli alunni vibrino di un tono più rapido e più intenso, e si raccolgano con fervido affetto intorno all'opera di quell'unico maestro che sa metterle in moto. Quella diventa la materia principale, la materia fondamentale, la materia unica della scuola, che è professata dall'insegnante che ha più alto l'ingegno e più caldo il cuore. Da essa si sprigiona tanta forza di educazione intellettuale e morale, che anche le materie insegnate dagli uomini morti ne vengono invase, vivificate, sorrise, Io conosco un liceo, in cui il professore di italiano è una bestia, ma gli alunni scrivono splendidamente in italiano per merito del professore di ... fisica. La vita è sempre più forte della morte. Sta ad ogni modo il fatto che nelle mani di molti, di troppi fra i nostri colleghi, la scuola laica non è che un cadavere laico. In questo cadavere laico è urgente che noi mettiamo il vigore della vita"¹².

Quindi: "La laicità della scuola ... è l'educazione critica dei suoi insegnanti. Quando gli insegnanti sieno tutti imbevuti di questa speciale educazione, qualunque argomento essi tratteranno, lo tratteranno costretti dalla forma stessa del loro pensiero, con metodo razionale, cioè laico... La laicità della scuola elementare, (insomma) non è in

¹¹ C. Betti, *Sapienza e timor di Dio. La religione a scuola nel nostro secolo*, Firenze, La Nuova Italia, 1992, pp. 18-19.

¹² *Il programma...*, cit., pp. 24-25.

fondo altro che una seria riforma della scuola che prepara i maestri”¹³.

3.3. *Scuola laica e scuola privata*

Ne deriva che, per Salvemini, vi può essere scuola anche non laica, come per esempio quella privata confessionale della quale perora addirittura il disinteressamento da parte dello Stato.

“Noi non vogliamo insegnamento catechistico; non vogliamo nessun controllo... Vi lasciamo – egli scrive – la piena libertà per le vostre scuole private. Non vogliamo neanche fare delle ispezioni. Fate quello che credete: vi saranno degli esami di Stato: chi avrà filo tesserà meglio la tela. Ma non accettiamo controlli religiosi sulle scuole dello Stato...”¹⁴.

Anzi dall’esistenza della scuola privata lo Stato può trarre incentivo a migliorare le proprie. L’argomentazione salveminiana è di puro stampo liberale, pressoché del tutto identica a quella di Gentile: la scuola privata ha la funzione indispensabile di integrare la scuola pubblica. Quindi la scuola pubblica non avrebbe nulla da guadagnare nella soppressione della scuola privata (a parte l’impossibilità di farlo).

D’altronde la scuola privata è un pungiglione continuo al fianco della scuola pubblica. Se lo Stato non fornisce una buona scuola pubblica il cittadino ha tutto il diritto di mandare i suoi figli alla scuola privata.

Certo, in Italia, le scuole private vanno malissimo e “le scuole private laiche zoppicano assai più che le scuole private clericali. Ma invece di gridar tanto al fuoco in casa altrui, procuriamo di spegner bene il fuoco in casa nostra. Miglioriamo la nostra scuola, facciamone un centro di attrazione irresistibile per tutti, e lasciamo che le scuole private vivano come meglio o come peggio possono e sanno. Solamente, a queste scuole private, i pubblici poteri non devono concedere sussidi o protezioni di sorta. Non devono largire sedi di esami o pareggiamenti. Le sole scuole pubbliche devono concedere certificati di studio aventi valore legale”¹⁵.

Pertanto lo Stato, nel suo stesso interesse, deve rispettare la libertà di insegnamento delle scuole private.

“Il solo vincolo che... lo Stato abbia la facoltà di imporre, è che il

¹³ *Ibidem*, pp. 11, 13.

¹⁴ *Ibidem*, pp. 100-101.

¹⁵ *Ibidem*, pp. 27-28.

loro personale direttivo ed insegnante sia regolarmente abilitato dalle attività scolastiche dello Stato... In fondo in questo campo, in Italia, non c'è da far altro che rimaner sempre fedeli ai principii liberalissimi sanciti dalla legge Casati: principii, che, purtroppo, non sono mai stati rispettati, con danno della scuola pubblica e con corruzione della scuola privata”¹⁶.

Praticamente si distinguono due scuole: quella pubblica e quella privata e quest'ultima può essere anche abbandonata ai clericali, che non debbono invece entrare nella scuola pubblica. Insomma, per Salvemini, la scuola ha un senso come tale anche quando non è laica.

4. *Ma allora cos'è la laicità rispetto alla scuola?*

In realtà, Salvemini considera la laicità più un metodo, una tattica, una “dottrina politica” che non un necessario modo dell'essere stesso della scuola. Essa è in ultima analisi, legata alle persone, agli insegnanti in particolare che, con il metodo della laicità, ossia “con la forza della ragione, con animo libero da pregiudizi e da preconcetti” educano i loro allievi “a cercare la verità”.

Se nelle scuole private confessionali – che comunque per Salvemini, come d'altronde per Gentile, sono ugualmente scuole – tali insegnanti non trovano posto, peggio per loro ossia peggio per gli allievi.

E questa convinzione non è certo estranea a spingere Salvemini a propugnare la libera concorrenza anche nel settore della formazione all'insegna del moto liberistico “vinca il migliore”, accettando anche la presenza di concorrenti che non hanno le carte in regola per partecipare alla gara, come appunto le scuole private confessionali in quanto affette da quel dogmatismo che egli individua come il peggiore male della scuola e che solo il pluralismo può curare.

4.1. *Il pluralismo e la neutralità*

Salvemini, infatti, accetta, e anzi sostiene con forza, a differenza di altri laicisti, il pluralismo all'interno della scuola laica non perché convinto che la scuola non possa fare diversamente, per ragioni intrinseche, quanto perché una commissione tecnica giudicherà del corretto operato degli insegnanti, siano essi religiosi, preti cioè, o non religiosi. Scrive Salvemini: “È l'esistenza di questa suprema autorità disciplina-

¹⁶ *Ibidem*, pp. 28-29.

re, indipendente da ogni autorità politica o religiosa, una delle condizioni indispensabili alla sincera laicità della scuola”¹⁷.

Ne discende che occorre regolamentare in modo esclusivamente tecnico anche il reclutamento degli insegnanti: Dopodiché anche i preti possono insegnare nella scuola pubblica.

“La scuola laica è la scuola della libera concorrenza e del libero scambio: vincono in essa i migliori”¹⁸.

Questo significa ovviare al pericolo della neutralità della scuola paventato da Gentile. La scuola laica, per Salvemini, non è neutra perché l’insegnante non può essere neutro, dato che egli è sempre politicamente impegnato, ha sempre delle idee proprie che determinano i modi con cui offre la disciplina ai suoi allievi.

“Il maestro non deve insegnare ciò che al governo piace che sia la verità, ma ciò che egli nella sua coscienza crede che sia la verità. Se la scuola vuole davvero preparare spiriti liberi, è necessario che sia fatta da uomini pienamente liberi. Non possiamo ad un maestro schiavo affidare l’ufficio di educare alla libertà i futuri cittadini”¹⁹.

Certamente la posizione di Salvemini sulla laicità della scuola è ricca di suggestioni positive e animata da un costante spirito di libertà, ma non è certo priva di lacune e di incertezze, dovute sia al carattere di scarsa sistematicità del molfettano ad approfondire tematiche filosofiche e pedagogiche, per le quali denuncia sempre un certo disprezzo, specialmente per queste ultime, sia alla sua propensione più verso il “concretismo”, verso la risoluzione pratica dei problemi che per una loro impostazione a lungo respiro coscientemente colorata di utopia.

4.2. Pregi e lacune

Resta il fatto che, al di là di questi limiti – di cui credo che non possiamo prendere atto senza indulgere ad una spuria quanto nociva agiografia – il discorso salveminiano, anche per quanto riguarda il problema della laicità, è impregnato di un potente afflato illuminista che lo porta a farsi difensore della libertà in nome della ragione e della scienza che ancora oggi deve essere tenuto presente per quell’ardore etico-politico che lo caratterizza e che lo porta ad affermazioni come queste riportate emblematicamente da Balzani: “Quando noi vedremo

¹⁷ *Ibidem*, p. 17.

¹⁸ *Ibidem*, p. 18.

¹⁹ *Ibidem*, p. 19.

i clericali servirsi dei poteri dello Stato per monopolizzare la scuola, noi che con il nostro liberalismo, forse troppo ingenuo, ci siamo buscata in molte occasioni la nomea di clericali, ci butteremo a fare anche noi – per quanto a malincuore – del giacobinismo anticlericale contro il giacobinismo clericale. Esigeremo che lo Stato, conquistato da noi, distrugga violentemente i monopoli scolastici creati astutamente dallo Stato asservito dai clericali. E metteremo nella nostra battaglia una fierezza tanto più accanita quanto più doloroso ci sarà riuscito il fallimento del nostro sogno liberale. E vinceremo, perché contro la scienza e la civiltà *portae inferi non praevalerunt*²⁰.

Indubbiamente Salvemini rappresenta un tentativo di superamento dell'inutile e anzi dannoso anticlericalismo – come da più parti è stato riconosciuto non senza, talvolta, mancare di sottolineare una certa scarsa cautela di giudizio²¹ – che troppo spesso aveva contraddistinto e per certi aspetti ancor oggi contraddistingue il discorso sulla laicità e si avvicina ad individuare quegli aspetti che debbono caratterizzare la scuola in quanto laica.

Ma è altrettanto indubbio che egli, forse anche perché impegnato da uno spirito di individualismo libertario²², non riuscì a compiere il salto di qualità che lo avrebbe dovuto portare a concepire la scuola come laica o come non scuola.

5. *Un raffronto con Gentile*

In questa prospettiva allora avrebbe potuto veramente porsi come dialogante proficuo con Gentile – con il quale invece ebbe o solo polemica inutile²³ o accordo sui punti che già li accomunavano²⁴.

²⁰ A. Balzani, *La battaglia laica*, in Aa.Vv., *Gaetano Salvemini nella cultura e nella politica italiana*, Roma, Edizioni della Voce, 1968, p. 168.

²¹ La polemica salveminiana contro i preti di ogni colore, pur nella sua asprezza, non scende mai a luoghi comuni o insulti volgari o falsificazioni; anzi condanna l'anticlericalismo di marca massonica, efficace diversivo dai molti problemi che travagliano la società italiana ed in particolare il proletariato, e quello del tipo dell'“Asino” che troppo severamente definisce una pagina miserevole della cultura italiana” (T. Tomasi, *L'idea laica nell'Italia contemporanea*, Firenze, La Nuova Italia, 1971, pp. 148-149).

²² Cavallera annota che “in fondo la sua stessa laicità non era che una richiesta di individualismo, sia pure intesa nel senso migliore, laddove invece i tempi sembravano mirare alla unità e alla sintesi” (H.A. Cavallera, *Un irregolare: Gaetano Salvemini*, cit., p. 18).

²³ Cfr., per es., il resoconto critico del congresso di Napoli del 1907 nel saggio

In effetti Gentile, in forza della sua capacità speculativa che cercava di andare al di là delle condizioni storiche presenti, aveva intuito la necessità per la scuola di essere laica o di non essere. Soltanto che il motivo animatore e unificatore della scuola, che per Gentile la scuola avrebbe dovuto trovare in se stessa, finiva nel filosofo di Castelvetro per essere identificato con il valore assoluto, divino che lo Stato assumeva dentro di sé e in sé.

“Lo Stato – scriveva Gentile – si laicizza diventando fine a se stesso, e però sottraendosi alla soggezione di un che di estraneo a cui abbia a servire. E fine a se stesso non può diventare negando ogni fine, anzi affermando sé come fine, sé, ripeto, assoluto: sé, valore; sé, divino: divinizzandosi in qualche modo, e però non potendo più riconoscere un’istituzione che non essendo esso, lo Stato, tuttavia prefissi di diventare il divino”²⁵.

È indubbio, a mio avviso, che sarebbe potuto essere d’aiuto a chiarire equivoci e, comunque, ad allontanare fumisterie, un dialogo sereno e approfondito tra Gentile e Salvemini su questo punto in particolare, giacché l’uno intravedeva aspetti oscuri al secondo e viceversa: ossia Gentile imposta un concetto di scuola che non riesce impostare a Salvemini, e quest’ultimo ha un concetto di razionalità e di libertà così legata alla capacità di azione dell’individuo che il primo non riesce a scorgere e che anzi finisce per valorizzare solo annientandola nelle

di L. Ambrosoli, *La Federazione Nazionale Insegnanti Scuola Media dalle origini al 1925*, Firenze, La Nuova Italia, 1967, p. 183 segg.

²⁴ Cfr. al proposito H.A. Cavallera, *Un irregolare: Gaetano Salvemini*, cit. E comunque si legga il seguente brano tratto da una lettera che Salvemini scrisse a Gentile all’indomani del congresso di Napoli: “Bada bene; io sono con te nel ritenere che non tutte le classi sociali sono fatte per tutte le idee; e la idea, che oggi contribuisce a formare la struttura morale di un piccolo gruppo di filosofi, non diventerà centro di vita morale dei contadini fra dieci secoli. Inoltre io mi avvicino molto a te, perché detesto la mania che hanno certi novatori di distruggere senza edificare: la propaganda abietta dell’Asino contro i santi, contro la confessione, contro tutto, temo che incoraggi troppa gente a ... rubare la moglie degli altri ... occorre, dunque, prudenza e tatto e rispetto in tutto. *Summa debetur pueris reverentia*: e il popolo è bambino. Ma altro è dir questo; altro è insegnare ciò che non crediamo, e lasciare che venga insegnato nella nostra scuola. Io non andrò mai nelle elementari a discutere della Verginità, dopo il parto; ma non voglio neanche che sia insegnato ai bambini che il mondo fu creato da Dio in sei giorni, e ci è stata una donna vergine, prima, durante e dopo” (Lettera a Gentile dell’8 ottobre 1907, riportata in S. Romano, *Giovanni Gentile, la filosofia al potere*, Milano, Bompiani, 1984, pp. 109-110).

²⁵ G. Gentile, *Scuola laica*, relazione al congresso di Napoli del 1907, ristampato in *Educazione e scuola laica*, Firenze, Vallecchi, 1921, p. 84.

metafisiche dell'assoluto.

Per certi aspetti siamo di fronte a due azioni destinate ad essere monche, irrealizzabili o realizzabili solo con grave danno della comunità e della stessa educazione che sorregge la stessa comunità.

Ad una, quella di Gentile, mancava il senso della necessità della libertà individuale affogata nella libertà astratta dell'atto puro, all'altra, quella di Salvemini, mancava il senso della scuola a prescindere dagli individui che la frequentano.

Così, nel primo caso, pur difendendo a parole la libertà della scuola, il suo dover essere esente da qualsiasi dommatismo, e quindi da qualsiasi elemento di confessionalismo, si giunge a proclamare la necessità di una scuola che, sia pure nei gradi elementari – e qui l'aspetto più grave e più contraddittorio proprio dal punto di vista filosofico giacché Gentile infrange quell'unità da cui aveva preso le mosse – ha la religione cattolica a fondamento e coronamento della sua opera che, comunque, nella sua totalità di sistema formativo ha in sé un'idea assoluta che la anima e che non ammette altre posizioni all'infuori di sé diventando così essa stessa fonte di dommatismo e di confessionalismo.

È così che Gentile cerca di ovviare al pericolo della neutralità della scuola, riempiendola non tanto di finalità, ma di contenuti prestabiliti che si giustificano con l'essere etico dello Stato.

Nel secondo caso, la difesa strenua della libertà, della giustizia e della ragione individuali intese come gli unici mezzi per poter conferire laicità a ciò che di per sé non ce l'ha, finisce per far perdere mordente alla difesa della scuola e di tutto il sistema formativo che non è visto mai come un qualcosa di unitario, ma di frastagliato secondo i bisogni degli individui e attinente, tutto sommato, più alla volontà dei singoli che non alla precisa responsabilità della comunità. L'affermazione del principio di laicità, per Salvemini, significava soprattutto “in una sorta di neoilluminismo, libera utilizzazione delle personali capacità critiche”²⁶.

I due maggiori personaggi che, nei primi quarant'anni del XX secolo, abbiano affrontato il problema della laicità della scuola l'hanno fatto non solo in maniera monca, ma soprattutto senza avvertire il desiderio di effettivamente confrontarsi e far tesoro dei loro aspetti complementari.

²⁶ H.A. Cavallera, *Un irregolare: Gaetano Salvemini*, cit., p. 76.

Cosicché l'eredità che hanno lasciato, al di là di certe prese di posizione di principio sul valore della ragione e della libertà e della necessità di avvalersi di un impegno civile per diffonderla attraverso l'educazione, non ci ha fatto fare in effetti grandi passi avanti dalle panie di una obnubilante metafisica e di una riduttiva concezione della laicità che si identifica più per quel che non è, per quel che non vuole che vi sia, che per quanto è necessario che si realizzi.

Se in Salvemini c'è in più, rispetto a Gentile, l'esigenza di opporsi a qualunque tendenza autoritaria, ossia a qualunque tendenza che conculchi, a prescindere dalle ragioni da cui muove, la libertà e il libero pensiero dell'individuo, in Gentile c'è in più, rispetto a Salvemini, l'esigenza – non poi tradotta in pratica – di una scuola che trova in se stessa la propria autonomia e proprio per questo è laica.

Eppure il filosofo di Castelvetrano subì un Concordato che, non solo per la scuola, ma per tutta la società, finiva per essere un fondamentale inquinamento del suo stesso concetto di laicità, mentre lo storico di Molfetta fino all'ultimo ammoniva di liberarsi di un Concordato, fonte di equivoche alleanze che non potevano non inquinare la vita politica del paese²⁷.

Gentile, in nome della scuola unitaria che a parole trova la ragione in se stessa ma in effetti la trova fuori di sé, nello spirito assoluto di cui essa è al massimo una semplice manifestazione, finisce per concepire un sistema formativo che impedisce quello "scontro sereno di pensieri diversi" che è invece essenziale per Salvemini affinché la scuola laica, unitaria nel metodo critico, possa "metter gli alunni in condizione di potere, con piena libertà e consapevolezza, formarsi da sé le proprie condizioni politiche, filosofiche e religiose"²⁸.

Certamente più incisivo emotivamente risulta il messaggio di Salvemini, non foss'altro per quel "desiderio invincibile di giustizia e li-

²⁷ "L'ultimo documento pubblico – ricorda Borghi – è un invito alle forze antifasciste a non rinunciare ai principi, ricercando equivoche alleanze a difesa di una democrazia di pura facciata. Nella lettera che indirizza agli "Amici del Mondo" in occasione del convegno su "Stato e Chiesa", tenuto a Roma nell'aprile 1957, scrive: "Il vostro Convegno dovrebbe chiudersi col domandare solamente l'abolizione del Concordato. Noi non dobbiamo domandare solamente l'abolizione del Concordato. Il nostro ufficio deve essere quello di seguire di giorno in giorno la Democrazia Cristiana, dare l'allarme ad ogni nuovo passo verso il totalitarismo" (L. Borghi, *Educazione e scuola in Gaetano Salvemini*, in Aa. Vv., *Atti del convegno su Gaetano Salvemini*, Milano, Il Saggiatore, 1977, p. 199).

²⁸ G. Salvemini, *Il programma...*, cit., p. 7.

bertà” e per lo “sforzo ininterrotto di risolvere i problemi concreti alla luce del senso comune e sotto la scorta di principi morali”²⁹ che lo animavano. Indubbiamente più disastroso è stato nelle sue conseguenze quello di Gentile.

Partendo uno da presupposti storico-politici e l’altro da presupposti filosofici hanno comunque entrambi fallito come efficaci pensatori dei problemi educativi e forse anche come educatori, ossia come coloro che, al di là della loro testimonianza di vita, sono in grado di indicare una via da perseguire, logicamente difendibile, pur nelle dovute correzioni di tiro.

Se la sconfitta di Gentile, vincitore politico, appare più plateale e manifesta, sia pure riscattata dalla sua tragica morte, quella di Salvemini, politicamente perdente, non è certo di molto minore o comunque tale da potersi presentare come una vittoria educativa, come invece annotava Borghi nel suo pur pregevolissimo capitolo su Salvemini³⁰, solo in forza della sua indomabile eticità che si ispira al principio di libertà.

Senza altro è questo un aspetto non trascurabile, ma esso avrebbe potuto dare ben altri frutti se fosse stato accompagnato da una maggiore sistematicità nell’indicare i problemi della scuola e dell’educazione, indagine di cui né Gentile né Salvemini, sia pure per diverse ragioni e in diversa maniera, sentirono mai effettivamente l’esigenza.

Ad entrambi è mancata una visione educativa della scuola, nel senso che ciascuno di loro ha risolto il problema della scuola in maniera riduttiva e impropria: uno riducendola a ragioni storiche, l’altro a ragioni filosofiche. La pedagogia, da entrambi disprezzata, ha finito per vendicarsi.

Ma a ben vedere non è tanto una vendetta che ricade su di loro, ma su di noi che, se vogliamo far tesoro delle indicazioni e delle suggestioni di Gentile e, soprattutto, di Salvemini non possiamo metterci fuori da un’ottica pedagogica o, per meglio dire, di teoria della scuola.

6. *Al di fuori di riduttivismi: per una teoria della scuola*

Questo è il più fruibile insegnamento che ci viene da Salvemini:

²⁹ L. Borghi, *Educazione e autorità nell’Italia moderna*, Firenze, La Nuova Italia, 1951, p. 137.

³⁰ *Educazione e autorità nell’Italia moderna*, cit., p. 138.

cercare di rimediare ai suoi riduttivismi e, comunque, cercare di portare a compiuto svolgimento alcune interessanti suggestioni che la sua proposta contiene, quale, soprattutto, quella di pensare la scuola laica come la scuola che trova la sua ragione di essere nel fondarsi sulla ricerca critica e razionale

Al di là di qualsiasi altra considerazione è questo il punto da cui ripartire per trovare una soluzione al problema, inquadrandolo in una necessaria prospettiva pedagogica. E allora il concetto di laicità non può non diventare proprio alla scuola stessa, nel momento in cui per laica si intende ogni azione che si ispira al principio dell'autonomia delle attività umane, cioè all'esigenza "che tali attività si svolgano secondo regole proprie, che non siano ad esse imposte dall'esterno, per fini o interessi diversi da quelli cui esse si ispirano"³¹.

Come ho avuto modo di scrivere altrove³², il momento della laicità è dunque fondante del concetto stesso di scuola, al punto che nell'espressione "scuola laica", l'aggettivazione risulta del tutto superflua.

Se la scuola trova in se stessa, nei parametri che ne individuano il concetto, la sua autonomia, questo significa che essa non può essere altro che un'attività laica, non inficiata cioè da nessuna finalità esterna a se stessa. Parlare di scuola laica come scuola neutra o scuola atea non ha nessun senso per chi vede nella scuola finalità che essa, in quanto parte del processo educativo, non può assolutamente cambiare indipendentemente dal luogo ed il tempo, in cui si trovi ad operare.

Scuola laica non è l'antitesi di scuola confessionale, ma di non scuola, come già annotava quarantacinque anni fa Raffaello Ramat³³, giacché una scuola non laica è una non scuola, dato che la scuola per essere veramente tale non può che essere laica, ossia ha in sé i principi guida della sua azione, principi dai quali non può mai derogare pena il fatto di snaturarsi.

Su questo aspetto è indubbio che il laicismo è intransigente, come è intransigente la logica che non può assolutamente ammettere soluzioni diverse da quelle che emergono necessariamente dalle premesse.

³¹ N. Abbagnano, *Dizionario di filosofia*, Torino, UTET, 1960.

³² Cfr. *Laicità e scuola*, in "Ricerche Pedagogiche", n. 111, 1994.

³³ "Quando diciamo di volere la scuola laica o aconfessionale – scriveva Ramat – noi diciamo di volere la scuola. Quando diciamo di non volere la scuola confessionale noi diciamo di non volere la non scuola" (R. Ramat, *Scuola laica*, in "Mercurio", n. 35, 1948).

Proprio in quest'ottica credo che siano da rivedere attentamente le riflessioni di Salvemini, come quella che sotto riportiamo, che riescono a darci il senso per cogliere il significato della laicità e della scuola laica al di là della temperie storica contingente.

“In generale tutti i partiti religiosi o politici guardano con cupidigia alla scuola, e son portati a considerare gl'insegnanti come doganieri del pensiero, o giullari che abbiano il dovere di cambiare la canzone secondo muta il capriccio della castellana.

Non dalla sola Chiesa cattolica, dunque, noi dobbiamo affermare l'indipendenza dell'insegnante nella scuola pubblica, ma da tutte le chiese e da tutti i partiti politici.

Laicità della scuola pubblica e indipendenza della magistratura, sono due principi analoghi, senza il cui rispetto lo Stato rappresenterebbe la più intollerabile e la più odiosa delle tirannie... (Pertanto) la scuola laica deve educare gli alunni alla massima possibile indipendenza da ogni preconcetto non dimostrato: Essa deve sostituire negli alunni all'abito dogmatico, che sembra quasi connaturato col pensiero infantile e giovanile..., l'abito critico, e l'intolleranza settaria il rispetto di tutte le opinioni sinceramente professate. La scuola laica non deve imporre agli alunni credenze religiose, filosofiche o politiche in nome di autorità sottratte al sindacato della ragione.

È laica, insomma, la scuola in cui nulla si insegna che non sia frutto di ricerca critica e razionale, in cui tutti gli studi sono condotti con metodo critico e razionale, in cui tutti gli insegnamenti sono rivolti a educare e rafforzare negli alunni le attitudini critiche e razionali”³⁴.

Salvemini ci suggerisce con questo brano pensieri che egli stesso non sospettava di avere e che, anzi, nella misura in cui lo sospettava li avversava, ossia che la scuola, in quanto attività razionale, ha ragioni proprie che non può assolutamente sacrificare alle varie esigenze che emergono dalle particolari situazioni storiche. D'altronde è questo il destino dei grandi uomini, suggerire strade che essi non credevano percorribili. E non a caso è anche questo il destino di Salvemini.

7. Conclusioni

Tirando alcune conclusioni, i due discorsi in questione non solo non ci hanno fatto fare un passo avanti sul rapporto scuola e laicità,

³⁴ G. Salvemini, *Che cosa è la laicità*, da “I nuovi doveri, 31 ottobre-15 novembre 1907, poi in *Il programma scolastico dei clericali*, cit., pp. 3, 7, 8.

come ho detto, ma ci hanno portato un passo indietro sul concetto di scuola.

In effetti, Salvemini propone di fare tante scuole professionali secondarie per accontentare chi vuole dedicarsi a una professione e chi a un'altra e sarebbe soffocare la libertà della scelta, visto che ogni futuro allievo della scuola secondaria superiore calza scarpe con numeri diversi.

Gentile, invece, che cerca con la scuola di formare una classe dirigente, ha bisogno di una scuola superiore unica o unitaria che dir si voglia. Una scuola dove entrino i migliori e escano i migliori, per le famiglie più danarose e più adatte a sopportare sacrifici e lunghi tempi per la formazione dei loro figli, compresa l'Università.

Si tratta di due visioni di scuola che tradiscono il concetto stesso di scuola come luogo in cui si cerca di dare a tutti i frequentanti una stessa educazione. E questo perché l'educazione non sopporta mai distinzioni; se vuole restare educazione, deve sempre essere lontana, di principio, dalle differenziazioni arbitrarie per cultura sociale, opinioni politiche, razza e religione. E Gentile era ben contento che i figli del popolo e della piccola borghesia, si intruppassero nelle scuole professionali superiori volute dai socialisti, non andando nei licei-ginnasi che restavano così con scuole fatte apposta per i figli della borghesia alta e media destinati a trovare un posto nella classe dirigente del Paese.

Il fatto è che, se siamo per diritto tutti uguali e ogni cittadino deve essere educato in quelle scuole che si ritengono le migliori. Dopo la scuola lo studente dovrà scegliere una professione. La scuola deve essere come la legge, uguale per tutti, perché è un diritto costituzionale. Ma è un discorso questo su cui si dovrà riparlare in occasione del centenario della riforma Gentile del 1923.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XV, n. 18, luglio – dicembre 2022, pp. 23- 36

Scuole tecnico-professionali e libri di testo nel processo di defascistizzazione

Luciana Bellatalla

L'articolo si articola in tre passaggi: prima di tutto si prendono in esame alcuni testi di Italiano in uso nelle scuole tecnico-professionali dal 1922 al 1945; in secondo luogo, ci si riferisce alla Commissione ministeriale preposta al vaglio dei manuali per il processo di defascistizzazione della scuola, notando la scarsa attenzione per i testi di cultura generale destinati alle scuole tecnico-professionali rispetto alla cura per i testi di discipline caratterizzanti. Infine, si conclude con una domanda: questo disinteresse può essere interpretato come una ulteriore spia della subaltermità culturale, che caratterizza questi istituti a partire dalla Legge Casati ed ininterrottamente fino ai giorni nostri?

The article is articulated in three steps: 1. The analysis of some school-books of Italian language and literature for technical and professional school during the Fascism; 2. The results of the ministerial Commissione per la defascistizzazione della scuola about Italian anthologies or hand-books of Italian language: the author stresses the carelessness of the above mentioned Commissione in judging these books, if and when they are destined to technical and professional courses; 3. A conclusive question: is this inattention a new trace of the poor esteem this curricular orientation always enjoyed of on school politics behalf?

Parole chiave: educazione, scuole tecnico-professionali, libri di testo, cultura generale, defascistizzazione

Keywords: education, technical and professional curricula, schoolbooks, general culture, Defascistization

1. Osservazioni introduttive

Nel marzo del 2021, in occasione dell'annuale *meeting* dell'International Society for Research on Textbooks and Educational Media e. V., un dottorando di Parma, Simone Marsi, ha presentato una interessante relazione¹ sui libri di testo d'Italiano (antologie e storie della letteratura), che, in uso durante il periodo della dittatura fascista, furono lasciati circolare nella scuola repubblicana dopo aver superato

¹ Ora in .

il vaglio della commissione ministeriale preposta a tale esame, nell'ambito di un più vasto progetto di "pulizia" ideologica negli enti pubblici, nella cultura e nella società civile².

Simone Marsi ha notato che solo un'esigua parte dei volumi passati in rassegna tra quelli in uso tra il 1922 ed il 1943 fu scartata. La maggior parte dei volumi esaminati furono riammessi sui banchi di scuola, talora senza neppure dover espungere alcune frasi o alcune pagine, troppo compromesse con la propaganda fascista.

Va detto che tutti questi volumi sono destinati ai Ginnasi ed ai Licei. Per di più alcuni di essi, come ad esempio i volumi del ben noto Torraca³, erano stati scritti ben prima dell'avvento di Mussolini al potere ed erano, quindi, testimonianza di una cultura, forse datata, ma certamente non ascrivibile alla svolta illiberale imposta dai fascisti.

