

## **I fattori biologico e sociale nell'educazione**

Da quanto finora esposto, si possono trarre deduzioni psicologiche estremamente importanti riguardo alla natura e all'essenza del processo educativo. Abbiamo visto che il comportamento dell'uomo è composto dalle particolarità biologiche e sociali e dalle condizioni della sua crescita. Il fattore biologico è quella base, quel fondamento delle reazioni innate, che costituisce quei limiti dai quali l'organismo non è in grado di svincolarsi e sul quale si innesta il sistema delle reazioni acquisite.

E qui, con perfetta evidenza, emerge che questo nuovo sistema di reazioni è determinato interamente dalla struttura dell'ambiente nel quale l'organismo cresce e si sviluppa. Ogni educazione comporta perciò, inevitabilmente, un carattere sociale.

L'unico educatore in grado di creare nuove reazioni nell'organismo è l'esperienza. Ha significato soltanto quel nesso che viene dato nell'esperienza personale. Ecco perché l'esperienza personale dell'educando diventa la base fondamentale del lavoro pedagogico. A rigore di termini, dal punto di vista scientifico, non si può educare un'altra persona. Non si può esercitare un'influenza diretta ed effettuare cambiamenti nell'organismo altrui: si può soltanto educare se stessi, cioè cambiare le proprie reazioni innate attraverso la propria esperienza.

«I nostri movimenti sono i nostri maestri.» Il bambino, in fin dei conti, si educa da sé. Nel suo organismo, e da nessun'altra parte, avviene quella lotta decisiva delle diverse influenze che determinerà per lunghi anni il suo comportamento. In questo senso l'educazione in tutti i Paesi e in tutte le epoche è sempre stata sociale, per quanto potesse essere antisociale la sua ideologia. Sia nel seminario,

sia nell'antico ginnasio, sia nel corpo dei cadetti e nell'istituto per fanciulle nobili, come anche nelle scuole della Grecia, del medioevo e dell'oriente, non erano i maestri e gli istitutori a educare, ma quell'ambiente scolastico sociale che si veniva a creare in ogni singolo caso.

Perciò, la passività dell'alunno come sottovalutazione della sua esperienza personale costituisce il più grande errore dal punto di vista scientifico, poiché accoglie a fondamento la falsa regola che il maestro è tutto, mentre l'alunno è niente. Al contrario, il punto di vista psicologico esige di riconoscere che nel processo educativo l'esperienza personale dell'alunno rappresenta tutto. L'educazione deve essere organizzata in modo tale che non si educi l'alunno, ma che l'alunno si educi da sé.

Il tradizionale sistema scolastico europeo, che ha sempre ridotto il processo dell'educazione e dell'apprendimento a una percezione passiva dell'alunno, delle indicazioni e degli insegnamenti del maestro, rappresenta il massimo dell'assurdità psicologica. Alla base del processo educativo deve essere posta l'attività personale del bambino e tutta l'abilità dell'educatore deve limitarsi soltanto ad avviare e regolare questa attività. Nel processo educativo, il maestro deve avere la funzione di quelle rotaie lungo le quali si muovono liberamente e autonomamente i vagoni, che da esse ricevono soltanto la direzione del proprio movimento. La scuola scientifica è necessariamente «scuola di azione», secondo l'espressione di Lay.

Alla base dell'azione educativa degli stessi alunni deve essere posto l'intero processo della reazione con tutti e tre i suoi momenti: la percezione dell'azione, la sua elaborazione e l'azione di risposta. La pedagogia precedente aveva oltremodo accentuato e sopravvalutato il primo momento della percezione e aveva trasformato l'alunno in una spugna che eseguiva tanto più esattamente la sua funzione quanto più avidamente e pienamente assimilava in sé le conoscenze altrui. Ma la conoscenza che non è realizzata attraverso l'esperienza personale non è affatto conoscenza. La psicologia esige che gli alunni imparino non solo a percepire, ma anche a reagire. Educare significa innanzitutto instaurare nuove reazioni, produrre nuove forme di comportamento.

Attribuendo un tale esclusivo significato all'esperienza personale dell'alunno, possiamo ridurre a zero il ruolo del maestro? Possiamo sostituire la formula precedente: «Il maestro è tutto, l'alunno niente» con la sua inversa: «L'alunno è tutto, il maestro niente»? In nessun caso. Se dobbiamo, da un punto di vista scientifico, negare al maestro la capacità di un'influenza educativa diretta, la capacità mistica di «modellare l'animo altrui» in modo naturale, allora è proprio per questo che gli riconosciamo un significato infinitamente più importante.

Abbiamo finora constatato che l'esperienza dell'alunno e l'instaurazione dei riflessi condizionati sono determinati interamente e totalmente dall'ambiente

sociale. Basta cambiare l'ambiente sociale perché cambi istantaneamente anche il comportamento dell'uomo. Abbiamo già detto che l'ambiente, nei confronti di ciascuno di noi, svolge il medesimo ruolo del laboratorio di Pavlov nei confronti dei cani: le condizioni del laboratorio determinano un riflesso condizionato nel cane; l'ambiente sociale determina la formazione del comportamento. Dal punto di vista psicologico, il maestro è l'organizzatore dell'ambiente sociale educatore, nonché il regolatore e il controllore della sua interazione con l'educando.