Ma come si comportò la commissione per i volumi consimili destinati all'istruzione tecnico-professionale o per le scuole di avviamento al lavoro? La domanda mi è sembrata interessante, perché investe quel comparto del sistema scolastico ritenuto da Gentile, peraltro in continuità con le scelte conservatrici post-unitarie, subalterno, culturalmente irrilevante e destinato a rifornire il Paese o di manodopera poco più che specializzata o di impiegati per la pubblica amministrazione. Non a caso, le frange più alte del proletariato e la piccola o piccolissima

² Il Ministero avviò questa procedura con il regio D.L. del 28 dicembre del 1943, già sotto il primo governo Badoglio, che nominò un alto commissario per le procedure di epurazione. Nel giro di pochi mesi si avvicendarono nel ruolo Tito Zaniboni, Carlo Sforza e Mario Berlinguer, che di fatto si aggiunse al commissario in carica: erano tutti personaggi che, a differenza del capo del governo, potevano vantare un antifascismo militante e della prima ora. A loro si aggiunsero, via via, anche per il D. L. luogotenenziale n° 159 (sotto il governo Bonomi), che fissava "Sanzioni contro il Fascismo e Alto Commissariato per le sanzioni contro il Fascismo", magistrati, commissari di PS e, soprattutto, altri personaggi politici ragguardevoli anche per i ruoli che svolsero nell'Italia repubblicana, come il popolare Mario Cingolani, il comunista Mauro Scoccimarro e il socialista Pietro Nenni, che fu l'ultimo degli Alti Commissari a ricoprire questa carica. In particolare, per quanto attiene ai libri di testo, il lavoro si incrocia con quello della cosiddetta commissione Washburne nell'ottica di una sostanziale revisione della didattica e dei curricula nel nostro sistema scolastico, con particolare riguardo, nel caso della commissione citata, alla scuola elementare.

³ Francesco Torraca, vissuto dal 1853 al 1938, è ricordato non solo come storico della letteratura italiana, ma anche, in particolare, tra i massimi dantisti della sua epoca a livello internazionale. Nel 1928 la sua carriera accademica si concluse, mentre egli aveva aderito per tempo alle posizioni liberali di Croce con un orientamento dichiaratamente antifascista.

borghesia vedevano in tali percorsi di studio – in ciò sostenuti perfino dai socialisti o progressisti come Salvemini – i più adatti per i propri figli ed per il loro destino sociale.

2. *Manuali d'italiano per le scuole tecnico-professionali*

I volumi destinati a questi istituti di secondo livello culturale, la cui preoccupazione era e doveva restare (ahimè, il pregiudizio pare oggi più vivace di prima!), come ho già ricordato, quella di preparare ad un lavoro manuale specializzato o a carriere impiegate, ma in ruoli non dirigenziali, erano spesso versioni ridotte e/o semplificate di quelli destinati ai Licei, ma talora erano progettati solo per questi percorsi formativi.

Anche in essi, in ogni caso, l'impronta umanistica tipica della scuola gentiliana non sarebbe dovuta mancare, se non altro per offrire agli studenti, con scarsi sbocchi universitari (e, comunque, semmai tutti nel settore tecnico) o addirittura senza alcuna possibilità di prosecuzione degli studi, almeno una infarinatura culturale. Ma, diversamente da quelli destinati agli studenti ginnasiali e liceali, dove gli aspetti culturali erano preminenti spesso a scapito della dimensione ideologica anche perché innegabili prerequisiti per gli studi universitari, in questi volumi l'informazione non poteva e non doveva essere esente da condizionamenti propagandistici.

Mi sono, dunque, domandata se, per questi testi, fosse accaduto quanto era accaduto per i manuali delle scuole elementari precedenti all'imposizione del libro di Stato o ad esso di complemento e per le guide didattiche rivolte ai maestri elementari: a questo proposito avevo avuto modo di notare che non si era verificato tanto un vero e proprio processo di indottrinamento delle giovani menti, a dispetto dell'evidente volontà propagandistica governativa, quanto una distorsione del processo di apprendimento/insegnamento. Dinanzi all'eterogeneità delle posizioni dei maestri e delle maestre ed alle innegabili pressioni del regime, questi libri avevano finito sollecitare l'attività didattica al solo piano dell'istruzione, invitando i maestri ad un atteggiamento meramente nozionistico, che sacrificava il loro ruolo di elaboratori di cultura e di sollecitatori delle menti⁴.

⁴ Cfr., di L. Bellatalla, *Scolari sotto il regime*, in J. Meda, D. Montino, R. Sani (eds.), *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and the 20th Centuries*, Macerata-Firenze,

L'attenzione ai testi per l'istruzione tecnico-professionale, pertanto, può rivelarsi utile per capire sia il tipo di messaggio diffuso da questi manuali durante il Ventennio sia come la Commissione valutatrice ha agito a loro riguardo nel momento di passaggio al nuovo sistema politico repubblicano e democratico, quando, cioè, si torna all'ordinamento gentiliano vero proprio, che, nonostante l'idea di una pronta riforma del sistema scolastico, di fatto restò saldo almeno fino al 1968.

Ho avuto modo di consultare alcuni di questi manuali: non molti, ma credo significativi di un orientamento generale e diffuso nella produzione per questo ordine di scuola⁵, se non altro perché sono rappresentativi delle varie tipologie di manuale di Italiano diffuso nelle scuole di allora non diversamente da oggi.

Gli autori dei volumi consultati, non diversamente da quanto accade per i manuali destinati all'istruzione liceale, non sono, con la sola eccezione della Biancorosso⁶, personaggi di secondo rango: vi troviamo docenti universitari, come il Flamini, il Bianchi ed il Lipparini⁷;

Edizioni Polistampa, 2010, Vol. II, pp. 929-945; *Insegnanti sotto tutela*, in G. Genovesi (a cura di), *C'ero anch'io! a scuola nel Ventennio: ricordi e riflessioni*, Napoli, Liguori, 2010; *Bambine e bambini, donne e uomini: una lunga storia di discriminazione*, in A. Avanzini (a cura di), *Mi chiamo Edda. Memorie di una bambina negli anni del fascismo*, Roma, Anicia, 2018, pp. 23-94.

⁵ Si tratta di antologie, di libri di lettura o di testi di storia della letteratura, anche se in una prospettiva molto particolare: Ferruccio Bernini, Lorenzo Bianchi, *Le letture italiane per le scuole di avviamento al lavoro*, Voll. 3, Bologna, Zanichelli, 1930; Jole Biancorosso, *Richiami, Antologia per le scuole tecniche, commerciali, industriali, agrarie*, Palermo-Milano, Sandron, 1940 (sesta edizione rinnovata); Severino Ferrari, *Antologia della lirica moderna italiana*, Edizione riveduta ed accresciuta per cura di Giuseppe Albin, Bologna, Zanichelli editore, 1920; Francesco Flamini, *Ali dell'anima, Raccolta di poesie moderne ad uso delle scuole ginnasiali, tecniche e complementari*, Bologna, Nicola Zanichelli, 1917; Giuseppe Lipparini, *Lo stile italiano. Precetti ed esempi di retorica e stilistica con brevi cenni di storia letteraria per gli alunni delle scuole medie superiori*, Milano, Carlo Signorelli Editore, 1922⁴; Gino Saviotti, *Genio Italico. Profili biografici dei maggiori ingegni e dei principali viaggiatori dal Medio Evo ai giorni nostri*, Voll. 2, Milano, S.A. Casa editrice EST, 1938.

⁶ Insegnante – come si evince dalla presentazione dell'antologia citata e dall'Annuario del Ministero dell'Educazione Nazionale del 1935, sotto la dicitura Coltura generale – è autrice di un'altra antologia per le scuole medie inferiori dal titolo *Luci e sorrisi*, pubblicata ancora da Sandron nel 1936.

⁷ Flamini, vissuto dal 1863 al 1922, alunno di Alessandro D'Ancona a Pisa, fu insegnante nelle scuole prima di approdare all'Università di Padova e, da qui, alla Scuola normale di Pisa, dove avrà tra i suoi discepoli Luigi Russo. Il Bianchi che

insegnanti e scrittori noti, come il Ferrari (il Severino di pascoliana memoria ed alunno prediletto di Carducci) o semplici insegnanti, ma distintisi per il loro impegno nella scuola, come il Saviotti⁸.

Inoltre, come ha già notato Simone Marsi nella sua analisi dei testi liceali, anche in questo caso ci sono volumi scritti ben prima dell'avvento del fascismo, che, magari, si sono limitati ad introdurre, nelle versioni aggiornate o riviste, qualche voce nuova del nostro panorama letterario, non estranea al regime o non apertamente schierata all'opposizione e, comunque, capace di dare lustro alla Nuova Italia.

Infine, non possiamo non notare che questi volumi, se ne analizziamo la struttura, l'articolazione, l'argomentazione ed i contenuti, sono in genere piuttosto sciatti e sviluppati con uno stile espositivo che oscilla tra il tono retorico-suasorio e la mera informazione. Ciò emerge con chiarezza nei riferimenti bibliografici che, quando non sono assenti, dando con la loro assenza l'idea di un sapere senza fondamenti, sono approssimativi: o manca la casa editrice del testo citato o manca l'anno di edizione o entrambi i dati. In più – ed in questo le Antologie sono esemplari – le note che accompagnano i testi presentati sono per lo più utili per le parafrasi, ma non forniscono alcuna informazione sui testi stessi e non offrono, se non raramente⁹, introdu-

con il Bernini scrisse varie antologie – come *Zolla feconda*, *Limpide Voci*, *Di soglia in soglia* e *Buon Lavoro* – fu ordinario di Tedesco all'Università di Bologna e ricoprì anche la carica di Preside della Facoltà di Lettere dal 1935 al 1943. Fu autore anche, nel 1939, del *Primo corso di cultura fascista*, a testimonianza della sua adesione non solo formale al regime. Nondimeno, nel 1960, al momento della sua morte, l'università di Bologna ne celebrò meriti, fama e riconoscimenti internazionali senza alcun riferimento al suo passato politico (cfr. Mario Pensa, *Lorenzo Bianchi*, in archivistorico.unibo.it/System/27/533/bianchi_lorenzo.pdf, ultima consultazione in data 15/06/2021). Giuseppe Lipparini, vissuto dal 1877 al 1951, giornalista e scrittore, fu prima docente di Letteratura italiana all'Università di Urbino, passò poi all'Accademia di Belle Arti di Bologna, dove insegnò Storia dell'Arte.

⁸ Gino Saviotti, vissuto dal 1891 al 1980, è un personaggio davvero singolare: alunno del D'Ancona alla Scuola Normale di Pisa e compagno di corso di Luigi Russo, si dedica all'insegnamento e, al tempo stesso, al cinema, al teatro, ed alla fondazione di varie riviste culturali. Corrispondente di Croce e, insieme, antidanunziano ed amico di Ezra Pound, dal 1939 fu in Portogallo come direttore del neonato Istituto Italiano di Cultura, a testimonianza del fatto che il suo sentimento fascista era particolarmente sincero ed aperto e che il regime ne prendeva atto e lo "ricompensava" per questa adesione.

⁹ Da questo punto di vista l'Antologia citata di Bernini e Bianchi è la più dignitosa ed anche la più funzionale al lavoro dell'insegnante, perché ha un apparato, non molto raffinato, ma comunque utile, di informazioni complementari alle letture scelte.

zioni storiche all'argomento trattato o informazioni bibliografiche..

Tuttavia, non si può tacere che, a parte i volumi redatti prima dell'avvento di Mussolini al Potere, tutti sono più o meno compromessi con il regime.

Da questo punto di vista, il peggiore di tutti questi volumi è quello della *Biancorosso*: pensata programmaticamente, come si legge nell'introduzione, per forgiare le menti e il cuore dei giovani alla rinascita italiana, dalla rivoluzione fascista alla fondazione dell'impero, questa antologia, ad eccezione dell'ultima parte dedicata a testi letterari da Dante a Pirandello, è un florilegio di autori legati al regime per un'esaltazione delle conquiste italiane nell'agricoltura, nell'industria e nei commerci.

Ma anche gli altri non scherzano. Bernini e Bianchi aprono i loro volumi con le parole di Mussolini sul valore del lavoro e sulla grandezza delle sorti italiche, concetto sul quale si torna spesso, vale a dire ogni volta che l'occasione lo consente. Anche Saviotti insiste sul primato italiano, voluto da Dio, che Mussolini ha finalmente rinnovato con un'intesa tra politica e religione che bene ne tratteggia il significato. Studiare i personaggi illustri, dunque, significa e deve significare penetrare lo spirito di questo primato ed accompagnare i giovani a comprenderlo ed a farlo loro.

Date queste premesse, troviamo libri di testo scritti con uno stile semplice e chiaro, con notizie corrette, ma elementari e talora addirittura risibili¹⁰, e forse proprio per questo capaci di imprimersi nella mente di studenti ancora adolescenti e culturalmente poco attrezzati.

3. *Al vaglio della commissione*

Ebbene di questi libri, di cui ho dato breve conto, non c'è alcuna traccia nei risultati dell'esame da parte della commissione ministeria-

¹⁰ A proposito di Dante, Saviozzi, ricordandone la tomba a Ravenna, scrive che il governo fascista ha costruito intorno ad essa "una zona di silenzio" per non turbare il sonno del grande poeta (cfr. Vol. I, p. 37). Oppure, trattando di Mazzini, per far perdonare la sua *colpa* di essere repubblicano, si ricorda che egli è contrario alla dottrina "materialistica e immorale" del comunismo (Vol. II, pp. 101-102). E infine si ascrive Napoleone all'Italia, anche se poi si è costretti a criticare il modo con cui ha trattato il Papa e, privatamente, Giuseppina.

le¹¹. Al centro dell'attenzione della commissione, per quanto attiene il ramo tecnico-professionale del sistema scolastico italiano, sono i manuali di discipline specifiche, come, ad esempio, Diritto o Computisteria o disegno tecnico o, infine, la corrispondenza in lingue straniere. Al contrario, per l'Italiano che, in questi indirizzi di studio, in assenza della Filosofia, del Latino e della Storia dell'Arte, costituisce, accanto alla Storia, l'aggancio più evidente con la dimensione della gratuità culturale, si rileva un atteggiamento corrivo da parte degli esaminatori.

Innanzitutto, le indicazioni circa le antologie o libri di letture varie sono generiche e mescolano volumi per le scuole post-elementari¹² con manuali per le scuole medie e superiori¹³; in secondo luogo, in particolare per le Antologie non sempre si specifica a quale ordine di scuole sono rivolte. Si incontrano i nomi di Bernini e Bianchi, come quello di Lipparini¹⁴, mentre non sono citati gli autori più antichi come Flamini. In terzo luogo, si fornisce solo il cognome dell'autore del manuale, rendendo impossibile, a meno che non si tratti di un personaggio particolarmente noto, capire se sia un insegnante, un docente universitario o altro.

Quanto alle scuole di avviamento professionale o tecniche, esse non sono indicate in maniera particolare e a sé stante nei casi in cui si tratti di testi da cancellare. In tutti questi casi, infatti, il richiamo più esplicito è ad una decina di manuali¹⁵ per la "scuola media", definizione, che, si può ipotizzare che, vista la genericità delle indicazioni,

¹¹ Cfr. Associazione Romana Editori libri e riviste, *Elenco ufficiale dei volumi esaminati dalla Commissione ministeriale per la defascistizzazione*, Roma, 1944.

¹² Ad esempio *Letture per la II classe* di Ballario, che compare tra i volumi approvati. Qui e nelle note successive do notizia dei testi così come sono direttamente citati nel documento della Commissione.

¹³ Ad esempio Galletti, Chiorboli, *Antologia letteraria italiana*, Voll. 2 o Guerri, Piermarini, Sainati, *Da Omero a Carducci*, Vol. I.

¹⁴ Tra i testi vietati compare *Zolla feconda* di Bernini e Bianchi, mentre manuali di Lipparini sono presenti sia tra i libri approvati, ma *sub condicione* (*Aprile*, *Limpido fonte* e *Chiaro fonte*, tutte antologie per corsi inferiori) sia tra i testi approvati senza alcuna revisione (come *Primavera poetica*, *Esempi di letteratura italiana*, Vol. II e *Pagine di Letteratura*, Vol. III).

¹⁵ Cfr., ad esempio, Celi, Scala, *Letture italiane*, Voll. 3 per le scuole di avviamento professionale; Fanciulli, *Letture italiane* o, infine, Gagliuolo, *Codesta età fiorita*, entrambe antologie per i corsi inferiori, ma qui senza l'indicazione alcuna dell'indirizzo di pertinenza. Questi tre esempi sono tutti nella categoria dei testi vietati.

possa riferirsi a tutti i corsi di istruzione media, ivi compresi quelli di avviamento al lavoro.

All'incirca una quindicina di testi analoghi figurano tra quelli approvati, ma con censura di passi¹⁶: anche in questo caso alcuni sono ascritti alle scuole tecniche, altri alle scuole medie inferiori, mentre la maggior parte non sono identificabili o, rimandando alla Storia della letteratura, fanno pensare ad una destinazione liceale.

Per i testi approvati senza alcuna revisione, difficile è individuare quelli per l'indirizzo tecnico-professionale: compaiono autori noti già prima del fascismo, come il già citato Torraca, autori che durante il fascismo hanno raggiunto la notorietà o si sono formati, da Mario Sansone a Luigi Russo, e, infine, autori come Sapegno, che avrebbe segnato con i suoi lavori scolastici la formazione di moltissimi studenti dell'Italia repubblicana. Le indicazioni paiono molto generali (al limite del generico) o, comunque, più indirizzate a tutelare, con un'attenta scelta, l'indirizzo di studi liceale che scuole "basse" come quelle professionali o tecniche. E che questo indirizzo sia privilegiato – in un'ottica in continuità con gli intenti di Gentile – lo dimostra anche il fatto che, sia per l'Italiano sia per le lingue classiche e per la Filosofia, larga attenzione è data alle opere dei singoli autori da far leggere agli studenti, secondo le indicazioni programmatiche gentiliane.

4. Cosa concludere?

Appare chiaro a chi anche si limiti soltanto a sfogliare i risultati delle valutazioni dei libri di testo in circolazione sui banchi di scuola negli anni della dittatura, che la commissione:

a. non prese in esame tutti i volumi, giacché alcuni dei testi che io ho esaminato non sono ricordati nel documento. Forse le case editrici non fornirono tutto il materiale? C'era forse una circolazione locale di manuali, che sfuggì ai valutatori o che i valutatori stessi non presero in esame perché la ritennero ininfluyente?

b. i riferimenti forniti sono semplificati: manca sempre l'anno di pubblicazione (non dico originale, ma almeno dell'ultima

¹⁶ Cfr. ad esempio Pastorino, Stoppino, *Novissima Antologia*, di cui non si indica la destinazione, ma è per le scuole medie o Pedrina, *Sommario storico della letteratura italiana*, chiaramente per le scuole superiori, però, anche in questo caso, senza indicazione o, infine, Raniolo, *Antologia italiana per ginnasi superiori* (questa volta con chiara indicazione, che forse compare nel frontespizio).

versione in circolazione) dei vari manuali, mentre dopo il titolo non manca mai l'indicazione della Casa editrice;

c. usa la dicitura “per la scuola media inferiore”, che non è perspicua: si riferisce al grado di scuola del dopoguerra? O genericamente a quel tratto scolastico intermedio tra le scuole elementari e le scuole superiori? Nel primo caso, ovviamente, sarebbe legittimo pensare che quelle antologie non interessino le scuole di avviamento professionale, sussistenti nell'ordine medio-inferiore, come parallele alla scuola media erede del ginnasio inferiore fino al 1962. Ed allora, per l'avviamento professionale sono presenti ben pochi manuali. Se, invece, il riferimento è all'ordinamento ante-guerra, allora la definizione è scorretta, se non per la Carta Bottai (peraltro mai entrata in vigore, se non per alcuni aspetti), e ancora una volta non favorisce una chiara comprensione delle scelte fatte;

d. spesso di un testo, composto di più volumi corrispondenti alle classi d'uso, indica il volume cui ci si riferisce, specialmente per le parti da emendare, ma non si capisce perché solo quello sia valutato¹⁷. Infatti, si comprende bene il motivo di tagli o revisioni nell'ultimo volume di una serie, perché esso tratta della “contemporaneità” e, in qualche modo, gli autori hanno dovuto affrontare argomenti da evitarsi dopo la caduta del regime. Ma è possibile che in un lavoro composito solo una parte sia “incriminabile” e le altre del tutto esenti da affermazioni ideologiche? Si può, dunque, ipotizzare che trattando del passato gli estensori dei manuali si limitassero a informazioni e mantenessero un tono anodino sul piano interpretativo? Ossia, adottassero lo stesso atteggiamento che abbiamo visto nella scuola elementare, secondo un orientamento per cui si istruisce, ma non si educa il pensiero?

e. talora formula giudizi sorprendenti, come nel caso dell'antologia di Panzini, *Il Melograno*, che nella versione rinnovata di Allulli e Saggio viene vietata, mentre viene accettata nel vol. II, con tagli alle pagine 370 e 450;

Nel complesso, dunque, l'elenco dei libri epurati, parzialmente “bianchettati” o accettati *in toto* risulta farraginoso, poco decifrabile per lo storico dell'educazione, anche in ragione del fatto che oggi, a

¹⁷ Ad esempio di Busetto sono censurate le pp. 425-440 del vol. III della sua raccolta *Scrittori d'Italia*, mentre del *Compendio di letteratura italiana* di Foffano è incriminata solo la p. 399 del vol. I. Raramente sono colpiti tutti e tre i volumi come nel caso di *Italia madre* di Falco e Ramat.

distanza di tanti decenni, non è sempre facile poter consultare quei libri e rendersi conto in prima persona di come fossero compilati e compromessi ideologicamente, e sicuramente incompleti.

Al fondo, questo elenco riserva, dunque, molte sorprese.

Innanzitutto, si ha la conferma del fatto che molti dei figli del dopoguerra hanno continuato a formarsi sui testi del periodo precedente. Sapevo da tempo che la mia prima (ed ottima) grammatica di latino, *Alma Mater*, di Alfredo Della Pura, era molto datata nel tempo, ma ne attribuisco la persistenza sui banchi delle scuole pisane al fatto che sia l'autore sia l'editore (Vallerini) sia il revisore (Renzo Cristiani) erano "glorie" della cultura locale. Ma leggendo gli esiti della Commissione ministeriale, ho potuto constatare che, ancora intorno alla metà degli anni Sessanta del secolo scorso, la mia grammatica di Greco – il "favoloso" manuale di Giovanni La Magna e Angelo Nucciotti – e l'altrettanto interessante manualetto di stilistica e retorica del Culcasi erano un'eredità del passato.

Per di più, non mancarono autori che, passata la bufera, seppero eludere i risultati negativi della Commissione e si riproposero a insegnanti ed alunni in una nuova veste, ma, è lecito pensarlo, con la stessa visione del mondo a cui si erano allineati, abilmente mascherata. Penso, in particolare, a Piero Bargellini, tra gli estensori del libro unico per le scuole elementari ed autore dell'antologia *Centostelle*, bocciata dalla Commissione nel 1944 e ricomparsa sul mercato librario scolastico dopo due anni soltanto con il poco originale titolo di *Le nuove centostelle: Antologia per la scuola Media Inferiore*, sempre per i tipi di Vallecchi, alleggerita di oltre cento pagine rispetto alla precedente. Un'auto-censura che consente di rientrare in pista?

E non solo: anche autori non certo aderenti *toto corde* al regime, come Luigi Russo (per la storia della letteratura) o Nicola Abbagnano (per la filosofia) hanno dovuto pagare pegno al Duce, se parti dei loro testi sono state censurate¹⁸.

In secondo luogo, le omissioni da parte della commissione ministeriale non sono trascurabili. Infatti, dello scarso gruppo di manuali che

¹⁸ Cfr. ad esempio: di Russo, *Il prato verde*, un'antologia pubblicata da Principato nel 1941 per la scuola media unica di bottaiana intenzione, per cui si impone la rimozione di quattro pagine; di Nicola Abbagnano, viene vietato l'uso del *Sommario di Diritto e di Economia*, pubblicato da Paravia per i Licei e l'Istituto magistrale e viene censurato dalla p. 318 alla p. 325 *Filosofia e pedagogia* che va identificato con il *Sommario di Filosofia e pedagogia*, pubblicato a Napoli da Morano.

ho potuto consultare e di cui ho reso sommariamente conto, non tutti scompaiono dal mercato editoriale dopo il 1945.

Se del volume della Biancorosso, un florilegio, come si è detto, di letture celebrative del regime, si perdono le tracce perché la sua stessa struttura ed i suoi contenuti sono ormai “cosa morta”, Bernini e Bianchi rieditano nel 1946 un’antologia dal titolo *Buon Lavoro*, che è un adeguamento delle *Letture* precedenti ai tempi nuovi, forse suggerita dal fatto, già ricordato, che un loro manuale era stato vietato ed un altro sottoposto a numerosi tagli. Ma Zanichelli è una casa editrice di primo piano a livello scolastico e i due autori ben noti così da suggerire un *restyling*, visto che, tutto sommato, per le parti le antologiche e gli apparati il lavoro era già dignitoso in precedenza e che il *target* di riferimento era in larga misura costituito dagli stessi insegnanti che operavano nella scuola nel ventennio precedente.

Il fatto più sorprendente è che *Genio Italico*, i due volumi di Gino Saviotti citati, risulta ristampato a cadenza annuale senza soluzione di continuità dal 1946 al 1957: il manuale, quand’anche sia stato rivisto perché certe affermazioni erano ormai non più formulabili o sostenibili, tuttavia è pensato, di là da singole frasi, in maniera compatta secondo una visione del mondo ormai incompatibile con un’Italia davvero nuova. Penso soprattutto all’idea ispiratrice, che rimanda ad un genio nazionale, intrinseco alla nostra storia ed alla nostra cultura perché voluto da Dio; alla visione di una storia dominata con continuità da personaggi carismatici, eroi o comunque sempre geniali, con una svalutazione delle influenze dell’educazione; al primato assegnato alla religione ed alla Chiesa nell’orientamento di un popolo; all’idea che gli stranieri non possano essere paragonati alla grandezza, alle virtù ed all’impegno degli italiani. Insomma, qui non è questione di essersi compromessi con un particolare regime, ma di continuare a divulgare e diffondere una visione del mondo ideologizzata, dogmatica e, per questo stesso motivo, inconciliabile con l’educazione e con la scuola in generale e, in particolare, di un Paese democratico con alla base l’idea del dialogo e del pluralismo culturale.

Infine, e tornando alla questione più generale, da cui sono partita, le fragilità emerse nell’analisi dell’elenco dei libri di testo analizzati mi suggeriscono che il disinteresse o, almeno, la scarsa attenzione per i testi di Italiano destinati alle scuole tecnico-professionali¹⁹ sia una

¹⁹ Non altrettanto può dirsi, come ho già ricordato, per i manuali di materie specificamente tecniche, come emerge nell’Allegato B delle Appendici, dove i libri so-

spia ulteriore, se mai ce ne fosse ancora bisogno, di quello spirito elitario e conservatore tipico del sistema scolastico italiano e, quindi, della politica scolastica del nostro Paese.

Nell'affacciarsi al nuovo corso repubblicano, che avrebbe richiesto un immediato intervento sul sistema scolastico, sulla sua riorganizzazione strutturale, curricolare e sulla formazione degli insegnanti, politici ed intellettuali chiamati a valutare la produzione manualistica vigente, ben sapendo che una rifondazione *ab imis fundamentis* in pochi mesi non era possibile, fanno di necessità virtù, ossia accettano lo *status quo*, non lanciano nessun segnale circa l'improcrastinabile sforzo di cambiamento del sistema scolastico nazionale. E, naturalmente, il sistema tecnico-professionale, anello debole fin dalla sua "invenzione" con Casati, è il primo a risentire di questo atteggiamento, a metà tra la cogenza dei tempi ed il pregiudizio di una cultura legittimamente dimidiata: i loro libri sono passati sommariamente in rassegna tanto che alcuni di quelli in uso non sono nemmeno valutati. Non vale anche questa volta il principio del silenzio-assenso?

Bisogna pensare alle conseguenze che può avere avuto questo orientamento con il combinato disposto di libri "malfatti", ideologicamente configurati e la presenza nelle aule di insegnanti assuefatti alle vecchie modalità didattiche o, peggio ancora, magari entrati da poco di ruolo, ma formati sotto il regime, con quanto tutto ciò implica per quanto attiene al piano didattico ed all'approccio alla cultura.

Sarebbero passati quasi venti anni dalla fine della guerra e della dittatura perché la scuola di avviamento professionale venisse finalmente e definitivamente chiusa; siamo nel 2022 ed ancora l'ordine tecnico-professionale è vivo e vegeto nel nostro sistema, mentre i politici nostrani (di Sinistra, Centro e Destra, senza alcun distinguo) si affannano a chiederne, come attesta il documento del PNRR, il rafforzamento nell'ottica della occupabilità dei giovani e delle richieste del mondo produttivo e dell'economia. E, aggiungiamo, come se non bastasse l'ampliamento che di questa sezione del nostro sistema scolastico è già stato compiuto²⁰.

no trattati materia per materia.

²⁰ Merita di essere segnalato il fatto che diversamente dal periodo da Berlinguer a Gelmini, in cui i ministri dell'Istruzione hanno tentato, sia pure senza riuscirci o in maniera molto approssimativa, di snellire il nostro sistema scolastico secondario cancellando o accorpendo indirizzi, dal 2019 il comparto della formazione professionale si è arricchito di ben undici indirizzi, tra cui segnalo quelli per "Pesca commerciale e la produzione ittica", per "Gestione delle acque ed il risanamento ambien-

Eppure, benché incentivato, l'ordine professionale è e resta ancora culturalmente trascurato, piegato alle esigenze del sistema produttivo e con scarsa (se non scarsissima) attenzione agli aspetti della formazione generale; né le cose vanno meglio per l'ordine tecnico, visto che l'indirizzo tecnologico è l'unico, tra quelli pseudo-liceali voluti da Moratti, nel quale è stato programmaticamente escluso l'insegnamento della Filosofia e del Latino, senza contare il fatto che in questi curricula non compare la Storia dell'arte.

E, infine (ma sarebbe meglio dire soprattutto), a dispetto di tutte le parole di pretesa valorizzazione, gli istituti professionali continuano ad essere il "canale di scolo" – l'espressione è cruda, ma realistica – del nostro sistema scolastico, il luogo in cui vanno dirottati alunni problematici sul piano comportamentale o con difficoltà di apprendimento, che non possono aspirare ad una formazione più degna di questo nome.

Come se ciò non bastasse, come ho già ricordato, questo indirizzo scolastico che, come Genovesi afferma e con lui non mi stancherò mai di ripetere, dovrebbe confluire in percorsi di formazione post-scolastici dopo un percorso scolastico unitario, gratuito, obbligatorio per tutti, è presentato da dirigenti scolastici, giornalisti e politici nostrani come il più adatto al futuro, il più sollecito alle ragioni dello sviluppo economico del Paese e il più promettente dal punto di vista della occupabilità.