E se il maestro è impotente nell'interazione diretta con l'alunno, è invece onnipotente per l'influsso diretto su di lui attraverso l'ambiente sociale. Quest'ultimo è la vera leva del processo educativo e tutto il ruolo dell'educatore si riduce alla gestione di questa leva. Come il giardiniere sarebbe pazzo se volesse influire sulla crescita delle piante tirandole direttamente fuori dalla terra con le sue mani, allo stesso modo il pedagogo si porrebbe in contrasto con la natura dell'educazione se si sforzasse di agire direttamente sul bambino. Ma il giardiniere influisce sulla germogliazione del fiore alzando la temperatura, regolando l'umidità, cambiando la disposizione delle piante vicine, raccogliendo e mescolando terreno e concime, cioè, ancora una volta in modo indiretto, attraverso adeguati cambiamenti dell'ambiente. Così anche il pedagogo, modificando l'ambiente, educa il bambino.

Nel tal caso bisogna tenere presente che il pedagogo esercita nel processo educativo un duplice ruolo e, sotto questo aspetto, il lavoro del maestro non rappresenta un'eccezione rispetto a tutti gli altri aspetti del lavoro umano, anch'esso duplice per natura. Sia nelle forme più primitive che in quelle più complesse del lavoro umano, il lavoratore esercita due ruoli: da una parte quello di organizzatore e sovrintendente della produzione e dall'altra quello di parte della propria macchina. Prendiamo, per esempio, il lavoro di un conducente di risciò giapponese che trasporta i passeggeri per la città e confrontiamolo con il lavoro del conducente di un tram. Il conducente del risciò rappresenta una semplice fonte di forza fisica, di traino, e con i suoi muscoli e con la sua forza nervosa sostituisce la forza del cavallo, del vapore o dell'elettricità. Ma, contemporaneamente a ciò, egli non è soltanto parte della sua macchina ma svolge anche un ruolo per il quale non è sostituibile né dal cavallo, né dal vapore, né dall'elettricità: egli è anche il comandante, il sovrintendente, il regolatore e l'organizzatore di questa semplice attività. Alza le stanghe, al momento opportuno si mette in cammino e ferma la vettura, aggira gli ostacoli, svolta nelle curve, sceglie la direzione necessaria.

Gli stessi due momenti li troviamo anche nel lavoro del conducente di un tram. Anche lui muove, con il proprio sistema muscolare, il pedale del freno o del motore e trasmette segnali con la forza meccanica del colpo di piede. In questo modo anch'egli rappresenta una semplice parte della propria macchina, una parte che cambia la disposizione delle altre. Molto più evidente è il secondo

ruolo del conducente: quello in cui è organizzatore e sovrintendente di tutto questo sistema complesso di motore, freni e segnali.

Da questo paragone si può capire che, sebbene entrambi gli aspetti del lavoro siano ugualmente presenti nei conducenti del tram e del risciò, nei due casi essi hanno tuttavia un valore diverso. Nel conducente del risciò il lavoro di organizzazione e di sovrintendenza della macchina svolge un ruolo insignificante e impercettibile rispetto a quello fisico. Se il conducente del risciò si stanca durante una giornata, certamente questo non sarà dovuto al comando della macchina, ma al fatto di correre tra le stanghe. Al contrario, nel conducente del tram il lavoro fisico è vicino allo zero e aumenta notevolmente l'importanza del lavoro mentale. Lo sviluppo del lavoro grazie al perfezionamento della tecnica va nella direzione che si può illustrare in questo modo: dal guidatore di risciò al conducente del tram. Il lavoratore nell'industria contemporanea diventa sempre più organizzatore della produzione, sovrintendente delle macchine.

Allo stesso modo anche il maestro rappresenta, da un lato, l'organizzatore e il sovrintendente dell'ambiente sociale educativo e, dall'altro, una parte di questo ambiente. Laddove sostituisce i libri, le carte, il vocabolario, i compagni, agisce come il conducente del risciò che fa la parte del cavallo. Quando il maestro, allo stesso modo del guidatore di risciò, agisce come parte del sistema della macchina educativa, dal punto di vista scientifico non appare come educatore. Risulta essere educatore soltanto se, mettendosi in ombra, chiama al servizio le forze potenti dell'ambiente, le governa e le obbliga a servire l'educazione.

In questo modo si arriva alla seguente formula del processo educativo: l'educazione si attua attraverso l'esperienza personale dell'alunno che è interamente determinata dall'ambiente e il ruolo del maestro si riduce a organizzare e a ordinare l'ambiente stesso.

Affinché questo ruolo divenga del tutto chiaro, bisogna soffermarsi un po' più dettagliatamente sul concetto di ambiente educativo. A prima vista, può sembrare che non occorra alcun particolare ambiente educativo, che l'educazione possa realizzarsi in un contesto qualsiasi e, in particolare, che il miglior educatore sia il luogo delle future attività dell'educando. Ogni ambiente sociale creato in modo artificiale racchiuderà sempre in sé aspetti che lo rendono diverso dalla realtà effettiva e, di conseguenza, manterrà un certo angolo di divergenza dalla vita. Da ciò è molto facile concludere che non bisogna creare alcun ambiente educativo artificiale: la vita educa meglio della scuola. Immergete completamente un bambino nel flusso tumultuoso della realtà e potrete essere certi che questo metodo di educazione darà un uomo resistente e preparato alla vita.

Tuttavia un simile punto di vista è inesatto. Qui bisogna prendere in considerazione due aspetti. In primo luogo, il fatto che l'educazione non ha sempre lo

scopo di adattare all'ambiente già esistente, obiettivo che può essere realizzato efficacemente nella vita stessa. Nel primo anno della rivoluzione<sup>1</sup> molti intesero come scopo dell'educazione la distruzione della scuola. «La strada della rivoluzione è il miglior educatore, bisogna fare dei nostri figli ragazzi di strada, bisogna distruggere la scuola in nome della vita»: questi erano gli slogan. In questa opinione c'era molto slancio vitale, una giusta reazione contro la scuola separata dalla vita da una muraglia cinese. Probabilmente, nelle epoche burrascose delle rivoluzioni, il metodo educativo più giusto è l'abolizione dell'educazione. Tuttavia, in periodi più tranquilli, alla luce di un sensato pensiero scientifico, le cose non stanno proprio così. È pur vero che noi educiamo alla vita, che essa è il giudice supremo, che il nostro scopo finale è l'iniziazione alla vita stessa e la comunicazione di esperienze e capacità vitali e non l'imposizione di una virtù particolare, ma nella vita esistono le abilità più svariate e l'iniziazione può avvenire con le modalità più diverse. Non possiamo assumere un atteggiamento di indifferenza comportandoci nella stessa maniera nei confronti di tutti gli elementi della vita e dire «sì» a tutto soltanto perché esiste nella vita. Di conseguenza non dobbiamo lasciare il processo educativo in balia degli elementi della vita, perché non sapremo mai determinare in anticipo quali di questi elementi avranno il sopravvento sul nostro educando e non otterremo altro che «una caricatura della vita», cioè una collezione globale dei suoi lati negativi e cattivi.

Sul cammino si incontrano nefandezze e bassezze accanto a cose bellissime ed elevate e così lasciare l'esito della lotta per il campo motorio del bambino al libero gioco degli stimoli è tanto insensato come, desiderando arrivare in America, gettarsi nell'oceano e affidarsi al libero gioco delle onde.

In secondo luogo è da prendere in considerazione l'esistenza nell'ambiente di influssi nocivi e disastrosi per un giovane organismo. Bisogna tener presente che non ci troviamo davanti a un membro dell'ambiente già definito, ma a un organismo in continuo sviluppo, variabile, fragile, e che molto di ciò che per l'adulto è accettabile risulta nocivo per il bambino.

La non corrispondenza fra l'ambiente adulto e il bambino da una parte, e la straordinaria difficoltà ed eterogeneità degli influssi dell'ambiente dall'altra, obbligano a rinunciare al principio dello spontaneismo nel processo educativo e a contrapporre ad esso, attraverso un'organizzazione razionale dell'ambiente, una ragionevole resistenza e il controllo di questo processo.

Tale è la natura di ogni conoscenza scientifica. Ogni teoria è verificata o comprovata dalla pratica e la sua autenticità è stabilita soltanto quando la sua applicazione la conferma. L'uomo scopre le leggi della natura non per sottomettersi

---

<sup>1</sup> Si tratta naturalmente di quella socialista del 1917. [ndc]

passivamente alla loro onnipotenza e rinunciare alla propria volontà. E neanche per agire irragionevolmente e senza tener conto di esse. Ma, sottoponendosi razionalmente a tali leggi ed elaborandole, egli le subordinerà a sé. L'uomo costringe la natura a servirlo secondo le regole ad essa proprie. Così vanno le cose anche con l'educazione sociale: conoscere la sua vera natura, che è indipendente dalla volontà del maestro, non significa affatto dichiararsi impotenti di fronte al processo educativo, rifiutarsi di intromettersi in esso e cedere tutta l'educazione alla forza naturale dell'ambiente. Al contrario, ampliando il nostro sapere, questa conoscenza aumenta il nostro potere e le nostre possibilità di intervento attivo su questo processo. In questo modo, la teoria psicologica dell'educazione sociale non solo non implica una capitolazione di fronte all'educazione, ma, al contrario, rappresenta il punto più alto nella conquista dell'attuazione dei processi educativi.

Così anche la psicologia pedagogica è divenuta una scienza pratica estremamente efficace. Essa non si limita a problemi puramente teorici: comprendere e descrivere la natura dell'educazione, rivelare e formulare le sue leggi. Ci insegna come impadronirci dell'educazione, basandosi sulle leggi ad essa proprie. Ulteriore chiarimento di quanto espresso sopra è che nel processo educativo il maestro, nella nuova prospettiva, non solo non perde importanza, ma ne acquisisce una immensa. E, sebbene il suo ruolo si ridimensioni nell'attività (*aktivnost'*) esterna, poiché insegna e educa meno, tuttavia esso è fondamentale nell'attività interna. Il potere di questo maestro nel processo educativo è maggiore di quello del maestro precedente quanto la potenza del conducente è maggiore della forza del guidatore di riscio.

## Il concetto di sublimazione

La psicologia precedente ha ritenuto che la psiche dell'uomo si limiti alla ristretta cerchia delle sue esperienze (*perezivanie*) coscienti. Perciò ad essa sono rimasti incompresi ed enigmatici tutti quei fenomeni psichici che non sono conosciuti all'uomo, ma che comunque si manifestano con prepotenza e insistenza nell'ambito del comportamento. Gli psicologi propongono di chiamare questa sfera di reazioni, che determina il nostro comportamento, sfera inconscia<sup>2</sup> o «che si trova fuori della soglia della coscienza»: subliminale (*limen*, «soglia»).