Non solo, dunque, questo indirizzo è ancora vivo e vegeto e "impastato" dei pregiudizi di un tempo, ma, stando alle dichiarazioni dell'attuale ministro dell'Istruzione e del Merito, non meno del suo predecessore, e al già citato documento del PNRR, si può dire che esso è in rampa di lancio per svilupparsi ulteriormente a discapito di una formazione unica, che accolga ad un tempo saperi liberali e saperi tecnici in nome dell'unità della cultura e, soprattutto, dell'educazione.

Riferimenti bibliografici

Oltre a quanto citato in nota, si vedano anche i seguenti lavori:

Bucciarelli S. (a cura di), *Maestri e allievi contro il fascismo. Percorsi culturali*

tale", per "Agricoltura e lo sviluppo rurale" e, infine, per "Industria e artigianato per il made in Italy". E basta una breve ricerca in Internet per vedere che tutti questi indirizzi, la cui titolatura appare davvero risibile, sono stati attivati ed evidentemente hanno trovato "clienti", nell'illusione di un lavoro futuro senza troppe code d'attesa.

e scelte di scuola e di vita, Pisa, ETS, 2021

Coarelli R. (a cura di), *I libri scolastici del ventennio in mostra presso la Braidense*, Milano, FrancoAngeli, 2002

Coarelli R. *Il secondo dopoguerra (1945-1953): la defascistizzazione dei libri di testo*, in R. Coarelli (a cura di), *Istruiti e laboriosi: gli anni della ricostruzione : i libri scolastici del fondo della Braidense, 1945-1953*, Milano, Viennepierre, 2004, pp. 131-159

Galfré M., *La defascistizzazione dei libri di testo e la transizione alla democrazia nella scuola italiana*, comunicazione al XIX Coloquio historia de la educación. Imágenes, discursos y textos en historia de la educación. Retos metodológicos actuales. El Escorial (Madrid) 19 al 22 de septiembre de 2017

Genovesi G., *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2004

Genovesi P., *La storia 'defascistizzata'. La defascistizzazione del manuale di storia in Italia tra il 1943 e il 1945*, in P. Russo (a cura di), *Educazione e politica in Italia (1945-2008)- Università e organizzazione della scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2010

Genovesi P., *La definizione del 'canone garibaldino elementare 1861-1911*, in L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marescotti (a cura di), *La scuola nell'Italia unita. 150 anni di storia*, Padova, CLEUP, 2011

Piazza R., *La defascistizzazione dei libri di testo*, in "I Problemi della Pedagogia", 2003

Piazza R., *Soldati, non filosofi: Carleton Washburne e la ricostruzione scolastica in Italia*, Lecce, PensaMultimedia, 2013

Strulato A., *Gino Saviotti*, in "Studi Novecenteschi", 14, 33, 1987

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XV, n. 18, luglio – dicembre 2022, pp. 37-46

***“La fase borghese è superabile ... e sarà superata. Ma
finché dura ha le sue leggi”***

Vincenzo Orsomarso

Il secondo dei Saggi sul materialismo storico fu accolto con particolare entusiasmo dai settori più radicali del movimento socialista, che vedevano nel testo di Antonio Labriola una difesa estremamente intelligente del marxismo. Per il Cassinate si trattava di mettere a punto uno strumento di formazione politica e culturale scientificamente accurato, emancipato dai “pregiudizi” di carattere economicistico largamente diffusi tra i militanti e i dirigenti socialisti del tempo.

Parole chiave: Materialismo storico, Economicismo, Evoluzionismo, Divulgazione, Formazione politica

The second paper on historical Materialism was received with great enthusiasm by the most radical sectors of the Socialist Movement who saw in Labriola's paper an extremely intelligent defence of Marxism. For Cassinate it was about defining an instrument of of political and cultural education, scientifically accurate, emancipated from economic "prejudices" widely spread among socialist activists and leaders at that time.

Key words: Historical Materialism, Economistic, Evolutionism, Popularization, Political Education

Il saggio di Antonio Labriola *Del materialismo storico. Dilucidazione preliminare* fu pubblicato per la prima volta il 10 marzo 1896, adesso viene riproposto da Bibliopolis e costituisce il IX volume dell'Edizione Nazionale delle Opere del Cassinate.

Il testo dato alle stampe dalla casa editrice napoletana riproduce la seconda edizione, quella dell'ottobre 1902, l'ultima approvata dall'autore; il volume che comprende il primo manoscritto, *Dilucidazione generale della dottrina*, è stato allestito e corredato di varianti da Davide Bondì, a cui si devono la storia del saggio, le note di chiarimento, gli apparati interni e bibliografici. Luigi Punzo ha seguito il lavoro e rivisto la redazione finale.

Anche questo saggio – scrive Bondì – come il precedente, *In me-*

moria del Manifesto dei comunisti, risponde al proposito del Cassinate “di ‘mettere gli italiani in grado di conoscere ... il socialismo scientifico’”. A tale fine non erano sufficienti “le ‘semplici polemiche’ ... ‘le traduzioni’”, ma risultava indispensabile “l’assimilazione secondo l’angolo visuale del cervello nazionale”.

Il testo fu messo in circolazione in Francia con una prefazione di Georges Sorel, con cui il Cassinate venne ben presto a rottura in conseguenza della posizione revisionista assunta dal futuro teorico del sindacalismo rivoluzionario.

Sulla base della versione francese l’opera fu tradotta e pubblicata in Brasile, in Inghilterra, in parte in Russia. A tale proposito Bondi ricorda l’entusiasmo con cui il giovane Trockij accolse il secondo saggio, mentre Lenin sollecitava la sorella Anjuta a tradurlo “non per intero ..., i tagli” non avrebbero ridotto “l’importanza di questa difesa, estremamente intelligente” della concezione materialistica della storia¹.

La storia va intesa integralmente

Un’attenzione, quella di Lenin, che si spiega anche alla luce di quanto aveva scritto alcuni anni prima in *Che cosa sono gli “amici del popolo”*. Ebbene, per il giovane rivoluzionario russo, Marx, “pur spiegando la struttura e l’evoluzione di una data formazione sociale esclusivamente con i rapporti di produzione”, aveva investigato “le sovrastrutture corrispondenti” rivestendo “lo scheletro di carne e sangue”, diversamente da quanti, ed erano la maggioranza degli esponenti del marxismo della II Internazionale, riducevano il concetto di “formazione economico sociale”, espresso da Marx nella *Prefazione* del ’59 a *Per la critica dell’economia politica*, al complesso dei rapporti di produzione, alla struttura economica di base della società in un’epoca determinata. Se il *Capitale* ebbe un successo così grande è dovuto al fatto che Marx “mostrò al lettore tutta la formazione sociale capitalista come una cosa viva, con i suoi aspetti della vita quotidiana, con le manifestazioni sociali concrete dell’antagonismo delle classi inerente ai rapporti di produzione, con la sovrastruttura politica bor-

¹ A. Labriola, *Del materialismo storico. Dilucidazione preliminare*, a cura di D. Bondi e L. Punzo, Napoli, Bibliopolis, 2021, pp. 207 - 209

ghese che protegge il dominio della classe dei capitalisti”².

L’opera del Cassinate, come dicevamo, venne effettivamente pubblicata in russo solo parzialmente e sembrava “volta a fare emergere immediatamente le tesi portanti del saggio tralasciando brani di approfondimento e molti *excursus*”³

Ma *Del materialismo storico* non ebbe quella traduzione in tedesco auspicata dallo stesso autore e tanto meno l’attenzione che si attendeva da Karl Kautsky⁴. D’altra parte la dialettica non poteva trovare accoglienza in una visione sostanzialmente evoluzionista della storia.

Labriola apre il saggio sottolineando che diversamente da quanto accade nelle scienze naturali, dove l’ “osservazione”, l’ “esperimento” e il “calcolo” hanno posto la ricerca in relazione alle “cose e al variare loro”, nello studio dei rapporti e delle vicende umane, le passioni, gli interessi e i diversi “i pregiudizii ... o fanno velo alle cose effettuali, o inavvertitamente le trasformano in termini, parole, e modi di dire astratti e convenzionali”.

Il verbalismo “tende sempre a rinchiudersi in definizioni puramente formali”; spinge a pensare che sia facile ridurre in termini e in espressioni semplici e palpabili l’intricato e immane complesso della storia. Ecco che, da questo punto di vista, la concezione materialistica diventa il tentativo “di spiegare tutto l’uomo col solo calcolo degli interessi materiali, negando qualsiasi valore ad ogni interesse ideale”. Anche se, sottolinea Labriola, a far nascere “tali confusioni non è valso poco la inesperienza, la incapacità e la fretteolosità di certi propagatori e propagatori” della “dottrina” che “l’han quasi ridotta in briciole”.

Da qui l’esigenza di «istruire quelli che vogliono farla da maestri», di fare dei *Saggi* uno strumento, scientificamente accurato, di formazione politica e culturale.

Labriola ricorda “che questa dottrina” rileva “soltanto la obiettiva coordinazione e subordinazione di tutti gli interessi” in ultima istanza al fattore economico, ed enuncia ciò per via di quel processo genetico che “consiste nell’andare dalle condizioni ai condizionati, dagli ele-

² Lenin, *Che cosa sono gli «amici del popolo»*, in *Idem, Opere complete*, vol. I, Edizioni Rinascita, Roma, 1954, p. 136.

³ A. Labriola, *Del materialismo storico. Dilucidazione preliminare*, cit., p. 210.

⁴ Cfr. *ivi*, pp. 183-187.

menti della formazione alla cosa formata”⁵.

La concezione materialistica della storia contrappone ai miraggi “di ideazioni non critiche”, agli “idoli della immaginazione”, “i soggetti reali, ossia le forze positivamente operanti, ossia gli uomini nelle varie e circostanziate situazioni sociali proprie di loro”; “*obiettivizza* ... la spiegazione dei processi storici”⁶.

Su questa base il materialismo storico deve dare mano ad una “nuova critica delle fonti storiche”; per spogliare i fatti da ogni illusione deve esercitare una critica delle fonti “nel senso realistico” della parola e non in quello “formale del documento”. Ciò però non può spingerci “a incorrere nell’erronea opinione” che le “vedute ideologiche” siano “una pura parvenza, un semplice artificio”, che a scrivere la storia basti “mettere in evidenza il solo *momento economico* ... , per poi buttar giù tutto il resto come inutile fardello”.

Fermo restando l’“indiscusso principio che non le forme della coscienza determinano l’essere dell’uomo, ma il modo d’essere appunto determina la coscienza”, le forme di quest’ultima “come son determinate dalle condizioni di vita, sono anch’esse la storia. ... non c’è fatto della storia che non ripeta la sua origine dalle condizioni della sottostante struttura economica; ma non c’è fatto della storia che non sia preceduto, accompagnato e seguito da determinate forme di coscienza, sia questa superstiziosa o sperimentata, ingenua o riflessa, matura o incongrua, impulsiva o ammaestrata, fantastica o ragionante”⁷.

La concezione materialistica della storia, scrive ancora Labriola, “*obiettivizza*, e in un certo senso naturalizza la storia”, senza per questo estendere alle vicende umane i concetti e i principi della lotta per l’esistenza. La vita degli uomini poggia su un “terreno artificiale”, su cui non vivono “masse informi di individui”, ma associazioni organizzate sul lavoro, coordinate e articolate gerarchicamente.

La “storia è il fatto dell’uomo” che ideando, realizzando e perfezionando i suoi strumenti di lavoro crea “un ambiente artificiale”, che “poi reagisce, nei suoi complicati effetti sopra di lui”, e modificandosi offre all’uomo l’occasione e le condizioni di un ulteriore sviluppo .

Una volta che “il terreno artificiale” ha acquistato “una certa consistenza”, una volta creato un organismo sociale nuovo “spuntan fuori i meditati disegni, i propositi politici, i piani di condotta, i sistemi di

⁵ *Ivi*, pp. 13-14.

⁶ *Ivi*, p. 18.

⁷ *Ivi*, pp. 22-25.

diritto, e poi le massime e i principi generali astratti”. In questo ambito nascono le scienze, le arti, la filosofia, la erudizione e la storia “come genere letterario di produzione”⁸.

Sebbene i “meditati disegni, i propositi politici, le scienze, i sistemi di diritto e così via” siano “derivati” da determinate condizioni e situazioni, “non vuol dire che siano mere apparenze”, “che non siano cose effettuali” (p. 34). Bisogna guardarsi dalla tentazione “scolastica di *dedurre*” senza alcuna mediazione i prodotti dell’attività storica quale la religione e l’arte dall’attività economica.

La storia va intesa integralmente, si tratta già di “di spiegare l’intreccio ed il complesso”, senza sostituire alla “provvidenza” l’operare delle “categorie economiche”, che “divenute ... divengono” a loro volta⁹.

Si tratta di “discendere dalla superficie al fondo, poi rifare la superficie dal fondo”, di “risolvere le passioni e i disegni nei movimenti loro, dai più prossimi ai più remoti, e poi ricondurre i dati delle passioni, dei disegni e dei movimenti loro ai più remoti elementi di una determinata situazione economica: ecco l’arte difficile, che deve esemplificare la concezione materialistica”¹⁰.

La dialettica della storia

Pertanto il marxismo, che si propone di ricostruire il processo storico nel suo complesso aggrovigliato di struttura e sovrastrutture, “non pretende di essere la *visione intellettuale* di un gran piano o disegno”. È “soltanto un *metodo* di ricerca e di concezione, ... un *filo conduttore*”¹¹, che giunge al “ritrovamento dell’*autocritica* che è nelle cose”, cioè della “critica vera della società” ad opera della società stessa, che “per le condizioni antitetichiche dei contrasti su cui poggia genera da sé in sé stessa la contraddizione, e questa poi vince per trapasso in una nuova forma”.

In ciò “consiste la *dialettica della storia* che Marx ed Engels ... trassero dall’idealismo di Hegel”¹². La dialettica hegeliana viene così “*arrovesciata*”, alla “*semplicità ritmica* d’un pensiero a sé stante”

⁸ *Ivi*, pp. 30-33.

⁹ *Ivi*, p. 92.

¹⁰ *Ivi*, p. 93.

¹¹ *Ivi*, p. 38.

¹² *Ivi*, p. 58.

viene sostituita “la semovenza delle cose, delle quali il pensiero è da ultimo prodotto”;¹³ un arrovesciamento che in realtà non libera la dialettica dalla necessità che la governa, su questa base il socialismo scientifico “enuncia l’avvento della produzione comunista ... come il risultato dell’immanente processo della storia”.

La ragione “di tale previsione è nelle condizioni stesse della presente produzione capitalistica”, nella socializzazione e nella concentrazione crescente della produzione, la cui “direzione passa all’intelligenza”. A ciò si accompagna la crescita della coscienza delle masse proletarie data “dalle condizioni stesse della loro reggimentazione”. Mentre il “decretere della capacità nei detentori del capitale a conservare la primitiva direzione del lavoro produttivo”, l’ “eliminazione di ogni forma di rendita e di interesse”, in conseguenza della razionalizzazione capitalistica, e la caduta del profitto determinerà il passaggio della produzione “all’associazione collettiva”¹⁴.

Il “*comunismo critico*, nonostante i possibili “deviatori”¹⁵, “non dice e predice, come per discutere di una astratta possibilità” ma “enuncia ciò che inevitabile accada, per la immanente necessità della storia, vista e studiata ormai nel fondo della *sostruzione economica*”¹⁶ (p. 102).

Il capitalismo è la sola forma di produzione che sia capace “di estendersi a tutta la terra, e di ridurre tutto il genere umano in condizioni che da per tutto si rassomigliano”. La “tecnica moderna”, infatti, “può portarsi da per ogni dove”, “tutto l’uman genere apparisce come un solo campo di concorrenza, e tutta la terra come un solo mercato”.

Una unificazione che si sviluppò e continua ora a svolgersi, non secondo “regole, piani e preconetti disegni”, ma “per via di attriti e di lotte ... fra le nazioni, ... fra i componenti le singole nazioni. Ed è tanto complicato ... che la coordinazione degli eventi sfugge assai spesso

¹³ Idem, *Discorrendo di socialismo e filosofia*, in Idem, *La concezione materialistica della storia*, introduzione di E. Garin, Bari, Laterza, 1969², p. 270.

¹⁴ Idem, *Del materialismo storico. Dilucidazioni preliminari*, cit., p. 70.

¹⁵ “Labriola pone una serie di condizioni e restrizioni alla previsioni del materialismo storico”: “a) che si verifichi la semplificazione di tutte le antitesi in una sola – b) che la lotta di classe assuma il carattere politico – ossia che sia un processo”. È “ammessa la possibilità che ‘deviatori’, quali la mancata semplificazione dei conflitti sociali nell’antitesi tra capitalisti e proletari oppure l’emersione di cause economiche imprevedute o imprevedibili, rendano la previsione differibile” (D. Bondì, *Chi può dire io credo e chi può dire io non credo? La teoria morfologica di Antonio Labriola*, in “Filosofia italiana”, maggio – giugno 2021, p. 23).

¹⁶ Idem, *Del materialismo storico. Dilucidazioni preliminari*, cit., p. 102

all’attenzione” ed è cosa difficile “cogliere l’intimo nesso”¹⁷.

Sebbene tutt’altro che pacifico, l’estendersi del modo capitalistico si presenta uniforme, stadiale, così Labriola, come gran parte del marxismo della Seconda Internazionale, non coglie il carattere ineguale dello sviluppo capitalistico, che per Lenin nel 1915 apriva lo scontro tra le potenze imperialiste e allo stesso tempo rendeva “possibile il trionfo del socialismo ... in alcuni paesi o anche in un solo paese preso separatamente” e non necessariamente capitalisticamente avanzato, ma solo nella prospettiva della rivoluzione mondiale¹⁸.

Pare evidente la difficoltà di Labriola a stabilire un equilibrio tra il presente e la prospettiva di una trasformazione sociale; nonostante il fatto che nel primo dei saggi, *In memoria del Manifesto dei comunisti*, la contraddizione tra sviluppo delle forze produttive e i rapporti di produzione venga tradotta nei termini di “lotta del lavoro vivo contro il lavoro accumulato”¹⁹, restituendo l’iniziativa ad una soggettività cosciente, in primo luogo delle difficoltà²⁰.

Una forza organizzata che non può non riconoscere “il diritto della storia di fare il suo cammino. La fase borghese è superabile ... è sarà superata. Ma finché dura ha le sue leggi ... Possono sparire e spariranno”, per “il fatto stesso del mutar della società ma non cedono all’arbitrio soggettivo”²¹. Una precisazione che per Labriola era opportuna in presenza di un movimento socialista in cui convivevano pulsioni anarchiche e propositi riformatori privi di ancoraggio storico.

La dissoluzione della società capitalistica, avverte ancora, “non può essere inoculata ad arte, né importata *ab extra*”. Ma si “dissolverà per il proprio peso”, in conseguenza delle “condizioni intrinseche” che rendono la “sua morte inevitabile”²². Più “larghi si fanno i confini del mondo borghese, più popoli vi entrano, abbandonando e sorpassando le forme inferiori di produzione, ed ecco che più precise e sicure divengono le aspettative del comunismo”²³.

¹⁷ *Ivi*, p. 100-101.

¹⁸ Cfr. Lenin, *Opere scelte, Sulla parola d'ordine degli Stati Uniti d'Europa*, Roma, Editori Riuniti, 1966, p. 556.

¹⁹ A. Labriola, *In memoria del Manifesto dei comunisti*, a cura di A. Burgio, Napoli, Bibliopolis, 2021, p. 41.

²⁰ *Idem*, *Del materialismo storico. Dilucidazione preliminare*, cit., p. 38.

²¹ *Idem*, *In memoria del Manifesto dei comunisti*, cit., p. 55.

²² *Ivi*, p. 27.

²³ *Ivi*, p. 63.

La complessità con cui deve misurarsi il processo di trasformazione sociale viene così risolta dallo svolgersi autonomo dei processi strutturali.

Marx ed Engels era giunti semplicemente a trasferire il concetto di divenire storico, “per processo di antitesi, dalla forma astratta”, propria della dialettica hegeliana, alla “forma della sottostante anatomia sociale, ossia da una in altra forma della produzione economica”²⁴.

In *Discorrendo di socialismo e filosofia* Antonio Labriola riconferma una concezione della dialettica di Marx come arrovesciamento di quella hegeliana, “alla semovenza ritmica d’un pensiero per sé stante (– la *generatio aequivoca* delle idee! –) rimane sostituita la semovenza delle cose, delle quali il pensiero è da ultimo un prodotto”²⁵.

È “la società tutta intera che in un momento del suo processo generale scopre la causa del suo fatale andare”²⁶, la “morte” dell’attuale formazione economico-sociale è “fisiologica”, “si dissolverà per la dinamica progressiva delle sue forze immanenti”²⁷.

La necessità storica

Riprendendo, molto sinteticamente, il confronto tra Labriola e Gramsci²⁸, va detto che tra i due corre una “diversa interpretazione della dialettica”²⁹, anche in considerazione dei fatti che precedono e seguono il primo conflitto mondiale.

Per l’autore dei *Quaderni*, che si proponeva di fare i conti con quello “che aveva scoperto” essere il vero vizio del vecchio come del nuovo marxismo, che risiedeva nella “mancata pratica, nella strategia e nella tattica della nozione di necessità storica, relativa e non assoluta”³⁰, la filosofia della prassi era senza dubbio “una riforma” e “uno

²⁴ *Ivi*, p. 24.

²⁵ A. Labriola, *Discorrendo di socialismo e di filosofia*, cit., p. 208.

²⁶ *Idem*, *In memoria del Manifesto dei comunisti*, cit., p. 33.

²⁷ *Ivi*, p. 27.

²⁸ Per una analisi più dettagliata mi permetto di rinviare al volume di chi scrive. *Da Labriola a Gramsci. Educazione e politica nel marxismo italiano*, Roma, Edizioni Nuova Cultura, 2015

²⁹ D. Bondì, “Bisogna che per lo meno scriva”. *Antonio Labriola e il marxismo in Italia*, in “Giornale critico della filosofia italiana”, Settima serie, vol. XVI, Anno XCIX (CI), Fasc. III, p. 489.

³⁰ G. Mastroianni, *Gramsci, l’edizione nazionale ed altri grandi lavori*, in “Giornale critico della filosofia italiana”, settima serie, volume VII, Anno LXXXX (XCII), fasc. I, Firenze, Le Lettere, pp. 188-189.

sviluppo dello hegelismo” ma anche “una filosofia liberata (o che cerca di liberarsi) da ogni elemento ideologico unilaterale e fanatico”³¹. Pertanto il marxismo non ha semplicemente sostituito l’“idea” hegeliana con il concetto di struttura, “la filosofia della praxis – scrive Gramsci – è uguale a Hegel + Davide Ricardo”. Nel senso che la scoperta del principio logico formale della “ ‘legge di tendenza’ ” implica “una nuova ‘immanenza’, una nuova concezione della ‘necessità’ e della libertà ”; la filosofia della praxis “ha universalizzato le scoperte di Ricardo estendendole ... a tutta la storia, ricavandone originalmente una nuova concezione del mondo”³².

Ogni “legge in Economia politica non può non essere tendenziale, dato che si ottiene isolando un certo numero di elementi e trascurando quindi le forze controperanti”³³. L’“economia studia queste leggi di tendenza in quanto espressioni *quantitative* dei fenomeni” ma “nel passaggio dall’economia alla storia generale il concetto di quantità è integrato da quello di qualità e dalla dialettica quantità che diventa qualità”³⁴.

Le leggi statistiche possono essere impiegate “nella scienza e nell’arte politica solo fino a quando le grandi masse della popolazione rimangono essenzialmente passive ... o si suppone che rimangano passive”. L’“azione politica tende” a “far uscire le moltitudini dalla passività, cioè a distruggere la legge dei grandi numeri”³⁵. La connessione della quantità alla qualità è la parte più originale e feconda” della filosofia della prassi³⁶.

È il tema dei rapporti tra struttura e superstrutture riproposto nell’esame del discusso passo della *Prefazione* del ’59 a *Per la critica dell’economia politica*³⁷. Quel testo introduttivo racchiudeva per Ro-

³¹ A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, edizione critica dell’Istituto Gramsci, a cura di V. Gerratana, Torino, Einaudi, 1975, p. 1487.

³² *Ivi*, p. 1247.

³³ *Ivi*, p. 1279.

³⁴ *Ivi*, pp. 1247-1248.

³⁵ *Ivi*, p. 1428.

³⁶ Cfr. *ivi*, p. 1447.

³⁷ “Una formazione sociale non perisce mai finché non si siano sviluppate tutte le forze produttive per le quali essa ha spazio sufficiente; e nuovi rapporti di produzione non subentrano, se prima le condizioni materiali di loro esistenza non siano state covate nel seno della società che è in essere. Per ciò l’umanità non si propone se non quei problemi che essa può risolvere; perché, a considerare le cose dappresso, si vede che i problemi non sorgono, se non quando le condizioni materiali per la loro soluzione ci

dolfo Mondolfo “l’essenza del marxismo” per quel concetto di “necessità storica” che mentre rende le rivoluzioni “inevitabili quando siano mature”, le rende “impossibili quando manchi la pienezza delle loro condizioni”. Nulla di tutto questo vi era nella “praxis leninista”, era forse giunta - si chiede Mondolfo - “l’economia capitalista in Russia al pieno sviluppo di tutte le forze produttive che era capace di dare?”. Considerazioni che richiamano il Cassinate per il quale, nell’attesa che maturino le premesse, al movimento socialista “non è dato ... altro ufficio da quello in fuori di preparare la educazione democratica del popolo minuto”³⁸. Un’educazione da svolgersi all’interno delle “nuove istituzioni spontanee”: il partito, le leghe, le camere del lavoro, alle quali spettava il compito di preparare il “Comune dei lavoratori”³⁹; mentre il maturare delle indispensabili premesse della trasformazione sociale erano affidate al dispiegarsi del capitalismo all’intera sfera terrena.

Mondolfo, come dicevamo, ricorreva alla *Prefazione* del ’59 per bocciare “in grammatica” la rivoluzione dell’Ottobre ’17 e il movimento comunista che a sua volta attendeva la rivoluzione proletaria dalla crisi economica successiva alla “Grande guerra” prima e dall’approssimarsi del crollo del ’29 dopo. Rendendo evidenti a Gramsci le incrostazioni economicistiche e meccanicistiche da cui la filosofia della prassi andava emancipata, stabilendo un rapporto dialettico tra struttura e sovrastrutture attraverso l’introduzione, quale fattore di mediazione tra materialità e coscienza soggettiva, della formula storico politica di “rivoluzione permanente” nella moderna versione di lotta per l’egemonia. Per una direzione politica alimentata da una riforma morale e intellettuale che non può che essere l’espressione di una riforma economica intesa come mutamento dei rapporti sociali di produzione.

Si tratta di una formulazione politica complessa che si misura con i tempi lunghi della rivoluzione e richiede un esame accurato dei rapporti di forza sociali, politici e militari⁴⁰. Momenti che nel corso dello

son già, o si trovano per lo meno in atto di sviluppo” (in A. Labriola, *In memoria del Manifesto dei comunisti*, cit., p. 36).

³⁸ A. Labriola, *Discorrendo di socialismo e di filosofia*, cit., p. 285.

³⁹ Idem, *Scritti politici. 1886-1904*, a cura di V. Gerratana, Bari, Laterza, 1970, pp. 482 – 486.

⁴⁰ Analisi, avverte Gramsci, che “non possono e non debbono essere fini a se stesse (a meno che non si scriva un capitolo di storia del passato) ma acquistano un significa-

47 – “*La fase borghese è superabile ... e sarà superata. Ma finché dura ha le sue leggi*”

sviluppo storico si implicano reciprocamente rendendo indispensabile ai fini dell'indagine storica una capacità di astrazione, ricollocazione e riconnessione dei fenomeni al loro contesto; una combinazione di premesse materiali e culturali che sul piano politico e filosofico apre ad un nuovo concetto di necessità storica, relativa e non assoluta.

to solo se servono a giustificare un'attività pratica, un'iniziativa di volontà” (A. Gramsci, *op.cit.*, p. 1588).

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XV, n. 18, luglio – dicembre 2022, pp. 47-54

Nota

Carlo Rosselli: “il marxismo ... pedagogia elementare del proletariato”

Vincenzo Orsomarso

Il numero di giugno dei “Quaderni di Giustizia e libertà” si apriva con un saggio di Carlo Rosselli dedicato a Filippo Turati, morto a Parigi in esilio nel marzo del 1932; il testo, *Filippo Turati e il socialismo italiano*, è stato ripubblicato di recente dalla Biblion Edizioni nella Biblioteca di Rivista Storica del Socialismo, con una introduzione di Nicola Del Corno e una presentazione di Paolo Bagnoli.

Nella capitale francese Carlo Rosselli era giunto nel 1929 dopo la fuga da Lipari, nello stesso anno diede vita, insieme a Gaetano Salvemini e ad un ristretto gruppo di militanti antifascisti, a “Giustizia e libertà”. Un nuovo soggetto politico che non solo assunse una funzione centrale nella lotta al fascismo ma si proponeva la rifondazione del socialismo italiano e la realizzazione di una democrazia profondamente rinnovata.

Che il socialismo italiano necessitasse di una vera e propria rifondazione teorica e pratica, era ben evidente a Rosselli prima ancora della sua adesione al PSU, che seguì l’assassinio di Matteotti¹. Il socialismo italiano era ancorato ad un linguaggio materialistico e positivista, ad una concezione evolucionistica e progressiva della storia che lo aveva portato a considerare il fascismo un “episodio”, una “parentesi sospensiva”, “un mero accidente” destinato ad essere superato dal “movimento reale” e non attribuibile agli uomini, bensì alla forza delle cose, agli “imperscrutabili eventi”, al “ritmo delle forze produttive”.

Ciò non impedì a Turati e più in generale al socialismo riformista di attribuire, sebbene nei limiti posti dalla cultura evolucionistica, particolare rilevanza ai problemi educativi e morali. “Il socialismo non sarà mai per lui – scriveva Rosselli – un semplice fatto di trasformazione economica, ma anche un problema di *educazione*, di

¹ Cfr. N. Del Corno, “Comprendere è superare”. *Filippo Turati nel giudizio di Carlo Rosselli*, in C. Rosselli, *Filippo Turati e il socialismo italiano*, Introduzione di N. Del Corno e Presentazione di P. Bagnoli, Milano, Biblion Edizioni, 2022, p. 20.

elaborazione di una nuova psicologia sociale che penetri contemporaneamente all'affermarsi di nuove forme collettive di produzione”².

Un processo di lunga durata che richiedeva, in primo luogo, di prendere nettamente le distanze dall'insurrezionalismo anarchico, ancora radicato nel proletariato italiano e riscontrabile “agli inizi, nella storia di tutti i partiti operai”.