La ricerca ha mostrato che alla base della sfera inconscia ci sono certe tendenze, impulsi istintivi che, per qualche motivo, non sono stati soddisfatti essendo entrati in conflitto con altre forze psichiche e quindi respinti in una regione inconscia. In questo modo sono stati esclusi dall'influsso sul nostro comportamento, ma non sono stati eliminati completamente. Dopo essere stati accantonati, hanno tuttavia continuato a esistere e a esercitare la propria azione sul processo di svolgimento delle reazioni.

Tale azione può essere di carattere duplice a seconda dell'esito del conflitto con le altre forze psichiche. Se il conflitto perdura a lungo, le aspirazioni e i desideri accantonati eserciteranno un'azione di trasgressione e di disturbo sullo svolgimento delle reazioni, si serviranno di qualsiasi occasione per introdursi nuovamente nella coscienza, per irrompere nei suoi processi e per impossessarsi del meccanismo motorio; in questo caso nel subconscio troviamo sempre un nemico cattivo, offeso e oppresso. L'esito di questo conflitto a volte assume le forme

---

<sup>2</sup> In questo testo il termine tradotto con «inconscio» è *predsoznatel'noe*. Il concetto è usato qui dall'Autore in senso descrittivo, generale. Data l'epoca, gli stessi anni in cui Freud veniva mettendo a punto una precisa definizione e dato il fatto che è l'unico termine usato, si è evitato di distinguere tra preconscious (*predsoznatel'noe*) e inconscio (*bessoznatel'noe*) o subconscio (*podsoznatel'noe*).

chiaramente morbose della malattia nevrotica. La *nevrosi* è, a dire il vero, una forma di malattia in cui lo scontro fra istinti e ambiente porta all'insoddisfazione dei primi, alla repressione delle pulsioni nella sfera inconscia e a una forte frattura della vita psichica. Anche quando questi conflitti non assumono chiaramente forme morbose, producono in sostanza anormalità e si può dire apertamente che quel sistema di educazione che non risolve il problema dell'istinto genera nevrotici. La fuga nella nevrosi è l'unica via d'uscita per il mancato soddisfacimento delle pulsioni e degli istinti inutilizzati.

Il conflitto può assumere un'altra forma quando le pulsioni eliminate dalla sfera della coscienza si trasformano in forme più elevate di energia psichica. In questo caso si parla di *sublimazione*. Proprio come nella fisica, in cui abbiamo la trasformazione dell'energia meccanica, luminosa, elettrica e così via, così anche nella psiche è evidente che il funzionamento dei singoli centri non costituisce un qualcosa di autonomo e isolato, ma rende possibile il passaggio da certe pulsioni ad altre, da certe reazioni ad altre. È chiamata «sublimazione» la trasformazione degli aspetti inferiori dell'energia in quelli superiori, per mezzo dello spostamento nell'inconscio. In questo modo, dal punto di vista psicologico, per l'educazione degli istinti esiste il dilemma: o la nevrosi, l'eterno conflitto tra pulsioni insoddisfatte e comportamento, o la sublimazione, trasformazione delle pulsioni inaccettabili in forme di attività (*dejatel'nost'*) più elevate e complesse.

### **Educazione dell'istinto sessuale**

Per spiegare i problemi legati all'istinto esaminiamo come caso esemplificativo l'istinto sessuale e la sua educazione. Che l'istinto sessuale costituisca il più potente meccanismo biologico di conservazione della specie e che, laddove esso si esaurisca, si estingua la vita, non richiede particolari delucidazioni. Non meno evidente è che l'istinto psicologico sessuale rappresenta la fonte più potente degli impulsi psichici, dei dolori, dei piaceri, dei desideri, delle sofferenze e delle gioie.

Il problema relativo all'educazione sessuale è stato risolto in modo sempre diverso, ma ha assunto forme particolarmente tragiche negli ultimi decenni, quando la morale borghese da una parte e le condizioni culturali dall'altra, insieme all'ordine del sistema educativo, hanno portato in un vicolo cieco e non hanno dato alcuna possibilità di soluzione a questa questione. È difficile raffigurarsi qualcosa di più terribile della vita sessuale nella scuola del recente passato.

La tematica della sessualità era bandita ufficialmente dalla vita scolastica e si supponeva inesistente. Questa ignoranza sull'argomento comportò una lotta contro tutte le manifestazioni della sessualità (*polovoe čuvstvo*), e la dichiarazione



di tutta questa dimensione come sporca e disdicevole. In risposta a ciò gli allievi reagivano con la nevrosi e con drammi terribili, reprimevano la forza più grande della loro natura umana o affidavano la propria educazione e istruzione sessuale a servi depravati e ai compagni. In questo modo si sono diffuse nelle scuole le forme di anormalità sessuale, che recidono tragicamente le radici stesse della vita.

A questo proposito dobbiamo muovere alla vecchia scuola due obiezioni fondamentali: in primo luogo, respingiamo il punto di vista secondo cui l'infanzia sarebbe un'età asessuata simile a quella degli angeli e, di conseguenza, l'idea che non esista il problema sessuale in tale periodo della vita; in secondo luogo, riteniamo che l'eliminazione dell'educazione sessuale dall'intero sistema degli interventi educativi, la completa cancellazione di questa sfera dalla vita dell'adolescenza, la proibizione burocratica sia la peggiore delle soluzioni. Prima di tutto la nuova concezione ci obbliga a riconoscere che la condizione dell'infanzia non può essere considerata del tutto asessuata fino al momento chiamato «maturazione sessuale»; al contrario, le ricerche psicologiche mostrano che nell'età più precoce e persino nel lattante, ci imbattiamo nella sessualità infantile e nelle sue più svariate manifestazioni patologiche e normali. L'onanismo nell'età più precoce e addirittura nel neonato è un fenomeno accertato da tempo nella pratica medica. La psicoanalisi e la ricerca in ambito psichiatrico rilevano, in adulti con problemi psichici, conflitti che riguardano le esperienze sessuali dell'infanzia più remota e precoce.

Ma è chiaro che queste esperienze sessuali hanno tutt'altra forma rispetto a quelle dell'adulto. La prima fase dell'infanzia è caratterizzata da un erotismo diffuso, non legato al funzionamento degli organi sessuali, non localizzato in specifiche aree, ma suscitato dalla funzione dei più svariati organi e collegato, principalmente, alle mucose del corpo, alle zone erogene. Il carattere di questo erotismo si discosta da quello dell'adulto; assume l'aspetto dell'autoerotismo, cioè dell'erotismo indirizzato verso se stessi, e del narcisismo psicologicamente normale, in altre parole di quello stato in cui le eccitazioni erotiche provengono dal proprio corpo e trovano soluzione in esso. Sarebbe del tutto inammissibile affermare che un sistema così importante come quello sessuale possa esistere in modo completamente indipendente da tutto il resto e che si manifesti all'improvviso con l'arrivo di una determinata età.

Nel periodo immediatamente successivo, l'erotismo infantile si configura in altro modo: è rivolto alle persone più intime alle quali il bambino è legato e diviene componente complessa nel rapporto del bambino con la madre e con gli altri. La percezione della differenza sessuale è assente nei bambini in primissima età, ma molto spesso ci imbattiamo in un innamoramento infantile, non di rado estremamente impulsivo e forte. In generale si può dire che, in questo periodo della vita del bambino, l'istinto sessuale assume forme nascoste, non manifeste e, in condizioni normali, si avvia verso la sublimazione. Già in età precoce bambini

e bambine mettono in atto una serie di particolari comportamenti che li fanno sembrare piccoli uomini e donne. In tutti questi casi abbiamo senza dubbio a che fare con l'istinto sessuale sublimato.

Assai più complessa è la questione dell'educazione dell'istinto sessuale nell'adolescenza e nella prima giovinezza, quando il risveglio delle pulsioni non trova sfogo e soddisfacimento e ciò provoca uno stato psichico violento, turbato, inquietante. Le sensazioni sessuali immancabilmente assumono il carattere di conflitto, il cui esito favorevole è possibile soltanto nel caso in cui avvenga la necessaria sublimazione e cioè se le forze burrascose e distruttive dell'istinto saranno dirette verso i canali appropriati. L'istinto sessuale come oggetto dell'educazione esige adattamenti alla struttura sociale della vita che non vadano contro le forme stabilite, e il compito non consiste affatto nel sopprimerlo o nell'indebolirlo: al contrario l'educatore deve preoccuparsi della sua completa conservazione e del suo normale sviluppo. La principale disarmonia tra questo tipo di istinto e le condizioni dell'ambiente consiste nel fatto che esso, nelle sue forme ereditarie naturali, è del tutto impersonale, cieco e non collegato allo scopo finale a cui deve servire. L'istinto sessuale dell'animale e dell'uomo è diretto a ogni esemplare di sesso opposto.

Il contributo sostanziale che la cultura porta nel comportamento sessuale consiste nel carattere selettivo personale che il sentimento sessuale acquista nell'uomo. Non appena questo istinto riceve una direzione verso una determinata persona, è come se si estinguesse verso tutte le altre: da istinto animale diviene sentimento umano. Romeo e Giulietta non riuscirono a fare a meno l'uno dell'altra, malgrado il fatto che a Venezia ci fossero molte belle ragazze e ragazzi e ognuno di loro poteva trovarsi e una moglie e un marito.<sup>3</sup> Ma a Romeo era necessaria soltanto Giulietta e a Giulietta il suo Romeo. Questo nel mondo degli animali sarebbe impensabile, e con esso inizia il tratto umano nell'istinto sessuale. Ecco perché lo psicologo contemporaneo deve rivalutare radicalmente i valori nella pedagogia del sesso.

L'amore adolescenziale, da noi considerato fino ai tempi più recenti come qualcosa di inammissibile e di nocivo che assumeva le manifestazioni deformate del corteggiamento o del flirt, agli occhi del nuovo psicologo è l'unico mezzo di

<sup>3</sup> A proposito dell'educazione degli «istinti» sessuali, l'Autore esprime l'idea che proprio la condivisione dell'educazione dei ragazzi dei due sessi può liberare la psiche da tutte quelle componenti di disturbo che rendono più difficile concentrare i propri sentimenti nella scelta del partner. L'unicità di questa scelta viene evidenziata con il dramma shakespeariano del rapporto tra Romeo e Giulietta, esponenti delle famiglie veronesi dei Montecchi e Capuleti, che egli colloca a Venezia, invece che a Verona. Nessuno dei commentatori delle edizioni russe rileva ciò. Ovviamente, è stato qui lasciato come si presenta nell'originale, dato che documenta l'immagine che uno straniero ha dell'Italia e quanto Venezia vi rappresenti un interesse, in un certo senso dominante. [ndc]

umanizzazione dell'istinto sessuale. Tale amore aiuta a limitare l'istinto e a dirigerlo soltanto in una direzione, forma la prima abilità a organizzare rapporti del tutto particolari con un'altra persona, insegna a separare da essi tutti gli altri rapporti umani e ad attribuire loro un significato esclusivo e profondo. L'amore nell'adolescenza è la forma più naturale e inevitabile della sublimazione dell'istinto sessuale. E lo scopo finale dell'educazione consiste pertanto nell'insegnare all'uomo l'amore.