Al momento della fondazione del Partito socialista a Genova nel 1892, Turati, forte dell'adesione alla sua posizione della maggioranza dei gruppi operai settentrionali, riuscì a “salvaguardare il partito socialista dall'idea anarchica del culto - che le è intrinseco - della violenza e della faciloneria rivoluzionaria”. Ma per Rosselli Turati sottovalutò l'apporto intellettuale della corrente comunista anarchica, “allora per la verità assai debole, la quale con il socialismo non è in antitesi necessaria ... e anzi può servire a correggerne l'eccessiva, pericolosa fiducia accordata sin qui all'azione dello Stato, in contrapposto alle libere iniziative di gruppi e individui”. Il comunismo anarchico, “federalista in politica e in economia, estremamente sensibile ai problemi di autonomia e di educazione”, sollecita la classe operaia ad affermarsi “attraverso le istituzioni sue, i diritti e le forze sue che progressivamente si fanno ‘potere’, si fanno ‘Stato’, si fanno ‘autogoverno’ ”³. Ciò richiede un accumulo e una diffusione di conoscenze che non possono essere patrimonio di una esigua minoranza. Gli esiti dell'esperienza sovietica - scrive in *Socialismo liberale* - impongono l'“abbandono del vecchio programma accentratore, collettivista, che fa dello Stato l'amministratore, il gerente universale, il controllore dei diritti e delle libertà universali”. Non è più pensabile che la semplice statalizzazione delle attività produttive possa determinare una trasformazione socialista; sono ormai chiari “i pericoli della elefantiasi burocratica, della invadenza statale, della dittatura dell'incompetenza, dello schiacciamento d'ogni autonomia e libertà individuale”.

Oggi “la tendenza predominante nel campo socialista – continua Rosselli – è in favore di conduzioni per quanto possibile autonome”:

² C. Rosselli, *Filippo Turati e il socialismo italiano*, cit., p. 45.

³ *Ivi*, pp. 47-50. A distanza di alcuni anni, mentre da alcuni mesi divampava la guerra civile spagnola, Rosselli scrive su “Giustizia e Libertà” che “per iniziativa dei comunisti libertari sta nascendo una nuova democrazia sociale, sintesi dell'eredità russa con l'eredità dell'Occidente” (C. Rosselli, *Catalogna baluardo della rivoluzione*, “Giustizia e Libertà”, 6 novembre 1936, p. 1).

“forme municipali, cooperative, sindacali, gildiste, trustiste, forme miste, con innesto nell’interesse generale sul particolare”⁴. Va prevista la gestione pubblica dei servizi, la “democratizzazione del regime di fabbrica”, la socializzazione graduale, “a passi mediati e con adeguato corredo di esperienza e di capacità”, dei “rami più progrediti” della produzione industriale⁵.

Argomentazioni che ritornano nel programma pubblicato su “Quaderni di Giustizia e Libertà” del gennaio 1932, dove viene precisata la fisionomia politica del movimento e fissati “alcuni caposaldi di orientamento” per determinare “una chiarificazione indispensabile all’educazione politica della nuova generazione e allo sviluppo dell’azione rivoluzionaria”.

La rivoluzione antifascista – viene dichiarato nello *Schema di programma* – va intesa come mutamento profondo dell’ordine politico ed economico. Da esprimersi, per ciò che concerne il primo aspetto, in uno Stato repubblicano che realizzi forme avanzate di democrazia e di autonomia, mentre “le funzioni del Governo” andavano limitate alle sole materie che interessavano la vita nazionale.

Lo Stato democratico, dovendosi basare “essenzialmente sulle classi lavoratrici e sulle loro organizzazioni autonome”, doveva procedere al varo della riforma agraria, alla distribuzione della terra ai contadini, da organizzare in forme di produzione cooperative, senza escludere la proprietà individuale. I comparti industriali fondamentali andavano socializzati e introdotto il controllo operaio “in tutte le grandi e medie aziende, così pubbliche come private”, per “assicurare alle classi lavoratrici una effettiva compartecipazione alla gestione delle imprese”⁶.

Tre anni dopo, su “Giustizia e Libertà” dell’8 febbraio 1935, veniva precisato che la “socializzazione parziale” non era “riformismo”, che era uso sostenere “la socializzazione universale” per poi accontentarsi “delle foglie secche nell’attesa della dolce agonia capitalistica”.

La “socializzazione parziale” doveva applicarsi alle “basi dell’economia nazionale: grande industria capitalistica, industria monopolistica, armamenti, credito ecc.”. Nelle altre aree della pro-

⁴ C. Rosselli, *Socialismo liberale*, Torino, Einaudi, 2009, p. 126.

⁵ *Ivi*, pp. 126-127.

⁶ *Il programma rivoluzionario di Giustizia e Libertà*, in “Quaderni di Giustizia e Libertà”, gennaio 1932, pp. 1-9.

duzione industriale al “motivo del profitto” era necessario sostituire quello “del servizio, capovolgendo i rapporti attuali tra economia pubblica e privata”.

Una “volta conquistate le ... leve di comando dell’economia moderna - continua il testo - si può lasciare ... vivere la rete delle piccole economie non sfruttatrici”, fornendo una prova concreta e continua della “superiorità sociale e tecnica della cooperativa” in confronto alla piccola azienda privata.

Il programma del 1932, ricordava Carlo Rosselli a Gaetano Salvemini nell’ottobre del 1935, era “un programma di rivoluzione non solo politica ma anche sociale”, un “piano impostato a una visione integrale e positiva della libertà ... nella fabbrica ..., sulla terra, ... nella vita civile e culturale”.

In fondo il problema da “risolvere - continuava l’azionista fiorentino - è quello della conciliazione, non esteriore ma organica, di una organizzazione socialista nella produzione industriale e semi socialista nella produzione agraria, con nuclei artigianali, tecnici, professionali - col rispetto della libertà e della dignità dell’uomo”⁷.

Il socialismo è “democrazia integrale”⁸, a tale fine era prevista la gratuità dell’istruzione “in tutti i suoi gradi ... e aderente alle forme rinnovate della vita sociale”⁹.

Tornando a Turati, per Rosselli ebbe il merito di capire che l’immaturità del proletariato non era che il riflesso dell’“immaturità del paese, ancora prigioniero di forme di vita arretrate”. Una realtà che rendeva irrealistica una trasformazione socialista, di cui mancavano le premesse, ciò che era necessario era avviare una politica di modernizzazione, la liquidazione di ogni residuo feudale, una iniziativa che favorisse lo sviluppo della borghesia industriale e parallelamente del proletariato organizzato¹⁰.

Ciò in cui Turati eccelse fu “nell’azione intellettuale” e “nell’educazione politica”. Fu soprattutto un educatore, di cui “ebbe la costanza, il disinteresse, l’intransigenza morale. L’essenziale ...

⁷ N. Tranfaglia, *Carlo Rosselli e il sogno di una democrazia sociale moderna*, Milano, Baldini Castoldi Dalai editore, 2010, pp. 353-354.

⁸ C. Rosselli, *Libri* (Tosca), *De la démocratie au socialisme*, in “Giustizia e Libertà”, 3 gennaio 1935.

⁹ *Il programma rivoluzionario di Giustizia e Libertà*, in “Quaderni di Giustizia e Libertà”, gennaio 1932, pp. 1-9.

¹⁰ Cfr. C. Rosselli, *Filippo Turati e il socialismo italiano*, cit., p. 51.

non era tanto arrivare al socialismo, quanto *fare* dei socialisti, *forgiare* un partito socialista”.

Con la “Critica sociale” prima favorì l’illustrazione e la discussione della dottrina socialista, successivamente la rivista divenne “un centro poderoso di studi concreti, sul tipo della *Fabian Society*”, con l’evidente proposito di educare e formare un gruppo dirigente socialista.

Fin dalla fondazione del partito i socialisti, in particolare i riformisti, all’affermazione del diritto all’istruzione elementare e professionale delle classi subalterne affiancarono l’impegno per l’alfabetizzazione politica e culturale dei lavoratori. Turati dal 1890, da quando assunse la direzione di “Cuore e critica” che divenne poco dopo “Critica sociale”, si fece promotore di una intensa attività pedagogica e culturale. La “Biblioteca di propaganda” della rivista divenne un centro di diffusione di un genere di pubblicistica i cui connotati retorico - stilistici e formali erano riconducibili alla tradizione popolare della “letteratura a un soldo” o ad una certa letteratura educativa del periodo risorgimentale. Si trattava di opuscoli chiaramente finalizzati alla volgarizzazione dei principi del socialismo scientifico e alla formazione dei militanti di base. Successivamente, nel corso del periodo giolittiano e dopo la sconfitta della reazione di fine secolo, l’elenco degli opuscoli popolari finalizzati alla formazione di un’ideologia socialista di massa si assottigliò fin quasi a scomparire del tutto. I nuovi titoli proposti da “Critica sociale” esprimevano l’esigenza di promuovere la formazione di una cultura tecnica, amministrativa e politica del partito¹¹.

Anche nel marxismo, secondo Rosselli, Turati scorgeva “lo strumento essenziale per educare il proletariato italiano, uso a una tradizione di sovversivismo anarchico ... , alla lotta civile, graduale, costruttiva”. Il leader socialista esprimeva una profonda fede nell’evoluzionismo, in una concezione del “moto storico” lineare; il socialismo diventava così un “ ‘fatto fisiologico’ ”, sarebbe venuto “come frutto maturo che si stacca dall’albero”¹².

La fede nell’evoluzionismo, in una rivoluzione come “fatto fisiologico”, portò Turati ad ignorare il problema rimasto insoluto dopo il Risorgimento, quello meridionale. D’altronde per il capo del sociali-

¹¹ Cfr. R. Pisano, *Il paradiso socialista. La propaganda socialista alla fine dell’Ottocento*, Milano, Franco Angeli, 1985.

¹² C. Rosselli, *Filippo Turati e il socialismo italiano*, cit., p. 66.

simo democratico italiano il problema “si sarebbe risolto lentamente con lo svilupparsi del Nord e con il rafforzarsi del movimento socialista”; ciò implicava l’impegno della classe operaia più evoluta e della sua rappresentanza politica a favorire la formazione di un tessuto economico e sociale avanzato, perseguendo una politica di alleanza tra i socialisti e la democrazia borghese. Una strategia, o meglio una non strategia, che offriva fondati argomenti alla critica di Gaetano Salvemini ad un riformismo monco, socialmente e territorialmente circoscritto, portato a impostare la lotta non nell’interesse della maggioranza del proletariato ma solo delle minoranze più evolute e organizzate; disinteressato, quindi, a spezzare nel Sud il monopolio del latifondismo e della piccola borghesia parassitaria¹³.

Per Turati, come per tutti i marxisti, scriveva Rosselli, “il socialismo era nei fatti, nel meccanismo interno alla società capitalistica” e si sarebbe avverato per opera “di quelle forze trascendenti e dominanti gli uomini e i loro rapporti, che sono le forze produttive nel loro incessante svilupparsi e progredire”¹⁴.

In sintesi il nucleo essenziale del marxismo è tutto nel concetto deterministico di “necessità storica”, dell’avvento della società socialista in virtù di un processo obiettivo e fatale di trasformazione di *co-se*¹⁵. Una conclusione a cui Rosselli giunge attraverso l’esame di una serie di concetti marxiani interpretati secondo gli schemi meccanicistici della Seconda Internazionale: la “teoria della crisi, dell’immiserimento progressivo, della concentrazione della ricchezza in poche mani, dell’exasperarsi della lotta di classe” fino al violento “cozzo finale”¹⁶.

Vi però sono aspetti della dottrina marxista che “rappresentano un insieme di verità” che ormai permeano la scienza sociale moderna¹⁷, ma il filosofo di Treviri “appartiene a una fase certo essenziale ma oltrepassata della storia del movimento socialista. ... Egli ha fatto fare al moto socialista il primo gigantesco passo, avviandolo sulla strada maestra della politica, fornendogli la piattaforma di partenza, additandogli la materia prima, gli strumenti e la tattica essenziale. ... Ma la sua resta per sempre una posizione di partenza. ... Il marxismo

¹³ Cfr. *ivi*, p. 83.

¹⁴ *Idem*, *Socialismo liberale*, cit., p. 16.

¹⁵ *Ivi*, pp. 21- 22.

¹⁶ *Ivi*, p. 76.

¹⁷ *Ivi*, p. 97.

fu la pedagogia elementare del proletariato, la dottrina appropriata per la sua infanzia tormentata”¹⁸, oltre non è andato. Anzi ha fornito all’ “istintivo grossolano materialismo” delle masse popolari una giustificazione di ordine economicistico, rinviando il problema dell’innalzamento culturale e tecnico dei lavoratori ai fini dell’autogoverno, di quello che Antonio Labriola chiamava “*selfgovernment* del lavoro”, a “potere conquistato”

Ma “la trasformazione delle cose deve procedere di pari passo con quella delle coscienze: ... ben poco valgono le conquiste materiali quando impongono responsabilità nuove e gravi ai vittoriosi, senza una adeguata preparazione spirituale”¹⁹, senza una fase che consenta “alla classe operaia di educarsi e forgiare la nuova classe dirigente”²⁰ “L’emancipazione o sarà integrale - anima e corpo - o non sarà”²¹. Si tratta pertanto di educare da subito all’autonomia e alla libertà, includendo rivendicazioni di “carattere più positivo e ardite riforme sociali”, intrecciando la lotta democratica e quella sociale e di classe. Una esigenza che richiama alcuni passaggi dei *Quaderni del carcere*, quelli relativi alla riforma morale e intellettuale; ma altro era il punto di vista di Gramsci sul marxismo, che per l’intellettuale sardo non poteva essere ridotto ad un apparato di criteri metodologici utili semplicemente per l’indagine storico-sociale.

“La filosofia della prassi contiene in sé - scrive nell’opera del carcere - tutti gli elementi fondamentali per costruire una totale e integrale concezione del mondo ..., per vivificare una integrale organizzazione pratica della società, cioè per diventare una totale e integrale civiltà”²². A condizione che si sottragga ad un “pensare ... meccanico e retrivo”²³, ad “ogni elemento ideologico unilaterale e fanatico”, per essere la “grande riforma dei tempi moderni”, “una riforma intellettuale e morale ... legata ad un programma di riforma economica”²⁴. È al moderno Principe che spetta suscitare una volontà collettiva di cui contiene i germi, farsi banditore di una riforma intellettuale e morale, quindi di una riforma economica, nei termini sopra

¹⁸ *Ivi*, p. 100.

¹⁹ *Ivi*, p. 137.

²⁰ *Idem*, *Libri* (Tosca), *De la démocratie au socialisme*, cit.

²¹ *Id.*, *Socialismo liberale*, cit., p. 137.

²² A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, Edizione critica dell’Istituto Gramsci, a cura di V. Gerratana, Torino, Einaudi, 1975, p. 1434

²³ *Ivi*, p. 1367.

²⁴ *Ivi*, p. 1561.

esposti. A tale fine deve confrontarsi con il movimento reale, educare i movimenti spontanei, dare loro una “direzione consapevole”, elevarli “ad un piano superiore inserendoli nella politica”²⁵; realizzando l’unità di “ ‘spontaneità’ e ... ‘direzione consapevole’ ”²⁶, un “rapporto continuativo e permanente” tra governati e governanti, tra dirigenti e diretti.”. Si tratta di un processo che vede il partito intellettuale - collettivo ed educatore a sua volta educato dal rapporto con il quadro storico in cui si colloca la sua azione e dalle forze sociali che rappresenta. Al partito sono affidati compiti di particolare rilevanza politica, morale e pedagogica, nel quadro di una articolata proposta di rivisitazione della filosofia della prassi tutt’altro che obsoleta. Rosselli e Gramsci esprimono una esigenza comune relativamente all’emancipazione della pratica e della teoria politica da ogni finalismo. Quest’ultimo era ancora presente nella filosofia della prassi, era stato reso storicamente necessario nel primo periodo della storia del movimento operaio dal “carattere – scrive Gramsci – ‘subalterno’ di determinati strati sociali”²⁷, in questa fase, precisa Rosselli, il marxismo svolgeva la funzione di “pedagogia elementare del proletariato”. Un’istanza comune dunque, ma l’azionista fiorentino riduce la filosofia della prassi a canone di interpretazione della storia, non riconoscendogli, nel presente, le potenzialità filosofiche, politiche ed educative, capaci di dotare la classe antagonista di strumenti di analisi e lotta politica, di indicare un orizzonte di trasformazione sociale, che Gramsci affida ad una soggettività politica totalizzante quale è il “moderno Principe”. Ogni “atto – scrive l’ intellettuale comunista – viene concepito come utile o dannoso, come virtuoso o scellerato, solo in quanto ha come punto di riferimento il moderno Principe ... e serve a incrementare il suo potere o a contrastarlo. Il Principe prende il posto, nelle coscienze, della divinità o dell’imperativo categorico”²⁸. Un’idea di partito che non può essere separata dal contesto storico e politico in cui Gramsci vive, allo stesso tempo rende evidente i rischi di uno slittamento verso un esercizio autoritario del potere del partito sulla stessa classe di cui è espressione, rischiando di diventare quell’apparato burocratico di cui il dirigente comunista avvertiva la pericolosità e il rischio.

²⁵ Cfr. *ivi*, p. 331.

²⁶ *Ivi*, p. 330.

²⁷ *Ivi*, p. 1388.

²⁸ *Ivi*, p. 1561.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XV, n. 18, luglio – dicembre 2022, pp. 55-58

Finestra sulla storia e sull'educazione

Christine de Pizan, un'intellettuale medioevale femminista e la forza della parola educante

Giovanni Genovesi

Christine era nata a Venezia, nel 1364 circa dove abitava la famiglia della madre originaria di Forlì.

Quando il padre, Tommaso da Pizzano, fu chiamato a fare prima il medico e poi il consigliere del re Carlo V, la portò nel 1368, con tutta la famiglia in Francia.

Cristina, a quattro anni, si trovò in un paese già da ben più di vent'anni impegnato nella guerra dei Cent'anni contro l'Inghilterra e dove la vita era tutt'altro che facile e per la guerra e per gli effetti della peste, che la Francia aveva vissuto nel 1348.

Nella nuova terra, Cristina continuò a essere istruita in lettere e scienze dal padre che era stato professore all'Università di Bologna.

Il risultato fu che Cristina, incrociando con frutto i suoi ricordi e le sue lezioni italiane che si mescolano alle letture e agli studî francesi, divenne una perfetta bilingue, intelligente e sufficientemente acculturata da essere consultata sulle questioni politiche dai vari nobili di Francia.

E intanto continuava a scrivere, in prosa e in poesia arrivando ad essere considerata ciò che sapeva di essere, ossia una vera e propria intellettuale.

Peraltro, alla morte nel 1385 del padre Tommaso e, nel 1389, del giovane e amato marito, Étienne de Castel, notaio e segretario regio, con cui si era sposata a quindici anni, restò sola, con tre figli e senza mezzi di sostentamento.

Cristina, allora, decise, di “diventare uomo” , ossia di vivere come

un uomo sicuro di poter fare le scelte che riteneva più giuste per guadagnarsi la vita, in una Francia in cui vivere non era facile, percorsa com'era da tremende carestie che falciavano vite e sostanze economiche e il sopravvivere era precario e pericoloso.

Comunque, la venticinquenne si impegnò in un lungo e faticoso lavoro letterario, “che le fornì per sé e per la famiglia, un'onesta e decorosa sussistenza” (Treccani). Praticamente ricopiò e vendette libri e anche suoi scritti in rima e in prosa d'argomento morale, storico e letterari che furono acquistati dapprima dalla famiglia di Luigi d'Orléans e poi dalla famiglia dei duchi di Borgogna e di Berry.

Cosa questa che le procurò la protezione d'Isabella di Baviera, regina di Francia, tanto che Cristina fornì via via a lei e ai suoi nobili i libri della sua officina libraria e quelli scritti da lei stessa, sia poesie che brevi saggi.

Tra questi, ci furono anche scritti di valorizzazione delle donne, come quelli originati da una disputa con poeti e filosofi misogini intorno al *Roman de la Rose*, la difesa e l'esaltazione delle virtù femminili nella *Cité des Dames* e il *Livre des Trois Vertus*. Cristina, ormai, si muove come una intellettuale come lei si sentiva di essere ed, effettivamente, era. Morirà nel Monastero di Poissy, all'incirca nel 1430.

Si presentava come *donna umile e ignorante* anche se si era accreditata alla corte del re di Francia come scrittrice, poetessa e storica italiana.

Ebbene, dopo essermi trattenuto sulle notizie della sua vita che ho ripreso, ovviamente, da alcune enciclopedie, mi piace soffermarmi su alcuni aspetti di carattere educativo che ho letto nell'interessante saggio di Valeria Caggiano, una collega associata presso il Dipartimento di Scienze della formazione dell'Università di “Roma Tre”.

La parola è il mezzo più efficace per stabilire un *trait d'union* con la mente, addirittura il bel parlare è la retorica che con “la bellezza del discorso del maestro affascina il discepolo – così come Alcibiade rimase ammaliato dalla retorica di Socrate – “(p. 83),

E siccome parlare è pensare, scrivere e riflettere, “la bellezza di un libro cattura l'attenzione di chi lo legge e facilita l'accesso al suo contenuto” (*ibidem*) e dà conoscenza, che senza eccessiva fatica, specie se il tutto, è accompagnato da miniature e canti mentre fornisce il modo di imparare, la didattica, si dà come “la chiave per la diffusione delle sue idee” (*ibidem*, p. 84).

Cristina non terrà mai una scuola. Ella è una intellettuale e, pertan-

to, un'educatrice che crea le situazioni perché chi è con lei, cioè con il suo *alter ego*, si educi con l'esempio e con le riflessioni che ne nascono. Per certi aspetti, mettere in condizioni le sue dame all'inizio del suo capolavoro *La città delle dame* (1404), di essere circondate da una quantità di libri diversi e più disparati vuol fare intendere che “sia l'abitudine della donna che la scienza ha dimostrato, come ha imparato da suo padre, di avere una mente raffinata da non scomparire certo nei confronti dell'uomo”.

Forse è proprio per questo, quasi avendo invidia di lei, Cristina, o per il timore d'infrangere la consuetudine di trovarle marito, che la madre l'aveva destinata all'ago e al filo, ad avere un marito e figli e ad essere domina del focolare. Ma il destino, invece, buttò all'aria il progetto di sua madre.

Restata presto senza il marito e senza il padre che l'aveva educata, giurò a se stessa di essere un uomo, perché l'uomo è colui che, diversamente dalla donna, può fare ciò che crede meglio.

Cristina diventa, così, un essere che cerca di agire e ragionare dando al *lógos* la centralità nella sua vita, senza dimenticare il piano della virtù e degli affetti (si ricordi che ha tre figli che lei non abbandona a ai quali non vuole indirizzare come Dhuoda un *Liber Manualis*).

Si trova ad essere una femminista *ante litteram* e un *intellettuale* (senza apostrofo) tale quale quello che comparirà all'inizio del Cinquecento, e penso a Machiavelli, e all'Illuminismo, quando il messaggio degli intellettuali si carica, sempre e comunque, di valenze educative.

Infatti, se né Rousseau né Kant hanno mai insegnato ai ragazzi (il filosofo di *Königsberg* è noto come professore, ma all'università), e Madame de Staël, che gettò un ponte tra il razionalismo del XVIII sec. e la spiritualità romantica, non fu mai maestra; è pur vero che tutti costoro e gli illuministi che non ho citato si posero intenzionalmente l'obiettivo di far sviluppare ragionevolezza ed autonomia di giudizio in chi li leggeva o li ascoltava.

In questa prospettiva, si sviluppa l'intellettuale come soggetto, che ha il dono del profetismo, ossia di antivedere e di prefigurare il futuro, un dono che troppo spesso è dimenticato.

Fortuna vuole che dal “mio” editore (Edizioni Anicia di Roma, da cui è stato edito il libro di cui tratto), mi abbia spedito tra alcuni libri appena stampati (luglio 2022) un libretto di circa 100 pagine, curato con pazienza e molta attenzione da Valeria Caggiano con alcune anno-

tazioni sull'educazione come azione dell'intellettuale, *Christine de Pizan . Cuore e libri: un percorso educativo*, di notevole interesse.

Mi ha attratto e ne ho scritto alcune annotazioni, la ventesima parte di ciò che è scritto nel libro, dove le *Conclusioni* hanno il titolo *Christine de Pizan educatrice*.

La chiave del discorso educativo è il buon esempio: esso, indubbiamente è l'asso nella manica di ogni educatore, dal genitore all'intellettuale. Ma bisogna stare attenti all'esempio che si dà, anche perché l'esempio è meglio riguardi qualche azione che coinvolga l'intelligenza: un possibile cambiamento delle mappe concettuali che hanno sempre bisogno di essere rinnovate proprio perché l'educatore ha necessariamente una sorta di profetismo per saper immaginare quale sarà quella parte di futuro che ci riguarda e dove vogliamo portare i nostri ragazzi e ciò richiede intelligenza e fiducia dei giovani e sui giovani che ci circondano.

È inutile dimenticarlo, il discorso porta sempre ai valori e a cercare di elaborare regole nuove. E qui i ragazzi ne hanno di idee che spesso non sono corrette perché sono troppo legate all'io e poco al noi. Si tratta di parlarne.

È sempre la parola al centro dell'educazione e bisogna essere attenti, come fa, Cristina che si dice umile e ignorante, volendo dare l'idea che la ricerca si fa solo se siamo umili: umili da *humus*, che significa l'impasto terroso di cui è composto l'uomo.

L'umiltà ci consente di mettere un freno all'abitudine "superba e sciocca" degli uomini, dando la consapevolezza di sé come soggetto che deve cercare se stesso sapendo di dover approdare ad una dotta ignoranza, ossia alla concezione socratica per cui la vera sapienza coincide con la consapevolezza della propria ignoranza.

Una umile e una ignorante donna è colei che potrà vedere sia la conservazione sia la rivoluzione. Si tratta sempre come si usano le parole. Esse, dice Cristina all'inizio, mettono in circolo la mente e il cuore. Mi ricorda Machiavelli quando dice che il Principe per proteggersi dalla fortuna deve essere ora *volpe* ora *lione*.

L'educatrice Cristina sa che bisogna essere colti e prudenti, e tutte e due le virtù hanno al centro e alla base la parola.

Se si emargina la violenza o l'inganno, solo la parola resta. Solo contro il caso c'è l'ultima *ratio*: l'aiuto degli altri, ossia la solidarietà leopoardiana de *La Ginestra*. E anche qui al fondo c'è la parola.

È a questo che porta lo pseudo pessimismo, ormai spezzato dal

59 – *Christine de Pizan, un'intellettuale medioevale femminista
e la forza della parola educante*

poeta recanatese, né più né meno come già credeva fermamente la nostra Cristina, che nutre sempre la fiducia verso l'uomo e la sua intelligenza.

Robert R. Rusk

The Doctrines of the Great Educators

Chapter X

*Herbart*¹

“PEDAGOGY as a science”, says Herbart² “is based on practical philosophy and on psychology. The former points out the aim of culture, the latter the way, the means and the obstacles.” In *Observations of a Pedagogical Essay* he further explains³: “I have for twenty years employed metaphysics, mathematics, and side by side with them self-observation, experience and experiments, merely to find the foundations of true psychological insight. And the motive for these not entirely effortless investigations has been, and is, in the main my conviction that a large part of the enormous gaps in our pedagogical knowledge results from lack of psychology”.

As the negative or critical aspect of Herbart’s psychology is better known in educational circles than the positive or constructive, we shall deal first with it.

Locke, as we have indicated in a previous chapter, had denied the existence of innate ideas in the mind, but was somewhat inconsistent in his rejection of mental faculties. Herbart disposed of both mental

¹ 1776-1841.

² J.F. Herbart, *Umriss pädagogischer Vorlesungen*. Cf. Lange’s translation under the title *Outlines of Educational Doctrine* (New York: The Macmillan Co., 1901). To secure consistency quotations from English translations have been modified.

³ Herbart, *ABC of Sense Perception and Minor Psychological Works*, translated by W. J. Eckoff (New York: D. Appleton & Co., 1903), p. 72.

faculties and formal training. Stout⁴ indeed regarded Herbart's uncompromising polemic against innate faculties, activities and predispositions as the most striking negative feature of his psychology. "The soul", says Herbart⁵, "has no innate tendencies nor faculties". Again⁶, it is an error, indeed, to look upon the human soul as an aggregate of all sorts of faculties". The faculties are, indeed, "not real, but merely logical designations for the preliminary classification of physical phenomena"⁷. Commenting on this rejection faculties, Stout remarks: "The human mind has always been prone to mistake abstractions for realities even when corresponding concretes stand out in clear and definite detail. This propensity becomes almost irresistible in a case in which concrete details are shadowy and evasive. Hence we find that the faculty psychologists, unable to make legitimate use of their generalisation in the explanation of particular phenomena, treated them as if they were real forces producing these phenomena. Thus in their hands psychology became transformed into a kind of mythology which was none the less mischievous because scarcely anyone overtly professed to believe in it".

On the training of the faculties Herbart in his *Brief Encyclopaedia of Practical Philosophy*⁸ remarks: "Those, however, who have no proper psychological insight seldom grasp anything about the rules of education. They cling to the old idea that there are certain powers or faculties in the soul which have to be exercised, and it does not matter what they are exercised on. The exercises might well belong to the same category as gymnastic exercises, because men have only one kind of muscle, and by gymnastic the muscles of the body become strong and pliable. In actual fact every apperceptive system comprises elements of imagination, memory and reason, though naturally not all in equal proportions. In one and the same person there can quite easily be, and usually there is, an apperceptive system composed predominantly of intellectual elements, while another is rich in imagination, while in a third memory plays the greatest part. Intense feeling may

⁴ G.F. Stout, *Mind*, vol. xiii (1888), pp. 321-38, "The Herbartian Psychology", vol. xiv (1889), pp. 1-26, "Herbart compared with the English psychologists and with Beneke"; pp. 353-68, "The Psychological Work of Herbart's Disciples".

⁵ *Lehrbuch zur Psychologie*, first edition 1816. Translated into English by Margaret K. Smith (New York: D. Appleton & Co., 1891).

⁶ *Umriss*, § 20.

⁷ *Lehrbuch*, § 236.

⁸ § 107.

colour one apperceptive system, whereas apathy characterises another. What educators call formal training is accordingly a complete chime-ra, since it presupposes the exercise of powers exciting only in the imagination of those who hold such views on psychology". The assumption that mental power can work in isolation, as Herbart indicates here, is still the commonest fallacy in psychology.

Herbart is frequently accused not only of disposing of mental faculties but also of dispensing with the mind or soul itself, of presenting us with "a psychology without a soul". He has nevertheless been credited by Merz⁹ with just the opposite, namely, preserving for the psychologists who have been influenced by him the unity of mental life. "Thus it is a characteristic of all psycho-physical writers who have come under the influence of Herbart, that however much they may be occupied with detailed description of physiological processes, with the analysis of sensations, or the direction of the data of experience, they never lose sight of the underlying mental unity which is the central phenomenon of psychology and psycho-physics, just as it must be the central problem of biology to arrive at some definition of life... It seems to me that, in Germany at least, it is through Herbart, more than through any other thinker, that we have been preserved from a threatening disintegration of psychological research".

Herbart's position regarding the soul is analogous to that of Locke, who in the Introduction to *An Essay Concerning Human Understanding* declares: "I shall not at present meddle with the physical consideration of mind, or trouble myself to examine wherein its essence (*i.e.*, the true inner nature of the soul) consists". "The simple nature of the soul", Herbart affirms, "is totally unknown. It is as little an object of speculative as of empirical psychology". In so far, however, as the soul is endowed with the power of presentation¹⁰, it may be regarded as mind¹¹. The abstract metaphysical unit of the soul thus becomes transformed in Herbart's psychological investigation, as Stout ex-

⁹ J.T. Merz, *A History of European Thought in the Nineteenth Century*, vol. ii, pp.496-500 (Edinburgh: W. Blackwood & Sons, 1896-1914).

¹⁰ Herbart's term "Vorstellung" is rendered throughout by "presentation", and is virtually equivalent to Locke's term "idea" which comprises all the contents of consciousness from the simplest elements to the highest mental processes, or as Locke himself says (*Essay on the Human Understanding*, Bk. I, ch. i), "whatever it is which the mind can be employed about".

¹¹ *Lehrbuch*, §§ 33, 162.

plains¹², into a concrete unity pervading and connecting the manifold variety of individual experience.

Another charge leveled against Herbart is the intellectualism of his psychology¹³, ideas and their relation to one another being the sole origin of all other mental activities such as feeling and will. Here, again, Herbart aligns himself with Locke, who in the *Essay* repeats:¹⁴ “External material things, as the objects of sensation, and the operations of our own minds within, as the object of reflection, are to me the only originals from whence all our ideas take their beginnings. The term *operations* here I use in a large sense, as comprehending not barely the actions of the mind about its ideas, but some sort of passions arising from them, such as is the satisfaction or uneasiness arising from any thought”. That passion or feelings arise from ideas and the satisfaction or uneasiness is associated with thought exactly express Herbart’s view: “Feelings are but passing modifications of the existing presentations”¹⁵. “Feelings and desires are conditions, and for the most part changeable conditions of presentation”¹⁶.

In the mental life when a presentation in process of realising itself meets with a presentation opposed to it, an unpleasant feeling results, but if its realisation is facilitated, pleasure results¹⁷.

Since the publication of McDougall’s *Social Psychology*¹⁸, it has been customary in Britain to regard emotions attributes of instincts rather than of ideas. But a modern psychologist distinguishes between the excitation of bodily processes which provides the urgency, the energising element, of thought or behaviour with an effective tone and the quality of an emotion which is determined by the behaviour or ideas that occupy conscious attention. “The *urgency* of an emotion is the product of reaction at a primitive, even a bodily, level, while its *quality* is determined by the thoughts which are present in conscious-

¹² *Mind*, vol. xiv, p. 18.

¹³ R. Ulich, *History of Educational Thought* (New York. The American Book Co., 1945), p. 275.

¹⁴ Bk. II, ch. i..

¹⁵ *Allgemeine Paedagogik aus dem Zweck der Erziehung ableitet*. Translated by H.M and E. felkin under the title of *The Science of Education*. English translation, p. 230. Reference to translation in English from the *Allgemeine Paedagogik* are given under the title *The Science of Education*.

¹⁶ *Lehrbuch*, § 33.

¹⁷ *Ibid.* §§ 36, 37.

¹⁸ Wm. McDougall, *An Introduction to Social Psychology* (London: Methuen & Co., 1908).

ness”¹⁹. By the introduction of the conception of *quality* of emotion which is attendant on ideas we have a concession or a revision to Herbart’s position.

The intellectualism of Herbart’s psychology is intensified by his use of the term “Empfindungen” to signify both sensation and feeling. Thus in the Introduction to the *Allgemeine Pädagogik* he says that out of thoughts arise feelings (*Empfindungen*), and, from these, principles and modes of action. Prof. Rein of Jena, the last of the great German Herbartians, explained the statement thus: “It is to be regretted that we Germans unfortunately employ the term “Empfindung” in two senses. First we understand by it “Gefühl”, *i.e.*, feeling we speak of a man with fine “Empfindungen” (sensibility) and mean thereby a man with fine feelings. On the other hand we understand by *Empfindung* the mental reaction to an external stimulus, what the Englishman understands by sensation. Herbart here by *Empfindungen* was thinking of Gefühl (feeling) which can be so intimately and so vitally associated with presentations (*Vorstellungen*) that out of the term arise volitional acts which, by reason of their comprehensiveness and worth, rank as principles or moral ideas. The circle of thought is, according to Herbart, no mere intellectual structure but is interwoven throughout with feelings and volitional impulses. The task of educative instruction is to anchor in the youth’s soul this circle of thought”.

Herbart’s view of the dependence of emotion on ideas has important consequences educationally. There can be no education of the feelings *per se*. Herbart would accordingly not be content to rely for moral training on the emotionalism of Rousseau or the sentimentalism of Pestalozzi. He demands a surer foundation, and, as we shall see, finds it in “the circle of thought”, as he himself declares²⁰ – “The disposition of the heart has its source in the mind”.

“The Herbartian system of ideas must be admitted” says Adams²¹, “to be a pure mechanism”. Herbart himself does not disguise the fact for “presentations must be regarded as forces whose effectiveness depends upon their strength, their oppositions, and their combinations, all of which are different in degree²²”. Rather than consider this ad-

¹⁹ “Psychopathology and Social Psychology”, by J. T. McCurdy, *The British Journal of Psychology*, vol. xli, p. 1.

²⁰ *Lehrbuch*, § 33.

²¹ J. Adams, *Evolution of Educational Theory* (London: Macmillan & Co., 1912), p. 324.

²² *Lehrbuch*, § 7.

mission as a condemnation of Herbart's psychology, we might regard it as a recommendation. For Stout²³ claims that Herbart's doctrine of physical mechanism has become under various modifications and restrictions the common possession of scientific psychologists. Herbart diverted attention from mental contents to mental activities or forces, to the interaction among presentations, and instead of viewing the mental life as a succession of state of consciousness or as a stream of consciousness he conceived it as mental system. The prejudice created by the term mechanism as applied to mind Stout also disposes of in the following statement:²⁴ "Most persons find it difficult to grasp the conception of a psychological mechanism, because they habitually regard presentations purely as having presented content. Nevertheless, the mechanical standpoint is a legitimate one provided its nature and limitations are duly recognised. Presentations act and react on each other in manifold ways. They exclude each other from distinct consciousness, they reproduce each other, they support each other, and so forth. Now the clear recognition of this distinction between presented and mechanical relation forms a leading feature in Herbart's psychology. He has embodied it in his use of the term presentative activity and presented content, and he has made it the basis of his general method in dealing with psychological problems".

Herbart's attempt to transfer the mechanics and dynamics of physical forces to the inner play of ideas naturally excites suspicion; it should nevertheless be recollected that Spinoza had earlier presented his *Ethics* in geometrical form, and that, in assessing Herbart's position, psychology has always applied to its phenomena the scientific categories available at the time; thus we have Herbart's mental mechanics, followed by Mill's mental chemistry, psychology from the biological standpoint, physiological psychology, and cybernetics²⁵ almost a return after more than a century to Herbart's position.

Herbart's main positive contribution to psychology is the emphasis he lays on the part subjective factors play in the mental process, or, as Stout puts it²⁶, how given facts otherwise unintelligible, may be understood by the assumption of hidden facts with which they are connected according to definite laws. Thus, to account for perception we have to assume, in addition to the sensory data, reinstated or revived

²³ *Mind*, vol. xiv, p. 353.

²⁴ *Ibid.* p. 2.

²⁵ N. Wiener, *Cybernetics* (New York: Wiley & Sons Inc., 1948).

²⁶ *Mind*, vol. xiii, p. 323.

experiences constituting the pre-percept. These two factors coalesce so intimately that only in very exceptional case do we realise the presence of the interpretative aspect. In perception this coalescing is known as assimilation or complication. Apperception is an analogous process on a higher level. It is the interpretation of a percept by a system of ideas, an apperception mass, having a completeness and independence of its own. It is explained by Herbart thus: "Apperception or assimilation takes place through the reproduction of previously acquired presentations and their union with the new element". It implies the dependence of the new on the old, or the interpretation of the new by the old, and is not confined to sense-perception but embraces "inner perception" as well; one presentation-mass may exert a determining influence on another²⁷. Thus what we notice depends not so much on the strength of the external stimulus or on the susceptibility of the subject as on the context, the mental system²⁸ dominant at the time.

This accounts for the fact that different people or the same person at different times have different perceptions under the same external conditions. As Herbart remarks:²⁹ even in the same surroundings every man has his own world. In literature the principle finds expression in various forms. Carlyle says: The eye sees what it brings the power to see; ad Browning: 'Tis the taught already that profit by teaching.

Apperception thus emphasises the significant part that old knowledge plays in the acquisition of the new, how new knowledge should always be a development of previous knowledge. Stout³⁰ regards it as the main principle which psychology lends to the theory of education as its starting-point. James, on the other hand, in his *Talks*

²⁷ *Lehrbuch*, § 40; *Umriss*, § 143.

²⁸ Alternative terms for "apperception mass" are "mental background", J. Adams, *Exposition and Illustration*, ch. iv (the whole chapter deals with "Mental Backgrounds"); in *The Humanities Chart Their Course* (Stanford University Press, California, 1945), p. 19, Max Radin in "The Search for the Major Premise" says: "I have preferred the metaphor of a cultural "matrix" to the more usual one of a background, because we think of a background as something fixed and dead and we picture living reality as moving, in front of it, to be sure, but quite detachable; the concept "frame of reference" has been substituted and defined by Sherif as the functionally related factors, both past and present, which operate at the moment to determine perception, judgment and affectivity". *The Journal of Personality*, vol. xviii, p. 370, June 1949, quoting Sherif, M., and Carter, H., *The Psychology of Ego Involvement*.

²⁹ *Lehrbuch*, § 213.

³⁰ *Analytic Psychology*, vol. ii, pp. 137-8.

to Teachers³¹ to discount the exaggerated significance attributed to the principle at one time in American educational circles, contends that it means nothing more than the act of taking a thing into the mind, but how children take a thing into their minds is just what teachers would like to know.

Following the precedent set by Herbart himself³², we shall deal with his educational doctrines before considering his ethics or “practical” philosophy. Both were dependent on his psychology, and precedence of publication was accorded in the *Allgemeine Paedagogik*, since it suffered less from the lack of psychology.

Although psychology provides the means, philosophy dictates the end of education. While Herbart confesses that education has no time to make holiday till philosophical questions are at once all cleared up³³, in the same work³⁴ he admits: “to teach completely how life is determined by its own rulers, Speculation and Taste, we must seek for a system of philosophy, the keystone of instruction”, and he also claims³⁵ that the true perfection of education is philosophy.

In the opening sentences of *Abhandlung über die aesthetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschaeft der Erziehung* (Dissertation on the Aesthetic Description of the World as the main function of Education)³⁶ he affirms: “The one and the whole work of education may be summed up in the concept – morality”. But he goes on to explain that while morality is the *highest* aim, to set up morality as the *whole* aim of humanity and education an expansion of the concept is required, as is also a proof of its necessary presuppositions and the conditions of its actual possibility. And in the *Allgemeine Pädagogik* he repeats³⁷: “I therefore believe that the mode of consideration which places morality at the head is the most important, but not the only and comprehensive standpoint of education”. He regards an aesthetic in-

³¹ P. 157.

³² *Minor Pedagogical Works*, pp. 285-6.

³³ *The Science of Education*, p. 108.

³⁴ P. 195.

³⁵ *Minor Pedagogical Works*, p. 151.

³⁶ Translated by Eckoff in Herbart, *ABC of Sense Perception and Minor Pedagogical Works*, pp. 92-120, under the title: “The Aesthetic Presentation of the Universe, the Chief Office of education”, and by H.M. and E. Felkin in *The Science of Education*, pp. 57-77, under the title “On the Aesthetic Revelation of the world as the Chief Work of Education”.

³⁷ *The Science of Education*, p. 108.

terpretation of the world as the ideal education³⁸.

Neither ethics nor aesthetic can, however, determine fully the end of education. This Herbart admitted, although his admission has usually been ignored, both by his critics and his expositors. Education must include the ideals of truth and righteousness as well as goodness and beauty. Intellectual inquiry and religious reverence are as natural to man and as necessary to him for the full realisation of his personality as are ethical endeavour and aesthetic enjoyment; and the aim of education as of life itself cannot be formulated in any more succinct phrase than that of Eucken, namely, to exalt personality.

Herbart is sometimes accused of ignoring the individuality of the pupil. This is a natural inference from the similarity between Herbart's and Locke's psychology rather than a deduction from Herbart's own writings³⁹. Locke in the *Thoughts*, as we have seen, attributes all the differences among men to their education, there are no innate differences. Herbart's mechanistic view of mental life might be thought to lead to the same conclusion, but Herbart asserts⁴⁰ that his *Allgemeine Pädagogik* owed its existence almost as much to his collection of carefully arranged observations and experiments gathered together on very various occasions as it did to his philosophy. In the *Umriss*⁴¹ he affirms that we need not go beyond experience to see that there is a great diversity in intellectual talents, and in the Introduction to that work goes the length of declaring that the assumption of unlimited plasticity is inadmissible, and that the educability of the child is limited by his individuality. In the *Minor Pedagogical Works*⁴² he says it is a chief requisite of a good pedagogical plan that it be flexible enough to fit the various capacities.

³⁸ *Minor Pedagogical Works*, p. 16. Ward in his *Encyclopaedia Britannica* article on "Herbart" (eleventh edition, 1911, p. 337; fourteenth edition, 1929, p. 447) explains the relationship between Aesthetics and Ethics thus: "Aesthetics elaborates the 'ideas' involved in the expression of taste called forth by those relations of objects which acquire for them the attribute of beauty or the reverse. The beautiful is predicated absolutely and involuntarily by all who have attained the right standpoint. Ethics, the chief branch of Aesthetics, deals with such relations among volitions as thus unconditionally please or displease". C. Burt in *The Young Delinquent*, p. 480, regards the relationship thus: "The so-called moral sense is in part an aesthetic sense, a nice fastidious taste in matters of social behavior".

³⁹ *Allgemeine Pädagogik*, Bk. I, ch. 2. *The Science of Education*, pp. 3-120.

⁴⁰ *The Science of Education*, p. 251.

⁴¹ § 60.

⁴² P. 181.

What Herbart, however, seeks to avoid is that individuality should develop into eccentricity. Where this occurs, a state of society results in which “each brags of his own individuality, and no one understands his fellows”⁴³. It should also be noted that he does not, as did T. Percy Nunn⁴⁴ later, make the development of individuality the aim of education. Individuality is one of the data of education, not the end. It has to be fashioned into personality, and is achieved through the development of a variety of interests and their integration.

Human activity, for Herbart, has two main aspects: many-sided interest and moral character. Many-sided interest is further qualified by “event balanced” – *gleichschwebende Vielseitigkeit*⁴⁵. This is equivalent to the popular statement – the harmonious expansion of all the powers of the individual. Many-sidedness is opposed not only to one-sidedness but also to discursiveness⁴⁶, it must be distinguished, Herbart says in the *Allgemeine Pädagogik*⁴⁷, from its exaggeration – dabbling in many things.

Interest in its turn has two aspects – a subjective or psychological, and an objective. The objective comprises the various activities in which the individual participates or the different aspects of the environment to which he reacts; it consists of the two main divisions (i) knowledge and (ii) sympathy, although Herbart explains⁴⁸ that the environment of objects for knowledge embraces nature and humanity and that only certain expressions of humanity belong to what he terms sympathy.

Knowledge he divides into (1) actual phenomena, (2) scientific laws, (3) aesthetic relations (or empirical, the speculative and the aesthetic), representing different attitudes to our natural environment or different aspects of experience; and sympathy into (1) human, (2) social and (3) religious, representing different attitudes in social intercourse or different aspects of our spiritual environment. These constitute the six faces of a many-sided interest, and when properly exploited provide a liberal training or an all-round education.

Presentation masses emanate from two main sources – experience

⁴³ *The Science of Education*, p. 142.

⁴⁴ *Education. Its Data and First Principles* (London. Edward Arnold & Co., 1920).

⁴⁵ *The Science of Education*, pp. 111.

⁴⁶ *Umriss*, § 65.

⁴⁷ *The Science of Education*, p. 111; also p. 119.

⁴⁸ *Ibid.* p. 133.

and social intercourse⁴⁹. Through experience we acquire knowledge, and through intercourse we develop sympathy. While we cannot dispense with experience and intercourse we must realise how limited are the opportunities which circumstances afford. They must be supplemented by instruction, for, as Herbart claims⁵⁰, experience seems, as it were, to expect that instruction will follow her to analyse the material which she has amassed and to collect and arrange her scattered and formless fragments. He thus sums up: "Interest arises from interesting objects and occupations. Many-sided interest originates in the wealth of these. To create and develop this interest is the task of instruction which carries on and completes the preparation begun by intercourse and experience"⁵¹. Instruction alone, he adds⁵², can lay claim to cultivate a well-balanced, all-embracing many-sidedness. It is for this reason that Herbart keeps reiterating that he has no conception of education without instruction; conversely, he does not acknowledge and instruction which does not educate⁵³.

Instruction thus acquires the place of first importance in Herbart's educational theory. "The chief means of positive education lies in instruction taken in its widest sense", he claims⁵⁴. In *How Gertrude Teaches Her Children* Pestalozzi lamented that men do not apply their skill to found education upon principles and to bring instruction and education into harmony. The latter task is what Herbart, if anyone, has achieved. For Locke instruction was the least part of education: for Herbart it was the chief.

Not all instruction is, however, educative, the types of instruction which in Herbart's opinion⁵⁵ are not educative are those which afford only temporary pleasure or light entertainment, and such studies as remain isolated and do not lead to continued effort.

Instruction may take two main forms – synthetic and analytic. The child's experience may be augmented through the teacher's description of events or activities; this is narrative instruction and, according to Herbart⁵⁶, has but one law – to describe in such a way that the pupil

⁴⁹ *Umriss*, § 36.

⁵⁰ *The Science of Education*, p. 138.

⁵¹ *Ibid.* p. 120.

⁵² P. 141.

⁵³ P. 84.

⁵⁴ *Aphorismen*, XXI.

⁵⁵ *Umriss*, § 126.

⁵⁶ *The Science of Education*, p. 155.

believes he sees what is described. On the teacher may avail himself of the pupil's experience eliciting the facts which he requires for his exposition. These facts may have to be supplemented, but whether supplied by the teacher or the pupil they require to be organised according to the purpose the teacher has in view. Both these forms of exposition – narrative and educative – are classed by Herbart as synthetic. The pupil's experience may not only be inadequate; it may even be erroneous, in which case the teacher must dissect it to utilise the elements in a new systematic whole; this Herbart terms analytic instruction, and he adds:⁵⁷ “The pupil ought properly to provide the material for analytic instruction, especially in later years”. The various forms of presentation or exposition are not mutually exclusive, but may be combined as occasion requires in the same lesson⁵⁸.

Herbart in his *Allgemeine Pädagogik*⁵⁹ illustrates how the analytic and synthetic types of instruction may be employed in the respective fields of interests already enumerated – empirical, scientific, aesthetic, human, social and religious, but his treatment, he acknowledges, is too general to provide a curriculum which must arrange the opportunities provided in accordance with the needs of the pupils and the individual powers of the teacher. Earlier⁶⁰, Herbart had suggested as a guide to the organisation of teaching material the principle of recapitulation, a doctrine which, common to many educators from Plato to Montessori ad Dewey, plays a prominent part in Herbartian literature: “If pupils would continue the work of their forefathers they must have travelled the same way; above all, they must have learned to recognise those forefathers as their own from their early years”.

The interests which constitute the main division of education Herbart⁶¹ reminds us are interests of one person, and he warns us: “Do not forget interest among interesting things”. It is with the doctrine of interest in this sense, although it occupies only a minor place in his writings, rather than with the doctrine of instruction that Herbart's name has come to be associated in Britain and in America mainly

⁵⁷ *Ibid.* 187.

⁵⁸ W. Rein, in his *Outlines of Pedagogies*, English translation, p. 153, distinguishes narrative presentation (*erzählend darstellend*) which would include both Herbart's purely synthetic and analytic forms. J. Adams, *Exposition and Illustration*, pp. 57-63, follows Herbart more closely.

⁵⁹ *The Science of Education*, pp. 170-86.

⁶⁰ *Ibid.* p. 165.

⁶¹ P. 132.

through its expression by Adams in his *Herbartian Psychology Applied to Education* and by Dewey in his early essay, "interest in relation to Training of the Will". Even the aim of the project method, Kilpatrick admits⁶², is to reaffirm the old doctrine of interest.

The doctrine of interest is implied in a passage in Plato's *Republic*⁶³ quoted earlier. Rousseau in the *Emile* had declared: "Present interest, that is the motive power, the only motive power that takes us far and safely". And in one of his *Letters to Greaves*⁶⁴, explains: "This interest in study is the first thing which a teacher ... should endeavour to keep alive. There are scarcely any circumstances in which a want of application in children does not proceed from a want of interest; and there are, perhaps, none under which a want of application in children does not originate in the mode of treatment adopted by the teacher. I would go as far as to lay it down for a rule that whenever children are inattentive and apparently take no interest in a lesson, the teacher should always first look to himself for the reason". Herbart sums up Pestalozzi's complaint in the dictum that weariness is the cardinal sin of instruction⁶⁵, and explains⁶⁶ – "The word interest stands in general for that kind of mental activity which it is the business of instruction to create. Mere information does not suffice; for this we think of as a supply or store of facts which a person might possess or lack, and still remain the same being. But he who lays hold of his information, and reaches out for more, takes an interest in it".

Interest is thus a concomitant of mental activity. Herbart is, however, no advocate of "activity for activity's sake" even though it is mental activity, nor of "activity leading to further activity". "Interest", he says⁶⁷, "means self-activity. But not all self-activity, only the right degree of the right kind is desirable, else lively children might very well be left to themselves. There would be no need of educating or controlling them. It is the purpose of instruction to give the right *direction* to their thoughts and impulses, to incline these toward the morally good and true". Interest he opposes to indifference. It displays a preference over mere perception for certain objects by arousing in the mind analogous presentations and involuntarily suppressing others. It differs

⁶² W.H. Kilpatrick, *Remaking the Curriculum*, p. 48.

⁶³ See above, p. 19.

⁶⁴ XXX

⁶⁵ *The Science of Education*, p. 138.

⁶⁶ *Umriss*, § 62.

⁶⁷ *Ibid.* § 71.

from certain other mental processes by depending on its object and referring to the present⁶⁸.

By requiring that interest should be a result of instruction we do not, as is popularly supposed, emasculate education; interest is not to be confused with amusement, and it is not for lack of warning by Herbart that their identification has gained currency. “The teacher”, he says⁶⁹, “should not be misled into turning instruction into play, nor designedly into work; he sees before him a serious business and tries to forward it with gentle but steady hand”. “That which is too simple”, he repeats⁷⁰, “must be avoided”; and again⁷¹, “Instruction must be comprehensible and yet difficult rather than easy, otherwise it causes *ennui*”, or, as his British interpreter explains⁷², “we find that so far from enervating the pupil, the principle of interest braces his up to endure all manner of drudgery and hard work ... The theory of interest does not propose to banish drudgery tolerable by giving it a meaning”.

“Interest depends partly on native capacity which the school cannot create; but it depends also on the subject-matter of instruction”⁷³. Not only, however, on the selection of the appropriate subject-matter, but also on its arrangement. We must know both what to teach and how to teach it.

When presentations arise spontaneously in the pupil’s mind, the pupils are said to be attentive and the instruction has an interest for them⁷⁴. When attention has to be enforced, it is doubtful whether an interest in the subject can ever be evoked. Or, as A. N. Whitehead says in *The Aims of Education*⁷⁵: “In training a child to activity of thought, above all things we must beware of what I will call “inert ideas” – that is to say, ideas that are merely received into the mind without being utilised, or tested, or thrown into fresh combinations”. The distinction between “animate” as against what might be called “inanimate” knowledge is not absolute, for the knowledge generally regarded as inanimate can become animate if the teacher relates it to some topic that has real significance for the pupil; as Herbart ex-

⁶⁸ *The Science of Education*, pp. 128-9.

⁶⁹ *Ibid.* p. 192.

⁷⁰ *Umriss*, § 77, note.

⁷¹ *The Science of Education*, p. 238.

⁷² J. Adams, *Herbartian Psychology*, pp. 262-263.

⁷³ *Umriss*, § 125.

⁷⁴ *Ibid.*, § 72.

⁷⁵ P. 1.

plains⁷⁶. “Presentations that must by effort be raised into consciousness because they do not rise spontaneously, may become spontaneous by gradual strengthening. But this development we cannot count on unless instruction, advancing step by step, bring it about”.

Knowledge is likewise likely to be inanimate if it remains detached or dissociated from a general system of ideas. In his *Umriss* Herbart warns us – “If the facts of knowledge are allowed to fall asunder ... instruction endangers the whole of education”⁷⁷. And Whitehead elaborates:⁷⁸ “The results of teaching small parts of a large number of subjects is the passive reception of disconnected ideas, not illuminated with any spark of vitality. Let the main ideas which are introduced into a child’s education be few and important, and let them be thrown into every combination possible”. As whatever remains isolated has little significance, Herbart emphasizes the correlation of studies⁷⁹.

No matter what subject-matter is selected or what method of exposition is adopted, the same sequence must be followed in instruction of interest is to ensue. Herbart insisted that teaching procedure should be adapted to the stages discernible in the development of knowledge. He first distinguished two phases – an intensive and an extensive. *Vertiefung* – absorption in or concentration on a subject, and *Besinnung* – coordination and systematisation of the results of *Vertiefung*⁸⁰. In one of his Aphorisms⁸¹ he explains that *Vertiefung* or concentration occurs when a thought so dominates the mind that it suppresses the ordinary contents of consciousness, and *Besinnung* – coordination when these ordinary contents re-establish themselves; coordination is essential not only to collect and combine the effects of concentration but also to prevent a lop-sided development.

As these two concepts are too general for practical purposes Herbart finds it necessary to subdivide concentration into clearness and association, and coordination into system and method. Clearness, association, system and method thus become Herbart’s formal teaching⁸².

⁷⁶ *Umriss*, § 71.

⁷⁷ *Ibid.* § 268.

⁷⁸ *The Aims of Education*, p. 2.

⁷⁹ *Umriss*, § 58, note.

⁸⁰ *The Science of Education*, pp. 123-8.

⁸¹ *Aphorismen*, I.

⁸² *The Science of Education*, p. 126; *Umriss*, §§ 68-9.

“In order to maintain coherence”, he argues⁸³, “instruction must follow the rule of giving equal weight in every smallest possible group of its objects to concentration and reflection; that is to say, it must care equally and in regular succession for clearness of every particular, for association of the manifold, for coherent ordering of what is associated, and for a certain practice in progression through this order. Upon this depends the distinctness which must rule in all that is taught”.

Under clearness Herbart includes the analysis and synthesis of the given. It is equivalent to the so-called Herbartian step of presentation. Through association the new knowledge presented to the pupil is connected with the old; and association accordingly implies the apperceptive process and is analogous to the preparation stage of the Herbartian five formal steps. Its purpose is to secure a proper orientation of the subject to be taught. “For association”, Herbart tells us⁸⁴, “the best mode of procedure is informal conversation, because it gives the pupil an opportunity to test and to change the accidental union of his thoughts, to multiply the links of connection, and to assimilate, after his own fashion, what he has learned. It enables him, besides, to do at least a part of all this in any way that happens to be the easiest and most convenient”. Association prepares the way for system, which is “the perfect order of a copious coordination”. “By exhibiting and emphasising the leading principles”, Herbart adds, “System impresses upon the minds of pupils the value of organised knowledge”⁸⁵. In the generally accepted Herbartian tradition system is termed generalisation. Furthermore, a system is not to be learned merely, it is to be used, applied and often needs to be supplemented by additions inserted at appropriate places⁸⁶. This application Herbart terms method, whereas by his successors the self-explanatory term application has been reserved to denote this extension of system.

These various steps are believed by Herbart to be requisite, one by one, in the order given for every section small or large, of subject to be taught⁸⁷. While various educationists have attempted to substantiate this claim⁸⁸, of instruction which Herbart had mainly in view, the aim

⁸³ *The Science of Education*, pp. 144-5.

⁸⁴ *Umriss*, § 69.

⁸⁵ *Ibid.* § 69.

⁸⁶ § 68.

⁸⁷ § 68. Cf. § 70.

⁸⁸ E.g. J.J. Findley, *Principles of Class Teaching* (London. Macmillan & Co., 1907).

of which is the acquisition of knowledge, when the aim of the lesson is the development of skill, a different procedure will doubtless be found to be more appropriate.

Herbart formal steps apply to method-wholes, instructional units or centres of interest, not to individual lessons, that is, they are stages in the exposition of a topic which has a unity and completeness in itself. It was the mechanical application of the formal steps in each and every lesson that brought the Herbartian method into discredit, and for this formalism there was no warrant in the writing of Herbart.

In introducing the concept of many-sidedness of interest Herbart had intimated that one aspect of human activity was being neglected; namely, action, and, what immediately impels thereto – desire⁸⁹. The two spheres of human activity are accordingly interest and desire, knowing and willing. They are nevertheless not unconnected, being linked through instruction⁹⁰. Just as instruction creates a many-sided interest, so it has also the task of developing what from the standpoint of character training Herbart now calls “the circle of thought”. The section dealing with the influence of the circle of thought on character⁹¹ is the central point of the *Allgemeine Pädagogik*; it is, in Herbart’s own words⁹², the vantage point from which the whole should be viewed.

Herbart’s firm conviction is that the chief seat of the cultivation of character lies in the circle of thought and that in the circle of thought the main part of education lies⁹³. Character training, he claims⁹⁴, is unable to accomplish its work unless in conjunction with instruction. “It will be seen when the task of setting forth the whole of virtue is renewed in its completeness that the main things are accomplished by instruction”⁹⁵. In the Introduction to the *Allgemeine Pädagogik* he affirms⁹⁶: “Those only wield the full power of education who know how to cultivate in the youthful soul a large circle of thought closely connected in all its parts, possessing the power of overcoming that which

⁸⁹ *The Science of Education*, p. 129.

⁹⁰ Cf. Descartes, *Meditations*, IV. “It is accordingly a dictate of the natural light that the knowledge of the understanding ought always to precede the determination of the will”.

⁹¹ *The Science of Education*, pp. 209-10.