Un'altra divergenza tra ambiente e istinto è la disarmonia di quest'ultimo fra il suo inutilizzo di fatto e quell'enorme tensione che esso trasmette, e in questo senso il compito dell'educazione consiste nel dirigere l'istinto non per la via della minor resistenza, più breve e facile al conseguimento di un appagamento immediato, ma per una via lunga, difficile e gratificante.

Infine, è necessario vincere la cecità dell'istinto, introdurlo nella sfera comune della coscienza, metterlo in rapporto con tutti gli altri comportamenti, collegarlo con quello scopo e meta che era stato chiamato a servire. A questo proposito, da lungo tempo è stata proposta l'istruzione sessuale come misura educativa fondamentale. Con essa intendiamo il portare a conoscenza dei bambini, fin dall'età più precoce, il punto di vista scientifico della vita sessuale. Effettivamente non si può non riconoscere il beneficio educativo dell'istruzione sessuale. La verità porta sempre sincerità. Ogni favola sulle cicogne che consegnano i bambini e sui bimbi trovati sotto i cavoli molto presto appare al bambino nella sua falsità e getta sulla questione un velo di segreto. Con curiosità infantile, egli collega tutto ciò con qualcosa di sporco e vergognoso e ricerca la conoscenza attraverso fonti turpi e corrotte che intorbidiscono e infangano la psiche e l'immaginazione infantile. In questo senso, mettere il bambino a conoscenza della verità sulla vita sessuale risulta essere necessità psicologica urgente e i pedagoghi traducono questo concetto con lo slogan: «Meglio un giorno prima che un'ora dopo».

Tuttavia, è necessario non attribuire un valore eccessivo all'istruzione sessuale, poiché essa ha un significato limitato e spesso convenzionale. Prima di tutto non è possibile considerarla come un qualche mezzo esaustivo di educazione sessuale. Si può essere istruiti molto bene e con precisione sul rapporto sessuale ed essere educati molto male. Gli istinti sono una cosa troppo complessa e sottile perché si possa lottare contro di loro e perché li si possa sottomettere con le sole conoscenze. L'istruzione sessuale, come anche la regola morale, è del tutto impotente di fronte a una pulsione reale: essa non può darle la direzione necessaria. Capire come bisogna agire non significa neppure lontanamente agire correttamente; al contrario spesso ciò comporta collisioni morbose nel comportamento del bambino. In questo senso, completamente impotenti nella lotta contro l'onanismo infantile sono tutte le informazioni, le spiegazioni sul male causato, le minacce e così via. Al contrario, si può dire che il danno principale

è stato provocato proprio grazie a un'educazione sbagliata, poiché la minaccia ha creato nel bambino un profondo conflitto fra la pulsione insoddisfatta e la dolorosa coscienza della colpa, della paura, della vergogna. Incapace di superare questo conflitto, il bambino soffre molto di più dal punto di vista psichico che da quello fisico. Inoltre l'istruzione sessuale non tiene sempre conto della psicologia degli interessi del bambino: all'estero spesso viene proposto ai bambini del materiale contenente raccomandazioni che non risponde ai loro interessi naturali. Il processo di riproduzione nel mondo vegetale e animale, con cui spesso inizia l'istruzione sessuale, desta minor interesse nel bambino rispetto al modo in cui è nato il suo fratellino. Per il bambino è troppo difficile intendere processi così distanti — come la germogliazione di una pianta e la nascita di un bambino, come se fossero un'unica cosa — e capirne la somiglianza.

Nell'istruzione sessuale occorre particolare sensibilità anche per la difficoltà del bambino di capire i concetti astratti e di distinguere, in un insieme di informazioni ricevute, le nozioni nuove per lui. Egli piuttosto le incorpora al suo abituale istinto di curiosità e di esplorazione. In questo senso l'istruzione sessuale si discosta troppo dalla capacità del bambino. Tutto ciò, certamente, costringe a comportarsi verso di essa con la massima attenzione, ma non a sradicarla del tutto. Bisogna riconoscerle un certo valore relativo e posticiparla, per ragioni psicologiche, a un'età più avanzata, quando tutti e tre i pericoli ad essa collegati — l'interesse soltanto al concreto, l'incapacità di generalizzazioni scientifiche e l'uso pratico di ogni conoscenza — saranno molto attenuati. Così, insieme ad altre misure educative, l'istruzione sessuale in presenza di una certa sensibilità pedagogica può risultare eccezionalmente utile e necessaria. Il meccanismo dell'educazione dell'istinto sessuale consiste nella sublimazione, di cui abbiamo parlato sopra.