⁹² *Replik gegen Jackmanns Recension der Allgemeinen Pädagogik*.

⁹³ *The Science of Education*, pp., 214.

⁹⁴ *Umriss*, § 150.

⁹⁵ *Replik gegen Jackmanns Recension*.

⁹⁶ *The Science of Education*, p. 92.

is unfavourable in the environment, and of dissolving and absorbing into itself all that is favourable". In his reply to Jackmann's review he repeats. "Instruction will above all form the circle of thought and education the character. The latter is nothing without the former – herein is contained the whole sum of my pedagogy"; and in his *Brief Encyclopaedia* he takes credit for introducing the term "an educative instruction". This principle of the determination of the inner aspect of character by means of instruction is Herbart's chief contribution to educational thought, and proves how futile it is from his standpoint to oppose education or the training of character to instruction. "Moral education", he sums up⁹⁷, "is not separable from education as a whole!".

While instruction is thus the central theme of Herbart's doctrine he never allows us to forget that man's worth does not lie in his knowing but in his willing⁹⁸. Before, however, proceeding with the task of harmonizing the moral endowment of the pupil with the moral ideal Herbart disposes of a conception which though he sometimes does not even regard as a part of education, is a precondition of it, namely, *Regierung* (constraint or teacher's control of pupil's behaviour). This is one of the three chief concepts, *Regierung* (constraint or control), *Unterricht* (instruction), *Zucht* (character training or self-discipline), according to which his whole doctrine is treated⁹⁹. "It may be doubted", he explains¹⁰⁰, "whether the treatment of discipline in the sense of constraint belongs to pedagogy or should not more appropriately be appended to those parts of practical philosophy which treat of government in general". He adds *Umriss*¹⁰¹ that moral improvement is not brought about by the constraint of government, and that education can only begin after control has done its work¹⁰². Later on in the *Allgemeine Pädagogik* he nevertheless concedes¹⁰³ that control may have both an indirect and a direct bearing on character; it partly helps to make that instruction possible which will influence the subsequent formation of character, and it serves to create through action or inaction a beginning of character. The separation of the concepts, as

⁹⁷ *The Science of Education*, p. 108.

⁹⁸ *Umriss*, § 58.

⁹⁹ *Replik gegen Jackmanns Recension*.

¹⁰⁰ *The Science of Education*, p. 94.

¹⁰¹ § 189.

¹⁰² *The Science of Education*, p. 99.

¹⁰³ *Ibid.* pp. 230-1.

Herbart observes¹⁰⁴, serves to aid the reflection of the educator who ought rather to know what he is about to make a perceptible difference between them in practice.

The distinction between *Regierung* and *Zucht* can be presented in a series of antitheses. The former serves primarily the needs of the teacher, the latter those of the pupil. "To maintain quiet and order in the lessons, to banish every trace of disrespect to the teacher is the business of *Regierung*; direct action on the temperament of youth with a view to character training is *Zucht*"¹⁰⁵. *Regierung* secures merely an external conformity, whereas the work of *Zucht* is not to develop a certain mode of external behaviour but rather insight together with corresponding volition in the mind of the pupil¹⁰⁶. "*Regierung* takes into account the results of actions, later *Zucht* must look to unexecuted intentions"¹⁰⁷. *Regierung* is intermittent, whereas *Zucht* is continuous, persevering, slowly penetrating and only ceasing by degrees¹⁰⁸. The aim of *Regierung* lies in the present, whereas *Zucht* has in view the future adult¹⁰⁹.

Control or constraint need not be repressive, and Herbart reviews the various means of keeping order – supervision, the threat of punishment, compulsion; and concludes: when the environment is so arranged that childish activity can of itself find the road to the useful and expend itself thereon, then control is most successful¹¹⁰, and in the *Umriss*¹¹¹ he sums up: The foundation of control consists in keeping children employed.

Regierung – control or constraint, is, as Herbart from his own experience as a tutor was forced to recognise¹¹², a necessary evil, doubtless better than anarchy, but its defect is that it weakens while education seeks to strengthen. It is negative and inhibitive, whereas education should be positive and purposive. Although Herbart's main contribution to the history of school discipline in Britain and America has been through his doctrine of interest, his distinction between *Regierung* and

¹⁰⁴ *Umriss*, § 43.

¹⁰⁵ *The Science of Education*, pp. 238-239.

¹⁰⁶ *Ibid.* p. 111.

¹⁰⁷ P. 233.

¹⁰⁸ P. 234.

¹⁰⁹ *Umriss*, § 42. Cf. § 126. ¹⁰⁹ § 46.

¹¹⁰ *The Science of Education*, p. 101.

¹¹¹ § 46.

¹¹² *Berichte on Herrn von Steiger*, iii.

Zucht, between good behaviour secured by administrative regulations and gentlemanly conduct exercised by voluntary self-restraint has significance in education, for the term "discipline" is in English generally employed to convey what was by Herbart characterised as *Regierung*. A "well-disciplined" school may be the worst possible institution for the development of character, since it may leave no opportunities for the practice of such actions as are initiated by the pupils' own motives nor afford occasion for the exercise of self-discovery and the discipline of self-mastery. It does not train the pupils to the right use of such freedom as they will later enjoy; it secures an immediate appearance of docility by paralyzing the pupils' power of initiative, and it invites an equally violent reaction that destroys any unity of character that the pupils might otherwise develop. Discipline in Herbart's sense of *Zucht*, not in the sense of *Regierung*, should be the aim of every teacher who desires to play his part in the formation of character.

Before dealing with character training Herbart has to dispel a confusion regarding transcendental freedom. Kant aimed at formulating a metaphysics of ethics, he sought to determine the conditions of the possibility of the moral life, not to trace its actual development. "Transcendental" was employed by Kant to designate what is a necessary condition of the possibility of experience; but it came to be identified with "transcendent", that is, what is beyond the limits of experience. Herbart accepted transcendental freedom in Kant's sense, but not in the popular sense. While apparently disagreeing with Kant generally, he was at one with him on fundamentals.

Both Herbart and Kant recognised that morality was the highest aim of mankind, and, accordingly, of education. Freedom is, however, the indispensable postulate of morality. For Kant the only principle that could determine the will without infringing its freedom was pure respect for the law. Any external influence, inclination or desire entering into the motive would deprive the moral law of its sanctity. If therefore pure respect for the law is the only valid motive in morality, the teacher's efforts to influence the character of his pupils would be stultified, for they would import into his pupils' decisions those empirical elements which Kant was at pains to exclude.

This was the dilemma that confronted Herbart. He rebutted it by distinguishing between and retaining, the metaphysical and the genetic views of freedom. He supports Kant's metaphysical justification of

freedom¹¹³: Kant's axiom remains externally true – no practical (moral) principle must require the actuality of any object whatever. Kant, he says, who makes the empirical strictly opposed to pure reason, is right. In the *Allgemeine Pädagogik* he adds:¹¹⁴ “It was certainly a mistake to *begin* ethics with this categorical imperative. The purely positive must here take precedence, and many things be unfolded in their relation and sequence which Kant had not thought of. But they who forget themselves so far as to desire the release of mankind from the categorical imperative make a still graver mistake”. The educator must adopt a different standpoint from that of the critical philosopher – for the teacher morality is an occurrence¹¹⁵ – as Kant himself recognised in his lecture *On Education*.

Herbart rejected the transcendental freedom which implies the possibility of action without motives – “the will that wills naught would be a self-contradiction”¹¹⁶, for this would make the pupil's choice arbitrary and wholly indifferent to the influence which education or environment might exert, and render futile all moral training: “Not the slightest breath of transcendental freedom may blow through any cranny into the domain of character”¹¹⁷. But he did this without denying true freedom of the will, for he declares¹¹⁸: “Freedom is of the utmost direct importance to the formation of character, provided it issues in well-weighted and successful action”. Education, he also states¹¹⁹, would be tyranny if it did not lead to freedom. He concludes¹²⁰: “I must beg some readers not to identify *inner* freedom with *transcendental* freedom”.

The great paradox for Herbart, as for all educators, is to determine the child to the free choice of the good, to render freedom and discipline compatible. The educator is in this sense, as Herbart admits¹²¹, unavoidably a determinist. Kant in his lectures *On Education* recognised this difficulty: “One of the great problems of education is how to unite submission to the necessary restraint with the child's capabil-

¹¹³ Aesthetische Darstellung, *The Science of Education*, pp. 63-4.

¹¹⁴ *The Science of Education*, p. 206 .

¹¹⁵ Aesthetische Darstellung, *The Science of Education*, p. 54.

¹¹⁶ *Minor Pedagogical Works*, p. 99.

¹¹⁷ *Ibid.* p. 96.

¹¹⁸ *Umriss*, § 152.

¹¹⁹ *Berichte an Herrn von Steiger*, i.

¹²⁰ *The Science of Education*, p. 263, note.

¹²¹ *Aphorismen*, XIX.

ity of exercising his freewill – for restraint is necessary”. And Herbart confesses:¹²² “The author believes he will never be understood by those to whom the coexistence of determinism and morality is still a riddle”. The problem has been formulated by a modern French philosopher:¹²³ “The task of the educator is a strange one: to act on mind and conscience in such a way as to render them capable of thinking and judging, of themselves, to determine initiative, arouse spontaneity, and fashion human beings into freedom”.

Just as there was an objective and a subjective aspect of the many-sided interest, so, for Herbart, there is an objective and a subjective side of moral character – that which determines and that by which it suffers itself to be determined. But, as Herbart reminds us¹²⁴, both what determines and what is determinable have their origin in the circle of thought.

The objective aspects, that which determines the character, comprises the “practical” or moral ideas. Instead of six types of interests, there are five moral ideas. These are Recht (justice), Billigkeit (equity), Güte (goodness), Wohlwollen (kindness), Innere Freiheit (inner Freedom or self-mastery). Herbart illustrates the difference between justice and equity by the dicta “to every man his own” and “to every man what he deserves”¹²⁵. The moral ideal is, for Herbart, as it was for Plato, not a single virtue but a system of virtues, as the common term “justice” might suggest.

Corresponding to the four formal steps in intellectual instruction are the four stages in character training; these are Merken (to imprint), Erwarten (to anticipate), Fordern (to desire), Handeln (to act)¹²⁶. Alt-

¹²² Aesthetische Darstellung, *The Science of Education*, p. 77.

¹²³ E. Boutroux, *Education and Ethics*, English translation by F. Rothwell (London: William & Norgate, 1913), p. x.

¹²⁴ *The Science of Education*, p. 209.

¹²⁵ J. Ruskin in *Unto This Last* interprets Justice by Righteousness, and distinguishes Justice from Equity as follows: The word “righteousness” properly refers to the justice of rule, or right, as distinguished from “equity” which refers to the justice of balance. More broadly Righteousness is King’s justice; and equity Judge’s justice: the King guiding or ruling all, the Judge dividing and discerning between opposites (therefore, the double question “Man, who made me a ruler (dicastes) or a divider (periostes) over you”.

¹²⁶ Herbart gives as alternatives to these verbs a series of adjectives, just as to the nouns signifying the four normal steps he gives as alternatives a series of verbs. The scheme with translations of the terms is as follows:

though Herbart affirms¹²⁷ that character is the embodiment of the will as a separate function among the subjective aspects of character training. He is in this quite logical, for he had denied the existence of independent faculties in the mind and had likewise rejected the “transcendental” freedom of the will. “There is no such things as an independent faculty of the will”¹²⁸. The will, for him, is not something apart from desire; “action generates the will out of desire”¹²⁹. The teacher’s task is accordingly to assist the pupil to acquire the right desires, for when opportunity presents itself and the pupil realises that he can attain his end, action follows; “will is desire combined with the consciousness of the attainment of what is desired”¹³⁰. This definition accords almost precisely with that given by a modern psychologist like Stout who defines volition as “a desire qualified and defined by the judgment that so far as in us lies we shall bring about attainment of the desired end because we desire it”¹³¹. The conviction that the desire is capable of fulfillment is based on the success attending previous efforts in similar circumstances, for “from success springs the confidence of will whereby desire ripens into decision”¹³².

Volition has ultimately its roots in the circle of thought, not indeed in the details one knows, but certainly in the combinations and total effect of the acquired presentations¹³³. Herbart further explains: The circle of thought contains the store of that which by degrees can mount by the steps of interest to desire, and then by means of action of volition. The whole inner activity, indeed, has its abode in the circle of

Klarheit (clearness) – zeigen (show)	Merken (imprint) – anschaulich (noticeable)
Association (Association) – verknüpfen (combine)	Erwarten (anticipate) – kontinuierlich (consecutive)
System (System) – lehren (prove)	Fordern (desire) – erhebend (progressive)
Methode (Method) – philosophieren (reflect)	Handeln (act) – in die Wirklichkeit eingreifend (anchoring in reality)

¹²⁷ *The Science of Education*, p. 200.

¹²⁸ *Umriss*, § 58.

¹²⁹ *The Science of Education*, p. 212.

¹³⁰ *Lehrbuch*, § 223. Cf. § 107.

¹³¹ *Manual of Psychology*, p. 711.

¹³² *Umriss*, § 152.

¹³³ *Ibid.* § 58.

thought¹³⁴. An instruction forms the circle of thought it plays a part both in intellectual and in moral training. "It will be seen that when the task of setting forth the whole of virtue is reviewed in its completeness the main things are accomplished by instruction"¹³⁵. And the proof of a perfect instruction, Herbart concludes¹³⁶, "is exactly this – that the sum of knowledge and concepts which it has raised by clearness, association, system and method to the highest flexibility of thought is at the same time capable as a mass of interests of impelling the will with its utmost energy by virtue of the complete interpenetration of all its parts. Because this is wanting culture is often the grave of character"¹³⁷.

Educators previous to the time of Herbart had made the training of character the end of education while others has recognised the importance of instruction, but it was left to Herbart to connect instruction with character training through interest and to provide techniques based on psychological considerations for the attainment of both. He made the proper selection of the content of instruction and the right method of presenting the selected content moral duties incumbent on the teacher, and contributing factors to the achievement of the aim which he set up for himself.

¹³⁴ *The Science of Education*, p. 213.

¹³⁵ *Replik gegen Jackmanns Recension*.

¹³⁶ *The Science of Education*, p. 213.

¹³⁷ Although it contradicts his general position that "Knowledge is one thing, virtue is another" (*Discourse VI*), Newman expresses Herbart's view in referring to "that moral persuasiveness which attends on tried and sustained convection" (*Discourse I*, Introductory).

**La scuola rivendicata.
I dirigenti: ‘La scuola che vogliamo’**

a cura di Angelo Luppi

Premessa

Nel mese di settembre 2022, in un momento in cui con fiduciose aspettative si andavano riaprendo le scuole, dopo le traversie degli anni pandemici e prefigurando finalmente la possibilità di una gestione in presenza delle attività didattiche, (e soprattutto si avvicinava il momento delle elezioni politiche), l’Associazione dei Dirigenti Scolastici, ANP, ha pensato opportuno lanciare alla politica tutta ed all’opinione pubblica una consistente serie di valutazioni e proposte strettamente legate alla vita delle scuole¹. Questo contributo ha trovato esposizione nel documento *La scuola che vogliamo*, che di seguito pubblichiamo; si tratta di un documento assai interessante, una sorta di complessa riforma della scuola, comunque ispirata a quanto sta già avvenendo negli Istituti scolastici in questi ultimi anni e che raccoglie anche molte delle suggestioni che nella pubblica opinione si vanno esprimendo².

Le valutazioni e le proposte/ricieste di questa importante ed influente istanza organizzata della scuola si dipanano in due grandi aree.

Una prima parte viene dedicata all’idea di una ristrutturazione dell’assetto funzionale delle scuole, a partire dalla riforma di alcuni aspetti ordinamentali, per arrivare alla definizione di una nuova governance interna alle scuole ed alla ristrutturazione dei curricula con aspetti opzionali all’interno degli stessi.

Una seconda parte interviene invece sugli aspetti della valutazione formativa degli alunni e della loro maturazione educativa, culturale e

¹ L’esatta attuale definizione di questa associazione, storicamente Associazione Nazionale Presidi, si legge nella sua completezza come *Associazione Nazionale Dirigenti Pubblici ed Alte Professionalità della Scuola*.

² Cfr. *La scuola che vogliamo*, https://www.anp.it/wp-content/uploads/2022/09/ANP_LA-SCUOLA-CHE-VOGLIAMO_SETTEMBRE-2022.pdf. (ultima consultazione 16 ottobre 2022).

prassica, con una esplicita attenzione alla problematica delle competenze e della loro certificazione.

Molteplici quindi le complessità scolastiche affrontate. Al centro delle valutazioni esposte emerge comunque la “trasversalità” dei temi da sviluppare, unita alla richiesta di una impostazione di “metodi didattici non trasmissivi, flessibili e partecipati” e di una “innovazione profonda della didattica”, legata ai nuovi bisogni formativi. La finalizzazione di tutto ciò implica la necessità di voler educare “attraverso” ed anche “oltre le discipline”, (sul cui assetto tradizionale chiaramente si auspica una revisione), per puntare ad una società senza “discriminazione, violenza, intolleranza, razzismo ed ignoranza”³.

Nell’articolarsi di queste generali proposizioni trovano con chiara evidenza scelte di non poco conto, quali la centralità di una valorizzazione più attenta delle conoscenze scientifiche, l’utilizzazione continua delle moderne tecnologie della comunicazione, non solo in classe ma anche per condurre attività extra moenia, una massiccia utilizzazione della didattica laboratoriale ed infine l’attenzione alla dispersione scolastica entro gli istituti scolastici o nei vari territori.

In realtà queste non sono nuove tematiche nel mondo della scuola. Esse infatti già sarebbero gestite in molteplici istituti scolastici sotto forma di esplicita auto-organizzazione; resterebbero comunque in quest’ambito molteplici e consistenti aspetti di criticità strutturale e formativa ad appesantire questa negativa situazione.

In merito a queste problematiche, tuttavia (ci si esprime con parole nette nel documento) si riscontrerebbe “il silenzio dei pedagogisti”⁴. Un parere in verità perentorio e certamente ingeneroso, dato che valutazioni competenti e finanche critiche sulla reale implementazione nella scuola delle tematiche indicate spesso si leggono anche sulle pubblicazioni di questo settore culturale, (da meglio definire come Scienza dell’Educazione). Contributi purtroppo assai poco seguiti dalla scuola in attività, giustamente presa dall’azione, ma non sempre coinvolta nella riflessione.

Nell’indirizzarsi verso gli obiettivi formativi generali prima indicati, questo documento sottolinea fortemente il valore della scientificità delle operazioni culturali da gestire nella scuola. Questa direzione educativa appare esplicitamente legata ad una idea di modernità che sembrerebbe dare per scontata una tendenziale perdita di valore delle

³ *Ibidem.*

⁴ *Ibidem.*

cognizioni e delle vicende culturali, storiche e sociali, ancora massicciamente presentate nelle attività didattiche connesse alle aree umanistiche. Un indirizzo culturale fortemente collegato alla scientificità appare certamente indispensabile nella scuola d’oggi, ma sembra accolto in questo documento in modo settoriale e inadeguato per una completa formazione umana degli studenti. Un nuovo e possibile riequilibrio fra discipline di queste aree culturali, tradizionalmente definibili umanistiche oppure scientifiche, dovrebbe essere ricercato con la consapevolezza che si tratta di un terreno formativo che non consente rigide conclusioni operazionali. L’asserzione che “il salto di qualità che la scuola italiana deve fare è quello di accompagnare gli studenti oltre le conoscenze, per sviluppare abilità, fino all’acquisizione delle competenze che il sistema indica come obiettivi prioritari nei profili educativi di fine percorso” appare quantomai perentoria⁵.

In questo documento, comunque assai complesso, di cui non possiamo certamente esaminare in questa sede tutti gli aspetti, appare chiaramente esplicitata l’architettura concettuale ed organizzativa che, insieme all’idea di modernità, li sorregge: si tratta della odierna condizione strutturale della ‘autonomia scolastica’. In questo quadro si considera dunque che la scuola non sia più chiamata “a svolgere programmi” bensì “a costruire curricula per far acquisire agli studenti conoscenze, abilità e competenze” in un contesto operativo capace di superare la “discrasia tra sé stessa e la comunità cui appartiene”. “Detto in poche parole”, così si sostiene “è necessario trasformare le sequenze dei manuali in mappe e uscire da una visione lineare della conoscenza per passare ad una visione sistemica della stessa”⁶. Resterebbe allora da definire esattamente quali possano essere, nelle complesse e veloci trasformazioni attuali, i campi di separazione, interrelazione e convergenza delle istanze formative riguardanti la formazione etica, culturale ed umana delle persone con quelli oggi indotti dalla costante pressione sociale ed economica in merito a ciò che viene definito *skill mismatch e mismatch tra domanda ed offerta di lavoro*⁷.

Qui entriamo comunque in un campo ben complesso e diverso: quello di una possibile modifica strutturale ed ordinamentale dell’istruzione superiore, peraltro di continuo movimentata da ritocchi

⁵ *Ibidem.*

⁶ *Ibidem.*

⁷ C. Voltattorni, *Un ponte scuola-lavoro. Pochi specializzati: così nascono quei gap tra istruzione ed aziende*, in “Corriere della Sera”, 14 ottobre 2022, p. 30.

parziali, ma non inclusa esplicitamente, (per quanto aleggiante), in questo documento. Sul piano funzionale, comunque, si sostiene che “il salto di qualità che la scuola deve fare è quello di accompagnare gli studenti oltre le conoscenze, per sviluppare abilità, fino all’acquisizione delle competenze che il sistema indica come obiettivi prioritari nei profili educativi di fine percorso”⁸.

In quest’ambito vengono quindi formulate anche due precise richieste di tipo amministrativo e politico, che, se accolte integralmente, risulterebbero di non poco conto nella vita quotidiana delle scuole e nel valore degli stessi esiti legali che essa documenta.

La prima riguarda la valutazione degli alunni, spinta decisamente verso l’intendimento di “passare definitivamente alla certificazione delle competenze”, (superando il concetto stesso di voto), vista come “l’attestazione del percorso didattico ed educativo, o formativo, svolto dall’alunno che indica le competenze da esso acquisite mediante idonei descrittori riferiti ai risultati conseguiti sia nel curriculum ordinario, sia nelle attività modulari ed esperienze anche personalizzate”⁹.

La seconda, ferma restando la necessità di una certificazione ufficiale, invece intenderebbe “abrogare finalmente il valore legale del titolo di studio” considerato un “residuo ormai anacronistico del sistema che non corrisponde più ai bisogni della società”¹⁰.

Questa soluzione, apparentemente liberatoria nei confronti di cogenti vincoli professionali personali conseguenti al titolo di studio conseguito, tuttavia non solo ne diminuisce assai il valore, ma implicitamente indebolisce l’aspettativa che la scuola sappia (e debba) fare fino in fondo il suo dovere, attestato e garantito dallo Stato. Emerge così una visione in cui le scuole potrebbero essere appetite e giudicate sulla base della fama socialmente acquisita dal loro ‘brand’; una situazione in verità concretamente connessa anche alle diverse possibilità sociali ed economiche delle scuole di poter gestire le migliori risorse.

In sostanza, confrontarsi con un asserito cambiamento della “*ratio*” del sistema scolastico, al fine di “sostenere tutti nell’affermazione delle proprie possibilità secondo il talento di ciascuno”, rimane delicata questione che non consente soluzioni affrettate sugli aspetti dell’ideale

⁸ Cfr. *La scuola che vogliamo*, cit.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ *Ibidem*.

democratico della scuola di valore per tutti¹¹.

DOCUMENTO ANP-LA SCUOLA CHE VOGLIAMO

Parte 1: Didattica innovativa

Qualsiasi prospettiva di riforma del sistema scolastico italiano non può esimersi dal trattare le questioni organizzative e gestionali delle scuole. Paradossalmente, il discorso educativo che ne costituisce la missione essenziale non può trovare oggi spazio adeguato, né fondamenta solide, se le condizioni normative e istituzionali non vengono profondamente riformate.

In questo momento, le criticità della scuola italiana si manifestano negli aspetti strutturali e, a causa di ciò, il discorso di natura pedagogica ed educativa, in senso lato, non riesce ad aprirsi un varco presso l’opinione pubblica. Il “silenzio” dei pedagogisti, in questa fase storica, ne è testimonianza.

L’ANP vuole invece riportare l’attenzione sull’educazione al futuro e tenere conto dei cambiamenti epocali, svelando nuove prospettive e permettendo ai giovani di vincere timori e insicurezze.

Non si tratta di aggiungere contenuti e di dedicare una maggiore attenzione alla cronaca, ma di rivedere i curricoli e i metodi e di tenere conto della contemporaneità e dei nuovi bisogni dell’umanità in termini di cooperazione, solidarietà, transizione ecologica ed economia circolare, inclusività, come ci ricordano il programma Europa 2020 e l’Agenda Globale 2030 delle Nazioni Unite, la Carta della terra. La pandemia di SARS2 Covid 19 ci ha insegnato a focalizzare lo sguardo ancor di più sulla fragilità della condizione umana (a partire da quella giovanile) e sulla necessità di costruire una società più equa e solidale. I disastrosi eventi climatici, e a livello locale gli incendi e la siccità, ci impongono di impegnarci a formare, attraverso e “oltre” le discipline, nuove generazioni che possano “cambiare il passo” dello sviluppo tecnologico e salvaguardare le risorse del pianeta attra-

¹¹ *Ibidem.*

verso una gestione corretta del territorio.

Le conoscenze scientifiche, le storie dell’umanità, le culture e le arti sono gli strumenti più potenti che abbiamo per formare uomini e donne capaci di creare una società dove non ci sia più posto per discriminazione, violenza, intolleranza, razzismo e ignoranza, purtroppo sempre ancora incombenti.

Ma per fare questo è necessario mettere in evidenza la trasversalità dei temi da sviluppare e impostare metodi didattici non trasmissivi, flessibili e partecipati: una innovazione profonda della didattica legata ai nuovi bisogni formativi che impone un ripensamento sul “fare scuola” e ne segnala l’urgenza.

I due anni di pandemia, l’emergenza e la fatica di inventare soluzioni inedite per mantenere attivo un servizio irrinunciabile per gli alunni e le famiglie, ci hanno reso consapevoli che siamo cambiati, che il sistema scolastico che conoscevamo non può più esistere come se nulla fosse accaduto, che abbiamo conosciuto molte cose che non conoscevamo, messo in atto percorsi a cui non avevamo pensato e che abbiamo potuto osservare gli alunni da punti di vista diversi. E allora le domande che ci dobbiamo porre sono: “Cosa abbiamo imparato? A fronte delle difficoltà che il sistema di valutazione ci segnala, cosa possiamo fare per rendere il nostro lavoro più efficace? Come garantire agli alunni una scuola che li aiuti davvero a crescere, a socializzare e a imparare il mestiere di cittadini consapevoli?”.

È evidente che una revisione di strumenti, metodi e contenuti sia necessaria, soprattutto, per mettere a sistema le buone pratiche sperimentate; quelle pratiche che hanno prodotto esiti migliori e che hanno consentito di verificare che la rottura dello schema tradizionale cattedra-banco può aprire le porte a una didattica laboratoriale capace di suscitare interesse, impegno e curiosità. Che sono le basi fondanti dell’apprendimento.

Abbiamo anche, in modo ampio e diffuso, utilizzato strumenti tecnologici avanzati, usato piattaforme per la formazione a distanza e avuto modo di apprezzarne vantaggi e svantaggi, consapevoli che senza l’apporto di questi strumenti la comunicazione con gli alunni e con

le famiglie sarebbe stata interrotta. Abbiamo anche capito che nessuno strumento è buono in sé, ma che ciascuno può essere adattato ai bisogni diversi dei singoli alunni e che la risposta a questi bisogni non può che essere personalizzata.

Abbiamo anche imparato a valutare impegno, creatività, capacità di soluzione di problemi, prontezza di intervento, curiosità e solidarietà, competenze molto più “ricche” delle conoscenze rilevate tante volte in tante prove di verifica in classe: si è così delineata una strada nuova, ancora in parte da esplorare, ma che ci potrà permettere di definire meglio percorsi personalizzati e motivanti fondati sulla responsabilità e sull’autovalutazione.

Abbiamo capito con maggiore consapevolezza che la scuola è un servizio essenziale per la società in quanto anche supporto alle famiglie e all’economia del paese e che la sua funzione oggi va molto al di là di quella tradizionale di istruzione e di trasmissione dei saperi.

In occasione della competizione elettorale del 25 settembre 2022, l’ANP vuole proporre all’attenzione dei futuri legislatori le sue riflessioni sui due temi centrali per la riforma della scuola, centrali in quanto rappresentano il “fare scuola” reale: l’innovazione della didattica e delle pratiche valutative.

Vogliamo ricordare a tutti, anche in questa campagna elettorale, quello che spesso è dato per scontato, cioè che la scuola c’è e che fa parte del nostro quotidiano: ogni anno, a settembre, le aule riaprono le porte (lo hanno fatto anche con la pandemia), accolgono alunni e studenti, fanno fronte ai più svariati bisogni con le risorse messe a disposizione e mai sufficienti. Ogni anno, il percorso si conclude con il rito di scrutini ed esami in una riproposizione continua di procedure e di problemi uguali o simili.

Molte riforme hanno interessato il sistema con una produzione normativa imponente e spesso significativa nell’indicare finalità e obiettivi, ma con effetti di livello non adeguato agli stessi.

I dati che emergono, ormai da tempo, dalle rilevazioni del sistema nazionale di valutazione e da quelle internazionali segnalano una gra-

ve crisi: abbandoni scolastici, forte livello di ripetenze e rendimento degli alunni costantemente inferiore a quello della media OCSE, tasso di diplomati e laureati molto basso rispetto ai paesi più evoluti. In particolare, dobbiamo porre attenzione ai dati sulla dispersione scolastica che, divenuta endemica, si ripresenta con segnali sconfortanti ogni anno.

La fotografia drammatica rilasciata dall’INVALSI, soprattutto per la palese messa in evidenza della mancanza di equità del sistema (divari territoriali consistenti, dispersione implicita, mancata acquisizione di competenze di base in larghe fasce di alunni, rischio di dispersione per le categorie più fragili) ci pone delle domande e ci impone delle scelte.

Sono dati che contraddicono il dettato costituzionale e che il sistema scolastico deve riuscire a modificare.

In modo sempre più evidente la scuola oggi ha assunto un ruolo di supporto alle famiglie che va oltre quello di luogo prioritario per lo sviluppo dell’apprendimento e della socialità; anche da questo proviene una più forte istanza di innovazione secondo due strade possibili:

1. *intervenire sul sistema e sulle cause della crisi attraverso precise azioni politiche*
2. *agire dall’“interno” e rovesciare il punto di vista.*

1. Intervenire sul sistema e sulle cause della crisi attraverso precise azioni politiche per:

1. - riformare gli ordinamenti, ormai cristallizzati secondo una scala di valori e di importanza che non è più in grado di rappresentare i bisogni degli alunni e dello sviluppo economico e sociale del Paese;
2. - riorganizzare la *governance* delle scuole, pensata in un’epoca ormai lontanissima e mai aggiornata alle necessità di efficienza del sistema; le competenze degli organi collegiali, disegnate agli inizi degli anni ‘70 dello scorso secolo e riproposte nel Testo Unico negli anni ‘90, non sono più in grado di garantire una gestione conforme alle riforme della pubblica amministrazione attuate con le norme successive;
3. - rideterminare le risorse e la loro gestione, a partire dal recluta-

mento del personale, inadeguate rispetto a quanto oggi la società chiede alla scuola in termini di servizi;

4. - distribuire le risorse in modo da sostenere le aree svantaggiate e attenuare i divari territoriali;

5. - ripensare l’organizzazione che dovrebbe rispondere a criteri di efficienza in nome del servizio agli studenti e che è invece piegata ad altri interessi (basti pensare alle logiche sottese alle graduatorie del personale, agli orari di servizio, alla divisione degli alunni in classi di età, alla ripetitività delle attività, alle strutture edilizie pensate più come luoghi in cui chiudersi che come luoghi di socializzazione);

6. - introdurre opzioni nei curricoli che, di fatto, sono rigidi e impediscono lo sviluppo e l’affermazione delle attitudini degli alunni;

7. - abrogare finalmente il valore legale del titolo di studio, residuo ormai anacronistico del sistema che non corrisponde più ai bisogni della società.

2. agire dall’”interno” e rovesciare il punto di vista

In tanti documenti ed interventi di politici e di esperti si focalizza l’attenzione sulla necessità di porre gli alunni e il loro successo formativo al centro delle scelte ma, in realtà, gli interessi sono altri: spesso sono legati al personale o all’organizzazione o alla gestione del sistema. Tutti obiettivi importanti ma che devono assumere una connotazione strumentale rispetto al nodo centrale: lo sviluppo di pratiche didattiche capaci di coinvolgere e interessare gli alunni/studenti nel loro percorso di formazione.

Fino all’emanazione del regolamento dell’autonomia, il lavoro dei docenti e delle scuole era tarato sullo svolgimento di programmi imposti dall’alto, orientati per lo più all’acquisizione, da parte degli studenti, di conoscenze e di abilità: le competenze erano lasciate alle capacità di ciascuno di utilizzare ciò che si era appreso e non erano viste come un compito della scuola. Con l’autonomia, invece, la scuola viene chiamata a svolgere la sua parte e ad accompagnare l’apprendimento degli studenti fino a certificare ciò che hanno appreso. È quindi cambiata la *ratio* del sistema e la sua filosofia si è capovolta. Visto che la scuola non è più chiamata a svolgere programmi, ma a costruire curricoli per far acquisire agli studenti conoscenze, abilità e competenze (conoscenze e abilità sono dunque strumentali alle

competenze), è necessario riflettere sulle possibilità e sulle modalità di tale costruzione. La scuola che si pone come obiettivo tali risultati di apprendimento è una scuola che si colloca nella realtà, che supera la discrasia tra sé stessa e la comunità cui appartiene. Una scuola che smette di fare il contrario di quello che avviene nel mondo, come richiedere prestazioni solo individuali (mentre il lavoro all'esterno richiede attività di gruppo e condivisione); valorizzare prevalentemente il pensiero astratto e simbolico (mentre fuori ci si avvale di strumenti); insegnare conoscenze generali (mentre nelle attività esterne dominano competenze legate a situazioni concrete).

Sembra per questo necessaria una presa d'atto della revisione del ruolo e della funzione della scuola che non sono più, soltanto, quelli di trasmettere conoscenze a una futura classe dirigente colta e in grado di costruire da sola i propri percorsi e le proprie acquisizioni successive, ma quelli di sostenere tutti nell'affermazione delle proprie possibilità, secondo il talento di ciascuno. Una scuola, dunque, che sia attenta alla realtà e che ribalti le tradizionali modalità di approccio ai saperi investendo su impianti laboratoriali e su ambienti di apprendimento ricchi di stimoli e in grado di creare motivazione. Le scoperte scientifiche e le conseguenti innovazioni tecnologiche rendono fondamentale infondere nei giovani l'amore per la conoscenza.

Si apprende anche dal fare e questa è la lezione più importante che il nostro sistema deve ancora attuare. Si tratta di un compito arduo, perseguibile solo se si è in grado di vedere e costruire percorsi diversificati e personalizzati per ciascuno.

Quali proposte fare alla politica e cosa fare per rovesciare effettivamente questo punto di vista:

- Ripensare alla formazione iniziale dei docenti per le scuole secondarie, una formazione dedicata esclusivamente all'insegnamento, in analogia con quanto fatto per la scuola primaria;
- ripensare e implementare la formazione dei docenti in servizio e valorizzare la qualità professionale degli stessi;
- ripensare al sistema di reclutamento del personale dando alle scuole la possibilità di intervenire tempestivamente e con efficacia secondo il bisogno e secondo i propri progetti educativi;

- consentire ai dirigenti di esercitare le prerogative proprie del ruolo e previste dalla norma per l’attuazione dell’autonomia didattica e organizzativa;
- investire risorse in modo efficiente, partendo dalle richieste dei territori;
- personalizzare i curricoli secondo i bisogni formativi di ciascuno perseguendo, in tal modo, il fine dell’autonomia e di una scuola inclusiva;
- costruire alleanze con le famiglie e con i soggetti del territorio: una scuola inclusiva non si chiude con il termine dell’orario delle lezioni, ma lavora con gli altri per progetti di vita.

Come fare nelle attività interne alla scuola?

- Organizzare ambienti di apprendimento stimolanti che consentano una didattica non trasmissiva ma fondata su un apprendimento induttivo e partecipato;
- utilizzare metodi e strumenti innovativi, lavorando sullo sviluppo dell’interesse, della curiosità degli alunni, dell’emozione ad apprendere;
- sostenere l’apprendimento secondo i metodi e i tempi di ciascuno, favorendo lo scambio di esperienze e il lavoro cooperativo;
- progettare una didattica che aiuti gli studenti a scegliere i percorsi più adatti alle loro attitudini ed a riorientarsi in caso di necessità;
- sostenere l’autovalutazione come metodo prioritario per lo sviluppo cognitivo e relazionale degli alunni;
- improntare la didattica sulla metacognizione e sulla motivazione all’apprendimento.

Ciò sarà possibile se le scuole avranno a disposizione gli strumenti per agire (risorse umane formate e risorse strumentali adeguate) e le corrette indicazioni sulle finalità e sugli obiettivi da conseguire.

Parte II: Valutazione formativa

In questo processo di innovazione è determinante ripensare anche il sistema di valutazione nel quale, nonostante le numerose riforme, si continuano ad applicare prassi sorpassate.

Una delle finalità delle scuole, oltre a garantire la formazione degli alunni, è infatti quella di attestare il loro progresso nel corso degli studi. La valutazione, dunque, oltre a costituire una funzione di grande rilevanza per i singoli, per la loro storia e per la loro vita, assume estrema importanza per la scuola stessa che è ente primo di certificazione delle competenze formali e di attestazione della validità del corso di studi seguito.

Tradizionalmente il nostro sistema, pur nello sviluppo e nell’aggiornamento di disposizioni ordinamentali e nell’invito, talvolta esplicito, a seguire le indicazioni nazionali, ha prioritariamente fondato sulle conoscenze sia la valutazione degli alunni che l’insegnamento. Oggi i cambiamenti degli orientamenti educativi a livello dei paesi sviluppati, generati dalla pervasività della scienza, della tecnologia e delle comunicazioni – a partire dalle reti telematiche e dalla loro utilizzazione diffusa – impongono anche al nostro sistema di adeguare tendenze e indicazioni alle nuove prospettive.

Con il regolamento dell’autonomia il tema delle competenze è entrato negli ordinamenti e tale tendenza si è successivamente consolidata, oltre che con varie riforme ordinamentali, con l’emanazione delle Indicazioni nazionali per la scuola dell’infanzia e il primo ciclo, di quelle per i Licei nonché delle Linee guida per gli istituti tecnici e professionali.

La copiosa normativa sul tema, però, non ha inciso in modo sostanziale sui contenuti della valutazione medesima. In linea con la trasformazione del sistema, ne segue gli orientamenti ma non ne tocca **i nuclei fondanti** che restano quelli tradizionali, ormai non più corrispondenti alla realtà in cambiamento.

I voti espressi in decimi sono obbligatori nei documenti di valutazione degli istituti secondari del primo e del secondo ciclo e vengono utilizzati, comunemente, anche per misurare le prove degli studenti durante il percorso degli studi, per quanto non siano lo strumento più adatto.

Le scuole decidono in proprio i criteri di valutazione da adottare e gli strumenti da utilizzare: la cosa è in sé corretta ma, affinché il si-

stema possa dare garanzie di equità, sarebbe necessario disporre anche di standard nazionali a cui riferirsi. Il decisore politico, però, una volta affidato alle scuole l'onere di valutare, ha evitato di fornire i doverosi indirizzi, omettendo di formulare indicazioni e standard di riferimento.

I dati sui divari territoriali rilevati ogni anno dall'INVALSI testimoniano, in modo drammatico, l'entità del danno ormai arrecato e l'impossibilità di garantire a tutti non solo pari opportunità ma anche percorsi scolastici che consentano esiti di successo per tutti.

In un quadro così complesso, gli ordinamenti impongono alle scuole di valutare competenze e questo può aprire la possibilità per innovare fortemente impianti didattici e prassi valutative.

Il concetto di competenza, inizialmente adottato dall'Istruzione professionale e poi da tutti gli altri ordini di scuola, primo ciclo compreso, non nega la conoscenza, ma ne valorizza l'importanza in quanto sua base fondante. Non può esistere una competenza senza conoscenza e senza lo sviluppo di abilità che la mettano in pratica.

Il salto di qualità che la scuola italiana deve fare è quello di accompagnare gli studenti oltre le conoscenze, per sviluppare abilità, fino all'acquisizione delle competenze che il sistema indica come obiettivi prioritari nei profili educativi di fine percorso. Una scuola quindi più orientata al fare, ad approcci innovativi di apprendimento/insegnamento, alla pratica laboratoriale come valore in sé e non solo come possibilità di mettere in pratica ciò che si è imparato.

Una definizione del concetto di competenza è purtroppo assai difficile da stabilire, in quanto presenta molte sfaccettature ed il termine racchiude diversi significati, secondo il contesto e la cultura in cui viene utilizzato.

Presupposto della valutazione per competenze è una progettazione che comporta una revisione completa delle modalità di costruzione dei percorsi didattici e dell'intero impianto del fare scuola. Si può pensare a modalità innovative come la progettazione per unità di apprendimento o, meglio ancora, per progetti, per la quale è fonamen-

tale ripensare alla funzione formativa delle discipline e alla possibilità di costruire percorsi didattici che utilizzino più linguaggi e contenuti disciplinari, a imitazione della realtà. Tutto ciò non è semplice né banale; detto in poche parole, è necessario trasformare le sequenze dei manuali in mappe e uscire da una visione lineare della conoscenza per passare ad una visione sistemica della stessa.

Il curriculum, così come tradizionalmente è conosciuto, è costituito da una successione di unità didattiche o di segmenti lineari (che corrispondono in gran parte all'indice del libro di testo) che favoriscono l'idea dell'insegnamento come trasmissione descrittiva e di tipo statico e oggettivo. Da questa impostazione, tuttora predominante nel nostro sistema scolastico, possiamo attenderci solo il perseguimento di obiettivi di conoscenza. Essa parte dal presupposto che la competenza si genera, poi, spontaneamente, in chi possiede le abilità necessarie.

Invece il curriculum inteso come complesso di strutture articolate, come le unità di apprendimento autoconsistenti, di natura disciplinare o multidisciplinare, è costruito come una rete addentrandosi nella quale si sviluppano abilità. Il percorso di apprendimento è dinamico, soggettivo e produce competenze perché mette in gioco la complessità dei soggetti che apprendono e la loro capacità di utilizzare le conoscenze apprese. In questo curriculum reticolare le discipline sono strumenti, l'apprendimento procede per associazioni e i percorsi sono di natura partecipata e flessibile. Si valorizzano l'autonomia progettuale, le strategie metacognitive, l'apprendimento nel contesto, la costruzione negoziata del significato, l'apprendimento cooperativo, la distribuzione, la creatività e l'alternanza dei ruoli.

Il concetto di valutazione si discosta qui da quello della misurazione oggettiva *tout court* a favore di forme di autovalutazione; anche gli strumenti (dossier, portfolio) sono diversi da quelli tradizionali. Si tratta di una valutazione intersoggettiva che prevede una pluralità di osservatori nella quale entrano in gioco, tra le altre, tecnologie quali la condivisione e la comunicazione in rete.

Per attuare processi innovativi di questo tipo è necessario costruire i percorsi di apprendimento partendo dalla struttura della disciplina (statuti e mappe concettuali), definire gli esiti in termini di competen-

ze, definire gli standard per la certificazione delle competenze acquisite, avere chiaro che si tratta di valutare, in positivo, “ciò che si è acquisito” e non, in negativo, “ciò che non si è appreso”. Infatti, tutta la logica della valutazione per competenze è fondata sulla positività e sull’idea che l’errore deve essere rilevato ma non punito in quanto fondamentale indicatore per lo sviluppo cognitivo della persona (“sbagliando si impara”).

La “punizione dell’errore”, resa manifesta dai voti, condiziona l’apprendimento in modo negativo perché porta chi sbaglia a nascondere e a impedirne così la rapida correzione.

Sembra difficile valutare e certificare una competenza, tutti ne sono consapevoli, ma è possibile individuare strumenti che consentano di “fotografare” in un certo momento e ad un certo livello le acquisizioni ottenute, salvo adeguare le certificazioni ai livelli successivi. Si tratta di approssimazioni, ma è l’unico modo per avvicinarsi alla descrizione delle competenze. Tanto più che oggi, sotto l’attenzione degli esperti, non c’è la competenza in sé ma la persona competente. Il punto di partenza resta quello dell’osservazione dei comportamenti cognitivi degli studenti e quindi della misurazione dell’apprendimento attraverso tutti gli strumenti disponibili, purché congrui con gli obiettivi da verificare.

È il compito formativo della scuola che valuta lo studente rispetto alle condizioni di partenza e al contesto, cioè valuta il valore aggiunto della formazione rispetto ad un insieme di criteri condivisi all’inizio del percorso.

A questo punto la valutazione, così come definita dalla norma, appare insufficiente a rilevare i livelli di competenza: i voti non servono più. È esemplare, sotto questo punto di vista, la riforma della valutazione nella scuola primaria che sta dando esiti positivi e che è da imitare anche nelle scuole secondarie.

È ormai l’ora, infatti, di passare definitivamente alla certificazione delle competenze. Questa è l’attestazione del percorso didattico ed educativo, o formativo, svolto dall’alunno che indica le competenze da esso acquisite mediante idonei descrittori riferiti ai risultati conse-

guiti sia nel curriculum ordinario, sia nelle attività modulari ed esperienze anche personalizzate, realizzate in sede di orientamento, riorientamento, arricchimento e diversificazione dell’offerta formativa ed educativa.

L’Europa ha iniziato alla fine degli anni ‘80 dello scorso secolo ad affrontare il problema della certificazione delle competenze a partire dai meccanismi di mutuo riconoscimento tra i Paesi membri delle attestazioni di qualifiche professionali rilasciate, al fine di incentivare la mobilità di persone, studenti e lavoratori. Da allora è stata sviluppata un’accezione di mobilità delle risorse umane europee che enfatizza non solo e non tanto la mobilità fisica e geografica delle persone, quanto la leggibilità e la trasferibilità delle competenze possedute che vengono considerate come il capitale distintivo dell’UE nel quadro del paradigma “dell’Europa delle conoscenze”.

Al di là dell’interesse legato alla libera circolazione delle persone e dei lavoratori all’interno dei confini dell’UE, c’è da considerare il fatto che tutti i sistemi scolastici, qualunque sia la legislazione che regola le procedure di valutazione, prevedono un momento finale di attestazione/certificazione di quanto è stato appreso.

Quello che ci interessa è che il momento certificativo sia sganciato dalla quotidianità del fare scuola che invece deve saldamente restare legato a una valutazione formativa che accompagni in modo positivo l’apprendimento. La scuola deve esistere per formare, non per giudicare, o quanto meno il suo momento giudicante deve essere riportato alla giusta dimensione certificativa di fine percorso.

Conclusioni

Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (Missione 4) segnala, tra le altre, carenze strutturali nell’offerta di servizi di educazione e istruzione primarie e *gap* nelle competenze di base, alto tasso di abbandono scolastico e divari territoriali. Per superare queste carenze, si fonda su una strategia che poggia su alcuni assi portanti come il miglioramento qualitativo e l’ampliamento quantitativo dei servizi di istruzione e formazione nonché il miglioramento dei processi di reclutamento e di formazione degli insegnanti.

Si tratta, in definitiva, delle due strade maestre per l’innovazione della scuola che vogliamo.

Ci attendiamo, per questo, interventi concreti che consentano di invertire la rotta del sistema, con coraggio e determinazione.

Le ragioni dell’ANP

L’ANP presenta questo documento alle forze politiche consapevoli di

- conoscere il sistema dal suo interno;
- ascoltare e interpretare i bisogni degli alunni, delle loro famiglie;
- raccogliere da tempo le istanze di due categorie fondamentali per la vita della scuola: dirigenti e docenti;
- essere sensibile alle istanze di innovazione che provengono dal mondo della ricerca e della scienza;
- essere disponibile al confronto con tutti coloro che intendano interagire con il sistema scolastico per il suo miglioramento.

La scuola è un fattore determinante per il futuro del paese.

Noi lo sappiamo. Vorremmo che questa consapevolezza muovesse anche le scelte politiche del futuro Parlamento.

Roma, settembre 2022

100 – *La scuola rivendicata. I dirigenti: “La scuola che vogliamo”*

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XV, n. 18, luglio – dicembre 2022, pp.101-112

NOTIZIE, RECENSIONI E SEGNALAZIONI

M. Ferrari, M. Morandi, F. Piseri, P. Rochwert-Ziuli, H. Thieulin - Pardo (a cura di), *Scriver dei figli. Lettere 'eccellenti' tra Medioevo ed età moderna (XIV-XVIII secolo)*, Milano, FrancoAngeli, 2021, pp. 356, open access

In un'epoca in cui l'attività epistolare, non solo frequente e distesa narrativamente ma anche testimone di relazioni umane (parentali, filiali, amicali o amorose) spesso rese più difficili dalle distanze, ma capaci, al tempo stesso di colmarle e di tenerle vive a dispetto del tempo che passa, è ormai tramontata, imbattersi in un libro che ci riporta ad epoche in cui proprio tale attività era lo strumento di elezione non solo per intessere relazioni ma anche e forse soprattutto per educare o indirizzare le giovani generazioni, appare quanto mai interessante. Per questo motivo, ho deciso di segnalarlo: non tanto per quelli che, tra gli addetti ai lavori, da tempo si dedicano alla ricerca in questo particolare campo storiografico, quanto per i più giovani che si avvicinano agli studi storico-educativi.

Questo lavoro, collettaneo e ponderoso, raccoglie gli atti di un convegno internazionale svoltosi presso il Collegio Ghisleri di Pavia nel 2019 per rendere conto del lavoro svolto da un composito gruppo di studiosi italiani e stranieri – tra cui ovviamente i curatori – ed in rapporto con il gruppo di ricerca MISSIVA, che, coinvolgendo studiosi di varie nazioni, studia in particolare le corrispondenze femminili. A questi studiosi si sono aggiunti altri contributori, giovani e meno giovani, provenienti dal mondo universitario o dal mondo della scuola, ma tutti interessati al ruolo educativo di cui l'epistolario è stato intenzionalmente investito nel periodo tra il tardo medioevo e l'età moderna.

Poiché scriver lettere presuppone l'alfabetizzazione di mittente e destinatario, gli epistolari prescelti sono quelli del mondo aristocratico, delle corti e degli uomini rilevanti – Signori come gli Estensi ed i Gonzaga o i Medici, ma anche maestri come il Barzizza o personaggi di famiglie patrizie ma non governanti, come gli Alamanni di Firenze; ciò implica che per lo più il discorso educativo affidato alle lettere – è

il caso di Lorenzo il Magnifico e della sua contrapposizione con la moglie Clarice più interessata ad aspetti meramente conoscitivi per lo studio dei figli – finisca per mescolare aspetti propriamente educativi con la formazione politica ed etica dei futuri principi.

Del resto, senza risalire addirittura all'età classica, dove peraltro le lettere avevano notevole importanza – l'esempio di Seneca basti per tutti, senza scomodare Cicerone – il Medioevo ci offre una serie di modelli epistolari, tutti significativi per l'universo educativo. Ne fanno avvertenza gli stessi curatori, quando, nella presentazione del volume, scrivono che siamo dinanzi ad un "genere letterario che attraversa i secoli e che è capace di farsi testamento, *speculum*, *institutio*, trattato politico o educativo, libro a stampa, dono d'amore ... occasione diplomatica e molto altro ancora" (p. 13).

Questa complessità di approccio alla lettera ha imposto ai coordinatori del gruppo di ricerca e, quindi, ai curatori del volume di individuare una pista di ricerca tra le tante possibili: da un lato, si è optato per le epistole familiari ed in particolare per lo scambio tra padre e figlio o figlia; in secondo luogo, si è scelto di studiare casi singoli, ma collegati a determinati contesti socio-politici e, inevitabilmente, data la configurazione politica del nostro Paese nel periodo di riferimento del lavoro, anche a particolari aree geografiche.

Di qui le sette parti in cui il volume si articola, raccogliendo i contributi di circa trenta collaboratori (curatori del volume compresi) che talora presentano più di un lavoro.

La prima parte è dedicata al problema trattato nella prospettiva tra "storiografia e filologia" ed è speculare all'intervento conclusivo del volume, *Scriver dei figli: fili rossi e temi chiave* di Monica Ferrari, Federico Piseri, Isabella Lazzarini e Simona Negruzzo: nel primo caso si delinea lo sfondo culturale e storiografico di base per la ricostruzione dei casi prescelti, nel secondo si traccia un bilancio di quanto si è presentato, alla ricerca di un filo conduttore che accomuna tanti e diversi contributi e, insieme, mentre si indicano gli aspetti ed i temi più rilevanti emersi dal lavoro, si finisce per dare, sia pure indirettamente suggestioni interessanti per il prosieguo della ricerca e per futuri approfondimenti.

Le altre sei parti si soffermano, pur facendo centro su un aspetto particolarmente significativo, su realtà locali: nell'ordine, troviamo Milano e Mantova nei secoli XV e XVI, le famiglie d'Aragona e d'Este, la Toscana e i Piemonte (con i Medici e i Savoia), e, infine, sia

pure in due diverse sezioni i secoli dal XVII al XVIII, in cui più che gli aspetti dinastici si vede come cambia lo scambio epistolare, ora per avvicinare padri e figli ora per tradursi dal piano letterario (si veda ad esempio, il caso della *Nouvelle Héloïse* rousseauiana) al piano della vita reale.

Riassume con efficacia l'obiettivo del lavoro collettaneo Monica Ferrari, quando scrive: “La lettura dei diversi contributi di questo volume restituisce per un ampio arco temporale immagini di relazioni tra genitori e figli, nell'universo delle reti sociali e soprattutto delle corti e della famiglia delle élites, comunque mediate dall'utilizzo di una particolarissima fonte: *la comunicazione in assenza capace tuttavia di presentificare chi non c'è. La esprime, rinsalda e rinforza un tessuto di relazioni: per secoli*” (p. 334, il corsivo è mio).

Questo sforzo di rendere presente a chi legge colui o colei che non c'è, ma che, alla resa dei conti, riesce ad essere efficace *come se* ci fosse (per ricreare situazioni, suscitare emozioni, per comunicare notizie, ma anche per educare o dare ordini tanto più perentori quanto più il mittente racchiude in sé la doppia autorità di padre/madre e di signore politico) non si esaurisce nella semplice ricostruzione di casi, di figure, di contesti spazio temporali, giacché chiama in causa molteplici elementi, tutti, in qualche modo legati all'educazione ed alla sua storia.

Forse dovrei dire con maggiore precisione che suggerisce di riflettere su pratiche educative diffuse e persistenti e su quell'intreccio ineliminabile (e talora teoreticamente perverso) che per molti secoli ha impedito all'educazione di costruirsi secondo una dimensione concettuale e di essere ridotta alle aspettative sociali ed ai ruoli che i giovani erano destinati a ricoprire in ragione del loro status determinato, del tutto casualmente, dalla loro nascita.

Nondimeno, pure in questa prospettiva, questo campo di indagine consente anche di fare emergere – oltre a notazioni sulla storia delle abitudini familiari e delle concrete relazioni parentali – anche degli aspetti generali: innanzitutto, l'intreccio tra scelte educative e politica, che è centrale laddove il mittente è un sovrano; e, in secondo luogo, alcuni aspetti che si rivelano fondamentali anche per il passaggio da una concezione di educazione intesa solo come conformazione ad una concezione di educazione come trasformazione migliorativa di soggetti e di gruppi e, quindi, pronta a diventare, finalmente, oggetto di una teoria autonoma.

Mi riferisco, chiudendo questa recensione, a due aspetti su cui ripetutamente si insiste da parte di vari contributori, vale a dire la concezione dell'infanzia, che gradatamente subisce trasformazioni, conferendo al cucciolo dell'uomo un risalto ed un'autonomia prima impensabili; e gli aspetti emotivi e sentimentali che, prima timidi, si fanno via via sempre più strada nelle relazioni parentali e familiari al punto che gli adulti cominceranno sia pur lentamente a pensare che l'educazione non è solo un dovere sociale, ma anche e contemporaneamente un impegno continuo e contiguo con l'accudimento: si accudisce il corpo, ma si educano mente e cuore. Con questa consapevolezza, anche l'educazione può essere pensata, finalmente, in altre forme, in altri luoghi e, soprattutto, secondo altri principi. (**Luciana Belatalla**)

L. Gazzetta (a cura di), *Femminismo mazziniano. Un'idea di emancipazione nell'Italia post-unitaria (1868-1888)*, Roma, TAB, 2022, pp. 183, €16,00

Merita una segnalazione questo recente volume di Liviana Gazzetta, che già si è fatta conoscere per alcuni suoi lavori sul mazziniano femminile, primo fra tutti quello su Giorgina Craufurd Saffi (Milano, FrancoAngeli, 2003), perché si inserisce a pieno titolo in quell'interessante filone di ricerca storica volto a ricostruire non solo le vicende dell'emancipazionismo femminile in Italia, ma anche e prima di tutto a studiare il ruolo delle donne nella lotta per l'unificazione nazionale.

Si tratta, a ben guardare, di due piste di ricerca tra loro strettamente connesse e, addirittura, si potrebbe dire, speculari: riconoscere alle donne uno spazio non marginale nel processo risorgimentale, ossia un loro ruolo politico ed attivo, significa aprire la strada a considerazioni più generali sulla loro collocazione sociale, sui loro diritti di cittadine e non più soltanto sui loro doveri di mogli e madri devote (e soprattutto rassegnate) al potere degli uomini. E necessariamente, bisogna aggiungere, sulla loro educazione.

Alla figura di Cristina Trivulzio di Belgioioso, innegabile protagonista del Risorgimento italiano, si sono con i decenni aggiunte varie figure di donne – dalla già citata Giorgina Saffi, moglie del triumviro romano, a Sarina Levi Nathan, da Maria Serafini Alimonda a Rosa Montmasson Crispi. Alla tradizionale iconografia risorgimentale, vol-

ta a sacralizzare le *matres dolorosae* della causa nazionale, da Maria Drago Mazzini a Adelaide Bono Cairoli, senza dimenticare Eleonora Curlo Ruffini, l'una costretta a vivere ed a morire lontana dal figlio e le altre gravemente colpite dalle morti dei figli, si sono via via affiancate e si vanno tuttora affiancando numerose figure di donne che, ora in primo piano ora dalle retrovie, contribuirono tutte, sia pure appunto in misure differenti, al processo di unificazione ed anche al rinnovamento culturale (e in seconda battuta anche socio-politico) dell'educazione femminile italiana. E, per lo più, queste donne si riconoscono, a partire dalla Belgioioso e dalla Sidoli, legata a Mazzini anche, come è noto, da una lunga relazione sentimentale, nelle posizioni democratiche e repubblicane mazziniane.

Proprio per il nesso tra impegno politico e rivendicazioni emancipazioniste, questo filo rosso tra pensiero mazziniano e universo femminile è destinato a proseguire senza soluzione di continuità almeno fino all'inizio del Novecento, quando lotta contro la prostituzione, suffragismo e femminismo troveranno in nuovi ideali, di marca più apertamente socialista, ed in nuovi contesti culturali e sociologici (forse ancor più che sociali) suggestioni ed orientamenti inediti rispetto al passato, mentre le stesse fila mazziniane subivano una spaccatura interna tra un'area intransigente, in quanto autoproclamatasi depositaria del Verbo mazziniano ed un'area aperta al dialogo con altre forze ed altre prospettive. Diciamo anche che, con l'arrivo del nuovo secolo, le eredi del messaggio mazziniano – si pensi ad esempio alle figlie ed alle nipoti di Sarina Nathan –, non riconoscendosi come dirette discepole di un Maestro (spesso purtroppo oggetto di culto più che di studio attento), potranno far interagire modelli femminili, sociali ed educativi diversi nelle loro proposte e nelle loro scelte.

La Gazzetta focalizza la sua ricostruzione su un ventennio – dal 1868 al 1888 – che coincide con la parabola di un interessante giornale, “La donna”, fondato appunto nel 1868 da Gualberta Alaide Beccari e chiuso nel 1891: tuttavia, come l'autrice spiega nella introduzione al lavoro, la parabola discendente comincia nel 1888, per vari motivi, non ultimo la fragile salute della Direttrice. Questo giornale, programmaticamente volto alla difesa della causa femminile, raccoglie intorno a sé le voci di molte mazziniane, dalla Mozzoni (la più famosa e destinata ad affermarsi su sponde socialiste) alla Saffi, dalla Sarina Nathan a Elena Cavallari Cantalamessa.

Ma non solo della Beccari si parla in questo lavoro: infatti, la Gaz-

zetta raccoglie un'antologia di scritti di carattere femminista, in cui la Beccari è l'autrice più rappresentata, ma è affiancata da altre scrittrici cosicché non sono rappresentate solo le pagine de "La donna", ma anche altri scritti, articoli o parti di volumi, che attestano la vivacità del dibattito su questo tema. Si tratta di un dibattito, come si è detto, vivace soprattutto in mezzo a donne, ma che non lascia indifferenti neppure gli uomini.