Da tempo si è osservato che la secrezione interna delle ghiandole sessuali è collegata nel modo più stretto con le forme più alte dell'attività (*deja tel'nost'*) umana, della creazione e del genio. In particolare, le radici sessuali della creatività artistica sono completamente evidenti per tutti. Questo rapporto l'avevano perfettamente capito gli antichi greci, quando chiamavano Eros non solo la forza della pulsione sessuale, ma anche la tensione della creazione poetica e del pensiero filosofico. Platone aveva espresso molto chiaramente, sebbene in forma mitologica, questa profondissima verità. Secondo la sua teoria, la bassezza e il sublime si riuniscono in Eros, che egli rappresenta come figlio del dio dell'abbondanza e della dea della miseria: «Egli è povero, rozzo, sporco, sta sdraiato per terra senza un tetto, ma è sempre in cerca del bene e della bellezza, è un grande mago e incantatore». Schopenhauer esprime questo stesso pensiero mostrando come la creazione raggiunga la più alta tensione quando matura il desiderio sessuale. E proprio per via sperimentale è facile osservare che i deficit e i cali del sentimento

sessuale sono accompagnati dall'indebolimento e dalla decadenza della creatività. Pertanto non sorprende che l'età più creativa dell'uomo sia quella dello sbocciare della sessualità. Ecco allora che la sublimazione dell'istinto sessuale, cioè il trasferimento nel subconscio degli interessi più elevati, affinché la creatività possa alimentarsi, sono la linea principale dell'educazione sessuale. Ognuno sa quanto essa sia esemplificata da quella particolare condizione di «tempesta e assalto», da quella sete di eroismo, da quell'enorme quantità di aspirazioni che l'adolescente trova in sé. Il pedagogo, in questi casi, non dovrà creare artificialmente uno scopo per la sublimazione, perché l'adolescenza è l'età della creatività naturale, ed egli deve soltanto scegliere la direzione verso cui avviarla.

Seconda fonte di sublimazione, non meno ricca rispetto alla creatività personale, sono i rapporti sociali, che costituiscono quei canali naturali lungo i quali è diretto l'istinto sessuale sublimato. L'amicizia e il cameratismo, gli affetti profondi e i rapporti sinceri che uniscono i giovani in quest'età hanno caratteri unici rispetto alle altre fasi della vita umana. Un'amicizia quale quella adolescenziale non la conosce nessun'altra età. E sicuramente anche questi rapporti sociali si alimentano, in fin dei conti, dalla stessa fonte della creatività giovanile. Per di più bisogna tenere presente che la sublimazione è il processo interno, profondamente intimo, della decadenza del grano per la sua germogliazione futura.

### Gli interessi infantili

La principale forma di manifestazione dell'istinto nell'età infantile è l'*interesse*, cioè la tensione specifica (*nazelennost'*) dell'apparato psichico del bambino verso un determinato oggetto. Gli interessi hanno un significato universale nella vita infantile. Tutto quello che facciamo, persino le cose più appassionanti, dice Thorndike, lo facciamo per convenienza, sia pure negativa, dovuta al timore di dispiaceri. In questo senso l'interesse è come il motore naturale del comportamento infantile, è l'espressione fedele dell'aspirazione istintiva, indicazione del fatto che l'attività del bambino coincide con le sue esigenze organiche. Ecco perché il principio fondamentale è la costruzione di tutto il sistema educativo e di tutto l'insegnamento su interessi infantili valutati attentamente.

La legge psicologica sostiene che prima di esortare il bambino a una qualche attività, di interessarlo ad essa, è necessario scoprire se è pronto a questa, se dispone delle forze necessarie. In questo modo il bambino agirà da solo, e al maestro rimarrà solo il compito di guidare e dirigere la sua attività. Perfino la mimica esterna dell'interesse mostra che esso non significa altro che la disposizione e la preparazione dell'organismo a una certa azione, accompagnata da un'elevazione generale dell'attività vitale e del senso di piacere. Colui che ascolta con piacere trattiene il respiro, dirige le orecchie dalla parte del narratore, non distoglie lo sguardo da lui, interrompe ogni altro lavoro e movimento e, come si dice, «è tutt'orecchi». Questa è, per l'appunto, l'espressione più chiara della completa concentrazione dell'organismo su un atto, della sua completa trasformazione in un'unica attività (*dejatel'nost'*).

Nel seguire queste indicazioni psicologiche, il pedagogo incontra un pericolo estremamente importante: nel tentativo di suscitare curiosità verso qualcosa a tutti

i costi, può nascere la sostituzione degli interessi. Viene provocato l'interesse, ma non quello necessario e non per ciò che serve. In un manuale americano di psicologia viene riferito il racconto significativo di una maestra. In una scuola popolare, desiderando insegnare geografia, aveva deciso di far apprendere ai bambini ciò che era loro accessibile, vicino e comprensibile studiando i campi, le colline, i fiumi e le pianure che li circondavano. Questo, tuttavia, sembrava ai bambini noioso e non destava in loro alcun interesse. Ciò accadeva perché la maestra precedente, desiderando destare l'attenzione dei bambini, per spiegare loro il geyser aveva portato una palla di gomma piena d'acqua e con un'apertura, l'aveva nascosta con abilità in un mucchio di sabbia e, avendola premuta con il piede nel punto giusto, aveva ottenuto che il flusso dell'acqua passasse attraverso la sabbia con il generale entusiasmo dei bambini. Invece, per la spiegazione del vulcano si era servita di un pezzo di bambagia immerso nello zolfo e posato su una collinetta di sabbia alla maniera di un cratere. Tutto ciò richiamava nei bambini un interesse più vivo e alla nuova maestra dissero: «Noi sappiamo tutto ciò, mostrateci piuttosto i fuochi d'artificio come la signorina N.», «o il getto» propose qualcun altro.