Non a caso, nell'introduzione, Liviana Gazzetta non può non citare quel Salvatore Morelli, che in Parlamento (dove le donne non potevano avere loro rappresentanti) cercò di dare voce alle richieste femminili, sempre da posizioni mazziniane. Ricordiamo che nel 1867 presentò un progetto di legge dal titolo molto significativo, ossia *"Abolizione della schiavitù domestica con la reintegrazione giuridica della donna, accordando alla donna i diritti civili e politici"*, per stabilire, contro il Codice Civile Pisanelli, in vigore dal 1865, la parità tra uomo e donna. Nonostante la bocciatura di questo progetto, pochi anni dopo, propose due disegni di legge: il primo chiedeva un nuovo diritto di famiglia, in cui i coniugi avessero gli stessi diritti, i figli legittimi potessero portare il doppio cognome e quelli illegittimi avessero riconosciuti dei diritti e, infine, che fosse abolita l'indissolubilità del matrimonio; il secondo che chiedeva il diritto di voto per le donne. Ovviamente, nessuna sua proposta fu approvata, se non una, *la legge Morelli n. 4176 del 9 dicembre 1877*", con cui si riconobbe alle donne il diritto di essere testimoni negli atti normati dal Codice civile, ad esempio nel caso dei testamenti, legge con cui si segnò un piccolo ma significativo passo avanti per affermare la capacità giuridica delle donne.

La parte antologica (pp. 55-163), che presenta autrici ben note come, appunto, la Beccari, la Mozzoni, la White Mario (solo per citarne alcune), richiama l'attenzione anche su figure non meno interessanti di loro, ma di loro meno conosciute e studiate, come Maria Serafini Alimonda, Virginia Blucher Paganini o Marcellina Ravioli. Questa antologia occupa la parte più cospicua del lavoro. Essa trova un completamento nella bibliografia, molto ricca ed opportunamente articolata in sezioni (pp. 165-177), che rimanda agli studi più significativi e recenti sull'emancipazionismo, in generale ed in Italia, in particolare, con l'occhio rivolto soprattutto al mondo culturale di formazione e/o di ascendenza mazziniana.

La parte più interessante di tutto il lavoro è, certamente,

l'introduzione, *Il femminismo mazziniano post-unitario: idee e progetti* (pp. 11-53), apprezzabile per il taglio che l'autrice sceglie e che potrei definire non didascalico. Il lettore, infatti, non vi troverà una pedissequa rassegna circa le autrici antologizzate, ma una ragionata e documentata introduzione al tema trattato, anche se, forse, una breve nota biografica sarebbe stata opportuna (magari in appendice), giacché alcune di queste "dame" sono pressoché sconosciute ai più.

Da un lato, la Gazzetta ricostruisce le posizioni, i suggerimenti ed i progetti delle autrici antologizzate, mentre, dall'altro, legge questo proto-femminismo alla luce di interpretazioni e rilievi emersi dalla recente storiografia. Ed è proprio questo aspetto interessante e meritevole d'attenzione.

Infatti, ciò consente di distinguere queste tesi ed anche le lotte pratiche che le accompagnarono – prese di posizione laiche ed anticattoliche o l'impegno educativo in Società di Mutuo Soccorso, o nella Fratellanza artigiana o scuole fondate in maniera autonoma – dal femminismo più recente e soprattutto contemporaneo. Non a caso ho parlato di proto-femminismo che nasce legato a battaglie per il suffragio, alla conquista di parità legale fra uomo e donna, ma senza disprezzo o negligenza per gli aspetti connessi alla differenza biologica maschile-femminile. È su questa base che si innesta una discussione sul carattere, la portata ma anche i limiti del cosiddetto femminismo di stampo mazziniano alla luce di posizioni storiografiche recenti che lo ridimensionano.

Se è vero, infatti, che Mazzini rivendica a più riprese l'unità dell'umanità ed afferma che gli uomini non possono vantare nessuna superiorità sulle donne e che il riconoscimento della parità dei sessi è la base per tutte le altre rivendicazioni di giustizia ed equità sociale, è pur vero che la donna mazziniana resta ancorata alla sua condizione di *mater familias*.

Da qui, può davvero derivare una rivoluzione nei rapporti tra uomo e donna, non a livello privato, ma a livello pubblico e civile?

La Gazzetta comprende ed in larga misura condivide i rilievi critici appena richiamati, ricordando anche che la "madre cittadina" è, tutto sommato, la definizione in cui le mazziniane intendono riconoscersi e per cui intendono unanimemente lottare. E ciò anche se, come emerge dalla scelta antologica, su singoli aspetti delle loro rivendicazioni e su alcune tesi, le mazziniane non sono affatto concordi: chi accentua lo spiritualismo del Maestro, chi si avvicina a posizioni materialiste; chi

difende l'istituzione del divorzio e chi si batte ancora per salvare il matrimonio.

Tuttavia, l'Autrice punta su due aspetti assai convincenti: da un lato, contestualizza le prese di posizioni mazziniane, che sono, per quanto avanzate rispetto all'opinione corrente, pur sempre radicate nella cultura del suo tempo – si pensi ad Usiglio, a Saint-Simon e perfino a George Sand, con cui Mazzini fu in stretta relazione; per altro verso, cerca di delineare le implicazioni sociali e civili della figura della madre-cittadina, vale a dire il fatto che la fattiva partecipazione della donna alla vita civile, la consapevolezza della sua “missione” educativa, il lavoro – giudicato come strumento di liberazione dalla sottomissione economica – sono da interpretarsi come prerequisiti per un discorso ed una lotta più ampi e più articolati sulla parità di genere e sono comunque, sul piano pratico, passi fondamentali per costruire la via verso la libertà e l'uguaglianza.

In conclusione, un volume interessante e di piacevole lettura, che si raccomanda, per la sua stessa struttura antologica, all'attenzione dei più giovani, magari su quei banchi di scuola in cui sarebbe opportuno cominciare a ripensare alla nostra storia nazionale senza gli stereotipi a cui una lunga tradizione ci ha abituato. E finalmente imparare che, durante e dopo la lotta per l'unificazione politica del Paese, le donne avrebbero ben potuto e dovuto dire a gran voce: “C'ero anch'io!”
(Luciana Bellatalla)

F. Sani, *La lettera critica sull'educazione di Charles-Marie de la Condamine*, Roma, Anicia, 2022, pp. 126, €19,00

Con la riedizione della *Lettre critique sur l'éducation* di Charles-Marie de La Condamine, Filippo Sani, noto studioso del Settecento francese, ci offre un documento pedagogico raro, come risulta dalla sua lunga, densa e accurata introduzione alla *Lettre*, pubblicata, in versione originale e in italiano, in questo suo recente volume, elegante nella foggia e prezioso nel contenuto. La *Lettre* infatti, uscita anonima nel 1751 a Parigi, non fu né all'atto della sua comparsa né in seguito, oggetto di particolari attenzioni e dunque mai valorizzata quanto avrebbe meritato. A ciò contribuì quasi certamente il suo anonimato, ma forse anche l'attenzione, fortemente contrastiva, accesa pochi anni dopo nei confronti dell'*Émile* di Rousseau (1762) e dell'*Essai de l'éducation nationale* di de La Chatolais (1763). In Italia, la *Lettre*,

dopo una sua fugace apparizione, in lingua originale e in italiano, sul “Magazzino Toscano di Istruzione e di Piacere” di Livorno nel 1755, dunque solo quattro anni dopo la sua comparsa, cadde poi in sonno, dove è rimasta fino ad oggi (p. 8).

Ma chi era La Condamine? E perché il recupero di tale suo breve scritto, di una quindicina di pagine circa, merita di essere attenzionato? Come emerge dal profilo tratteggiato da Sani, lo studioso parigino ha avuto un ruolo significativo nel processo di rinnovamento culturale e scientifico del suo tempo. Di buon lignaggio se pur non eccelso, La Condamine, nato nel 1701, era figlio di un esattore delle tasse, la cui famiglia cadde però presto in rovina, per effetto del cambio del sistema di tassazione, a seguito dell’alleanza anglo-francese. Inquieto, intraprendente, acuto e fortemente volitivo, Charles-Marie era dotato di una mente fervida. Nutriva interessi eclettici ma nell’ambito dei saperi scientifici, in specie matematico e geometrico.

Era stato allievo del “prestigioso collegio Louis-Le-Grand della capitale dove insegnavano i migliori tra i gesuiti francesi” (p. 12). Terminati gli studi di Retorica, egli passò al corso di Filosofia dove, attraverso le lezioni di P. Brisson, ebbe modo di conoscere le idee di Descartes, che apprezzò molto, perché stimolavano il ragionamento. Da Descartes si allontanò poi per Newton, conservando però sempre grande ammirazione per lui. Al termine del ciclo di studi filosofici, intorno ai 18 anni, lasciò *d’emblée* il Collegio e si arruolò nell’esercito, andando a combattere in Catalogna, a fianco di uno zio, dimostrando coraggio e valore. Finita la guerra, tuttavia non indugiò a lasciare anche gli ambienti militari, in quanto aveva capito che lì non avrebbe potuto emergere, essendo tale carriera riservata ai rampolli di nobile casato. Nel 1723, contrasse il virus del vaiolo che gli deturpò il volto ma che lo rafforzò nello spirito e di lì a un paio d’anni, nel 1725, entrò a far parte della *Société des Arts*, un’associazione di scienziati, letterati ed artigiani, concordi nel “promuovere una relazione tra arti, scienze e tecniche” in evidente contrapposizione ai consolidati paradigmi della cultura accademica. Sani evidenzia che tale *Société*, in forte ascesa, si contrapponeva ad una preesistente e accreditata associazione, l’*Académie Royale des Sciences* che, per il *modus operandi* individualistico ed elitario, non era però più in sintonia con i tempi e dunque non più competitiva. Tant’è che dovette risolversi, pena il declino certo, ad aprire le proprie porte all’aere novatrice che avanzava, accogliendo alcuni membri, accreditati, della società concorrente (pp. 12-

13).

Il primo ad effettuare il passaggio – annota Sani – fu proprio La Condamine, ammesso come *adjoint chimiste*, qualifica che gli lasciava però ampia libertà negli studi (p. 5). Come membro della nuova Società egli prese parte a un paio di viaggi scientifici prima in Oriente poi in Amazzonia, su cui redasse ampi *mémoires* relativi ai più diversi campi del sapere, accrescendo la propria notorietà, soprattutto con i racconti, invero più fantasmagorici che scientifici, sulla seconda (pp. 20-22). Va tuttavia sottolineato che mai si è cimentato in elaborazioni filosofiche o pedagogiche, in quanto i suoi interessi gravitavano in campo prettamente scientifico, fondato sulla “fiaccola dell’esperienza” e “sui fatti” (p. 28). Ciò nonostante, egli aveva idee piuttosto chiare in materia di educazione, ritenendola fra l’altro una potente leva per cambiare il mondo e proprio per questo sentì il dovere di scrivere la *Lettre*, nella fase della sua massima notorietà, scegliendo però l’anonimato.

Come evidenzia efficacemente Sani, la *Lettre* ha un duplice merito: quello di essere un severo *j’accuse* nei confronti della educazione gesuitica, pronunciato fra l’altro prima della estromissione della Compagnia di Gesù dalla Francia, avvenuta nel 1764 e nel contempo quello di rappresentare “una sorta di manifesto pedagogico fortemente ispirato a Locke e Newton” (p. 8), anticipatore del dibattito sviluppatosi nella seconda metà del Settecento, ma espressione di quello, non poco significativo se pur meno conosciuto, della prima metà del secolo, come emerge dai molti raccordi evidenziati fra la *Lettre* e il contesto culturale coevo.

Quanto all’organamento complessivo dei collegi gesuitici, tanto a livello di curriculum che di *milieu* educante, La Condamine era ben edotto al riguardo, avendolo, come abbiamo detto, sperimentato a lungo di persona. Tali Collegi avevano avuto e avevano tanta parte nella formazione della classe dirigente in Francia come altrove. Ma il loro *cursus studiorum* basato sulle lingue classiche, era ormai a suo giudizio non solo obsoleto ma inservibile, visti i cambiamenti intervenuti nella società, nonché pregiudizievole ad una serena e feconda crescita dei ragazzi, in quanto prevalentemente incentrato sulle lingue classiche e, in specie, sulla grammatica e su esercitazioni a tavolino, piuttosto che attraverso l’esercizio della lingua viva, già all’epoca ritenuta una modalità assai più efficace come l’esempio di Montaigne, e non era il solo, indicava (p. 89). E per lui era non di meno pregiudizievole,

oltre che improduttivo, tenere i discepoli inchiodati a studiare per cinque ore in classe e quattro nelle loro camere, senza alcun momento di svago e di riposo.

In armonia con le posizioni di Charles Rollin, La Condomine invocava uno studio capace di favorire lo sviluppo sia fisico che mentale, alternando movimento e studio (p. 32). Uno studio fra l'altro incentrato su contenuti che nutrissero e non avvilissero la memoria, che anche per lui era, in accordo con Pierre de Crousaz, la facoltà “meno imperfetta nei Bambini” (p. 29). Purtroppo accadeva invece che la si infarciva di idee che i ragazzi non capivano, ad esempio il nome dei peccati capitali o il catechismo, di cui non potevano cogliere il significato e diventavano ciarpame ingombrante, senza produrre alcuna effettiva crescita morale (p. 87). Crescita per la quale criticava anche gran parte della letteratura favolistica, ampiamente utilizzata nello studio delle lingue classiche sia perché talvolta stimolava eccessive suggestioni emotive senza produrre un'effettiva consapevolezza etica, sia perché talaltra era troppo ambigua e insinuante, come gran parte di quella di La Fontaine (p. 87). In sostanza egli indicava come valida, in sintonia questa volta con Fénelon e Coustel, la letteratura in cui ricorrevano sì *les animaux*, ma i cui comportamenti offrivano esempi sereni ed edificanti. Si trattava, se pur non citati, di quella di Fedro e di Esopo (p. 38).

In breve la morale *doveva* essere per lui insegnata non attraverso la paura o i precetti ma tramite esempi positivi, illustrando le azioni di grandi uomini, di personaggi illustri, scolpiti nella storia. Nel nuovo curriculum da lui delineato, oltre a molte lingue moderne, la storia aveva un posto d'onore, insieme alla geografia, alla geometria, alla fisica e alla logica, quest'ultima da lui indicata come la porta di accesso a tutte le scienze. Bandiva invece la metafisica, responsabile di interminabili fumoserie dialettiche, inconcludenti, all'origine della diffusa vanagloria (p. 97). Nell'intento di valorizzare all'unisono *moral e physique*, nel novero delle discipline includeva anche danza, scherma ed equitazione, nonché il nuoto, se pur all'epoca fosse ritenuto un vile esercizio (p. 99). Si trattava di un assetto degli studi del tutto diverso e distante da quello gesuitico. Tale proposta trovò, forse non casualmente, immediato riscontro nell'ordinamento curricolare ... dell'*École Militaire*, fondata proprio nello stesso anno in cui usciva la *Lettre*, il 1751, ordinamento che veniva a sancire in modo conclamato che i tempi nuovi stavano irrompendo sotto la spinta ormai irrefrenabile

dello spirito borghese.

Tuttavia a La Condamine non sfuggiva che la sua proposta non poteva produrre esiti apprezzabili nell'immediato: per cambiare diffusamente *curriculum* e *milieu* educativi occorrevano insegnanti nuovi e questi non esistevano e non era realistico pensare di poterli formare in breve tempo (p. 83). Ma non rinunciava a esternare il proprio pensiero per dovere morale: una dichiarazione che fa apprezzare ancora di più questo originale intellettuale, volitivo ma insieme ostile alla vanagloria (p. 85).

Dunque una *Lettre* insieme critica e propositiva, qui sintetizzata ovviamente per sommi capi. Ma per quanto in sé importante, il suo recupero appare nelle intenzioni di Sani una sorta di *chance*, finalizzata a un obiettivo più alto, quello "di contribuire alle ricerche sulla trattatistica educativa francese cronologicamente compresa tra la generazione tardo-secentesca ... e quella che immediatamente precede le grandi opere educative degli anni sessanta ...", periodo del tutto negletto dagli studiosi del nostro Paese (p. 7). In sintesi, il lavoro di Sani risulta di grande apertura culturale e segnatamente storico-pedagogica, e in quanto tale merita la massima attenzione. (**Carmen Betti**)

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XV, n. 18, Luglio – Dicembre 2022, pp. 113-118

Spigolature bibliografiche

1. Didattica e pedagogia speciale

Albanese Martina, Compagno Giuseppa, *La valutazione di attività neurodidattiche*, Roma, Anicia, 2022, pp. 184, €22,00

Annunziata Monica, *Primi passi nella lettura e nella scrittura. Prevenire errori e difficoltà nella scuola primaria*, Roma, Carocci, 2022, pp. 156, €15,00

Binanti Luigino, *Sbagliando s'impara. Una rivalutazione dell'errore*, Roma, Armando, 2022, pp. 176, €15,00

Boschetti Lucia, Ditrani Silvia, Guazzone Raffaele, *Insegnare Storia con le nuove tecnologie. Didattica aumentata per bambini e adolescenti*, Roma, Carocci, 2022, pp. 188, €17,00

Bove Chiara, *Accogliere i bambini. Le culture dell'ambientamento nei servizi educativi 0-6*, Roma, Carocci, 2022, pp. 164, €15,00

Castoldi Mario, *Promuovere la cittadinanza attiva. Proposte per insegnare educazione civica*, Roma, Carocci, 2022, pp. 196, €18,00

Degasperi Luisa, *Aiutare i bambini a parlare. Consigli utili per genitori, educatori e insegnanti*, Roma, Carocci, 2022, pp. 136, €13,00

Falcinelli Floriana, Raspa Veronica, Sannipoli Moira (a cura di), *Il sistema integrato 0-6*, Roma, Carocci, 2022, pp. 132, €15,00

Francescato Donata, Putton Anna, *Star bene insieme a scuola. Strategie per il benessere relazionale e il welfare di comunità*, Roma, Carocci, 2022, pp. 224, €18,00 (nuova edizione)

Gelmi Alessandro, *Fantasia e linguaggio. Per una didattica delle lingue fondate nell'immaginazione*, Roma, TAB edizioni, 2022, pp. 320, €18,05

Ghetti Margherita, *Le parole in gioco. Percorsi di ludolinguistica per la scuola primaria*, Roma, Carocci, 2022, pp. 200, €17,00

Grion Valentina, Serbati Anna, Cecchinato Graziano, *Dal voto alla valutazione. Strumenti e tecnologie per la scuola secondaria*, Roma,

Carocci, 2022, pp. 184, €17,00

Gross Barbara, *Eterogeneità e disuguaglianze educative. Prospettive dalla Pedagogia interculturale*, Milano, FrancoAngeli, 2022, pp. 138, €19,00

Longo Leonarda, Zanniello Giuseppe, *La valutazione nella scuola primaria*, Lecce, PensaMultimedia, 2022, pp. 190, €24,00

Nulli Giovanni, Miotti Beatrice, Di Stasio Margherita, *Robotica educativa e coding: strumenti per la trasformazione del curricolo*, Roma, Carocci, 2022, pp. 256, €29,00

Palladino Paola, Friso Gianna, *I bambini e la metacognizione: metodi e attività per la scuola dell'infanzia*, Roma, Carocci, 2022, pp. 128, €13,00

Penso Diana, Sambo Roberta, *Lo sguardo e la cura. Esperienze, riflessioni e prospettive per lo "Zerosei"*, Roma, MCE, 2022, pp. 156, €6,99

Plissi Panayiota, Louvrou Eleni, *Autismo. Le regole non scritte del comportamento sociale per adolescenti*, Roma, Anicia, 2022, pp. 100, €18,00

Ricci Alessandro, Maggi Marco, *L'educazione emozionale. Strategie e strumenti operativi per promuovere lo sviluppo delle competenze emotive a scuola e in famiglia*, Milano, FrancoAngeli, 2022, pp. 210, €29,50

Sannipoli Moira, *Fin dall'infanzia. Professionalità educativa e sconfinamenti inclusivi*, Lecce, PensaMultimedia, 2022, pp. 222, €23,00

Spinelli Angela, *Partecipazione digitale. Ipotesi didattica per la scuola democratica*, Roma, Anicia, 2022, pp. 176, €20,00

Taruggi Lilia Andrea, Farina Elisa, *L'alfabetizzazione nella scuola dell'infanzia*, Roma, Carocci, 2022, pp. 232, €23,00

Vedovelli Cristina, *Insegnare a studiare con il metodo PLKey3R. Dallo studente "leggi e ripeti" al "thinking student"*, Roma, TAB edizioni, 2022, pp. 96, €12,35

Vian Rolland, *La motivazione ad apprendere in ambito scolastico*, Roma, Anicia, 2022, pp. 248, €24,00

2. Educazione degli adulti

Benedetti Fausto, Buffardi Annalisa, *Scuola, lavoro, territorio. Tradizione e innovazione nei percorsi formativi dei giovani e degli*

- adulti*, Roma, Carocci, 2022, pp. 180, €20,00
- Biasin Chiara, Chianese Gina, *Apprendere in età adulta. Modelli teorici e operativi*, Milano, Mondadori, 2022, pp. 202, €21,00
- Dell’Osso Liliana, Lorenzi Primo, *Il segno di Medea. Il lato oscuro della genitorialità*, Pisa, ETS, 2022, pp. 144, €18,00
- Garofalo Antonella, *Soglie. Percorsi di lettura tra inizio e fine vita*, Pisa, ETS, 2021, pp. 194, €24,00
- Giudice Elena, Ritorto Sabrina, *La gestione del conflitto. Manuale per operatori sociali, mediatori, avvocati*, Roma, Carocci, 2022, pp. 316, €30,00
- Guirado Sara, *I diritti di partecipazione fra teoria, sfide e realtà. Una ricerca storica al femminile*, Pisa, ETS, 2022, pp. 224, €17,00
- Marescotti Elena (a cura di), *Educazione permanente e degli adulti: storia di un’idea. Interlocutori privilegiati e concetti fondativi*, Torino, UTET, 2022, pp. 248, €23,00
- Rebughini Paola, *Sociologia delle differenze. Genere, cultura, natura*, Roma, Carocci, 2022, pp. 228, €23,00
- Vivona Angelina, *Tecnologie del sapere. Apprendimento nei luoghi di confine*”, Roma, Anicia, 2022, pp. 160, €20,00
- Zoletti Davide, *Migrazioni, complessità, territori. Prospettive per l’azione educativa*, Roma, Carocci, 2022, pp. 240, €23,00

3. Educazione e narritività

- Bastianoni Paola, *La narrazione come strumento formativo nella relazione educativa*, Roma, Carocci, 2022, pp. 152, €20,00
- Marcone Francesca, *Saggio sull’armonia. Tra musica, letteratura e formazione umana*, Roma, Anicia, 2022, pp. 336, €25,00
- Pasquinelli D’Allegra Daniela, *Una geografia... da favola. Miti e fiabe per l’apprendimento*, nuova edizione, Roma, Carocci, 2022, pp. 112, €13,00

4. La scuola

- Baldacci Massimo, *A socio-ethical educational curriculum. Proposals for a democratic school*, Roma, Carocci, 2022, pp. 188, €21,00
- Bori Amilcare, Evangelisti Chiara, *Il dirigente tecnico e le sfide della valutazione. Contesto italiano e prospettive europee*, Nuova edizione ampliata e aggiornata al nuovo atto di indirizzo sulla funzione

tecnico-ispettiva, Roma, Anicia, 2022, pp. 288, €32,00

D'Achille Paolo, *Italiano dei semicolti e italiano regionale. Tra diastrotia e diatopia*, Libreriauniversitaria.it edizioni, Limena (PD), 2022, pp. 228, €22,90

Fazio Fernanda, Mallo Maria Rosaria, *L'evoluzione del sistema scuola. Piccole e grandi rivoluzioni*, Roma, Anicia, 2022, pp. 176, €18,00

Genovesi Giovanni, *La scuola serve ancora. "Sta come torre ferma che non crolla giammai la cima per soffiare di vento"*, Roma, Anicia, 2022, pp. 328, €25,00

Lagrasta Giuseppe, *Management delle comunità scolastiche*, Roma, Anicia, 2022, pp. 160, €19,50

Manzo Generosa, *La scuola che unisce. La differenza non è disuguaglianza*, Roma, Anicia, 2022, pp. 176, €20,00

Masala Anna, *A scuola con Mario Lodi maestro di Costituzione*, Roma, MCE, 2022, pp. 176, €16,00

Turli Cinzia, *Management e leadership educativa nella scuola. La globalizzazione educativa in crisi*, Roma, Anicia, 2022, pp. 368, €25,00

5. Pedagogia generale

Ferrari Chiara, *Che cosa sono le neuroscienze sociali*, Roma, Carocci, 2022, pp. 112, €13,00

Giosi Marco, *Alfabeti della polis. L'educazione come spazio narrativo*, Roma, Anicia, 2022, pp. 280, €24,00

Piazza Manuela, Pavani Francesca, *Le neuroscienze cognitive. Come il cervello genera la mente*, Roma, Carocci, 2022, pp. 140, €14,00

Rosati Agnese, *Ripensare l'educazione. Principi e prospettive per una pedagogia inclusiva*, Roma, Anicia, 2022, pp. 176, €20,00

6. Storia dell'educazione

Baldacci Massimo, *Storia del pensiero pedagogico. Dall'antica Grecia all'età contemporanea*, Roma, Carocci, 2022, pp. 476, €42,00

Bellatalla Luciana, Genovesi Piergiovanni, Matthes Eva, Schütze Sylvia (eds.), *Nation, Nationalism and Schooling in Contemporary Europe*, Gad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt, 2022, pp. 200, €30,00

Bosna Vittoria, *L'istituzione degli asili infantili. Il primo anello del sistema d'istruzione e di educazione popolare: L'asilo "Principessa Margherita di Savoia" di Altamura (1886)*, Roma, TAB, 2022, pp. 184, €12,80

Caggiano Valeria, *Christine de Pizan Educazione, libri, coeur*, Roma, Anicia, 2022, pp. 120, €19,00

D'Ascenzo Mirella, Ventura Francesca, *Cento anni della scuola Sacro Cuore di Borgo Panigale a Bologna. Un'esperienza di storia e memoria scolastica collettiva*, Roma, TAB, 2022, pp. 320, €21,60

Felini Damiano (a cura di), *Lecture di Pedagogia. Un percorso antologico*, Roma, Carocci, 2022, pp. 196, €19,00

Gazzetta Liviana (a cura di), *Femminismo mazziniano. Un'idea di emancipazione nell'Italia post-unitaria*, Roma, TAB, 2022, pp. 183, €16,00

Marchi Demiro, *Verso la scuola a tempo pieno*, Presentazione di Franco Cambi, Roma, Anicia, 2022, pp. 136, €18,50

Petrucci Carmen, *La scuola degli italo-americani. Storia e pratiche inclusive negli articoli di Leonard Covelli (1887-1982)*, prefazione di Antonella Cagnolati, Roma, TAB, 2022, pp. 252, €16,15

Todaro Letterio (a cura di), *La costruzione dell'uomo interiore. Sguardi sulla pedagogia Montessori*, Sant'Arcangelo di Romagna (RN), Maggioli editore, 2022, pp. 116, €18,00

7. Storia, Storia della scuola, delle istituzioni scolastiche e della politica scolastica

Buonanno Errico, *L'imperatore d'America. Storia favolosa del vagabondo che si fece re*, Torino, UTET, 2022, pp. 198, €17,00

Colombini Chiara (a cura di), *Faustino Dalmazzo. Avvocato, partigiano e storico della Resistenza*, Milano, FrancoAngeli, 2022, pp. 180, €25,00 (anche in PDF e EPUB con DMR)

Deg'Innocenti Maurizio, *Giacomo Matteotti e il socialismo riformista*, Milano, FrancoAngeli, 2022, pp. 296, €38,00 (anche in e-book)

Di Fiore Gigi, *Il gerarca che sfidò Mussolini. Aurelio Padovani e il fascismo meridionale*, Torino, UTET, 2022, pp. 377, €18,00

Gaiaschi Camilla, *Doppio Standard. Donne e carriere scientifiche nell'Italia contemporanea*, Roma, Carocci, 2022, pp. 272, €30,00

Malavasi Stefania, *Studenti a Padova, medici in Oriente. Viaggi ed*

esperienze professionali e culturali di laureati illustri dello studio (secoli XVI-XVII), Milano, FrancoAngeli, 2022, pp. 152, €20,00 (anche in PDF e EPUB con DMR)

Manetti Daniela, *La Rinascente nell'Italia che cambia. Grandi Magazzini e società 1968-1989*, Milano, FrancoAngeli, 2022, pp.272, €33,00 (anche in PDF e EPUB con DMR)

Rossi Manuel (a cura di), *Galileo Galilei gli anni pisani. Fonti, documenti, memorie*, Pisa, Pacini editore, 2022, pp. 168, €25,00

Salvatici Silvia (a cura di), *Storia delle donne nell'Italia contemporanea*, Roma, Carocci, 2022, pp. 368, €27,00

Zaru Elia, *Crisi della modernità. Storia, teoria e dibattiti (1979-2020)*, Pisa, ETS, pp. 252, €28,00

Zucconi Guido, *La città degli igienisti. Riforme e utopie sanitarie nell'Italia umbertina*, Roma, Carocci, 2022, pp. 332, €36,00

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XV, n. 18, luglio – dicembre 2022, p. 119

Collaboratori

A questo numero, oltre il direttore e alcuni componenti della redazione della rivista, hanno collaborato

Carmen Betti, già professore ordinario di Storia della pedagogia all'università di Firenze, è stata segretaria-tesoriera del CIRSE ed è attualmente membro del consiglio direttivo della SPES. La sua ricerca si è focalizzata sulla storia dell'educazione contemporanea, con particolare riguardo alle vicende del Fascismo, ai rapporti tra educazione e politica ed alla questione della scuola laica. Tra i suoi lavori: il volume da lei curato *Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo*, Milano, Unicopli, 2009 e, in collaborazione con G. Bandini e A. Massari, *Progettare il cambiamento educativo. L'impegno di Marcello Trentanove tra comunità e territorio*, Roma, Anicia, 2020.

Vincenzo Orsomarso, già docente nelle scuole superiori, ha collaborato con numerose riviste pedagogiche e politico-culturali. Nel 2010 ha conseguito l'idoneità a professore associato per il settore scientifico-disciplinare MPED/01 presso l'Università degli Studi di Roma "Tor Vergata". È autore di ricerche sul marxismo e l'educazione, si occupa inoltre di tematiche riguardanti l'educazione e la divisione del lavoro. Tra i contributi in volume: *La paideia dell'immateriale. La dimensione formativa nel capitalismo cognitivo*, Roma, Nuova cultura, 2012, *Da Labriola a Gramsci. Educazione e politica nel marxismo italiano*, Roma, Nuova Cultura, 2015, *Marx e Gramsci. la formazione dell'individuo sociale*, Viterbo, Sette Città, 2018. Attualmente è impegnato in una ricerca sul rapporto tra politica ed educazione nel Novecento.