In questo esempio si coglie facilmente la falsa sostituzione di un interesse con l'altro. La prima maestra, evidentemente, era riuscita a richiamare una curiosità più viva nei bambini, ma questa era diretta ai fuochi d'artificio e al getto e non al vulcano o al geyser. Un tale metodo non solo non è utile ma è addirittura pedagogicamente dannoso, poiché non semplifica l'attività che esigiamo dai bambini, ma le crea una forte concorrenza sotto forma di un intenso interesse e, di conseguenza, diminuisce l'apprendimento che il maestro si aspettava di raggiungere. È estremamente facile suscitare attrattiva raccontando aneddoti durante le lezioni di storia, ma è difficile, in questo modo, far sì che questa si trasformi in un interesse non all'aneddoto, ma alla storia. Con tali mezzi secondari gli interessi evocati non solo non favoriscono, ma addirittura inibiscono l'attività a noi necessaria.

Ecco perché se a stimolare il bambino è la paura del castigo o l'attesa di un premio, l'attenzione o l'interesse da parte sua nei confronti del lavoro non ha alcun valore. L'interesse che sviluppiamo nei bambini non sarà rivolto al cucito o all'aritmetica, sebbene il bambino cucia o conti assiduamente, ma al cioccolatino che riceve in premio o alla paura di rimanere senza il dolce se sbaglia. Un problema psicologico estremamente complesso è la capacità di trovare un interesse sicuro ed evitare per tutto il tempo che questo devii e che venga sostituito da qualcos'altro.

In questo senso è possibile capire perché la ricompensa e la punizione siano un mezzo psicologicamente del tutto inammissibile nella scuola. Accanto a tutte

le altre influenze dannose, di cui si parlerà in seguito, esse, già per il solo fatto di essere inutili, cioè impotenti a provocare il tipo di attività a noi necessario, nuociono poiché introducono un interesse infinitamente più forte che costringe, sia pur solo esternamente, a identificare il comportamento del bambino con ciò che noi desideriamo, ma internamente lo lasciano del tutto immutato. «La punizione è l'educazione degli schiavi»: questa antica regola è assolutamente vera sotto il profilo psicologico poiché la punizione, effettivamente, non insegna altro che la paura e la capacità di indirizzare il proprio comportamento in base ad essa. Perciò la punizione è il mezzo psicologico più semplice e mediocre, che dà un rapido effetto, senza preoccuparsi dell'educazione interna dell'istinto. È estremamente facile, partendo dalla naturale paura del bambino per il dolore, intimorirlo con la verga e costringerlo a trattenere una brutta abitudine, ma questo non la distrugge, anzi, al posto di una brutta abitudine ne innesta una nuova: la sottomissione alla paura. Analogamente avviene con la ricompensa: è facile provocare una reazione se la sua realizzazione sarà collegata al ricevimento di piacere, ma se vogliamo educare nel bambino proprio questa reazione, dobbiamo fare in modo che il soddisfacimento e il piacere siano collegati alla reazione e non alla ricompensa attesa.

In questo modo, è necessario non soltanto suscitare interesse, ma indirizzarlo opportunamente. Bisogna sempre attenersi alla regola psicologica del passaggio dagli interessi naturali del bambino, presenti in lui in quantità sufficiente, a quelli che intendiamo sviluppare. Dal punto di vista psicologico è opportuno distinguere i nuovi interessi, la cui educazione rappresenta il fine, da quelli educati soltanto come mezzo. Possono rappresentare un fine soltanto quegli interessi il cui costante rafforzamento li porti a radicarsi e a interiorizzarsi per tutta la vita. Lo sviluppo e il potenziamento di questi costituiscono la legge principale dell'educazione ed esigono dal pedagogo una graduale saturazione (*nasyšenie*) di questo interesse nel processo dell'attività. Tale, ad esempio, è la passione per i fatti della vita, la scienza, il lavoro e così via.

Altri interessi di carattere più particolare o temporaneo possono servire, nel processo educativo, soltanto come strumenti dell'educazione di alcune reazioni necessarie. Tale è l'interesse per la grammatica di una lingua straniera, o le regole igieniche e così via. È estremamente importante interessare il bambino al processo del lavarsi o alle forme grammaticali della declinazione, fino a che in lui non si formi l'abitudine a curare l'igiene o a parlare correttamente in una lingua straniera. Ma, non appena ciò è raggiunto, non abbiamo più bisogno di porre attenzione all'interesse, di tenerlo vivo, di esercitarlo e di rafforzarlo: possiamo tranquillamente lasciare che si spenga.

Hanno un significato ancora più temporaneo gli interessi indiretti, che non sono collegati in modo immediato con la reazione necessaria, ma possono



servire comunque alla sua elaborazione. È tale, per esempio, il carattere del problema pedagogico di Thorndike, in cui egli propone di far leva, durante lo studio della chimica, sulla passione naturale dei bambini per la cucina, ma nel far ciò è necessario che l'interesse appena nato per la chimica spenga e superi quello iniziale per la cucina.

Il principio psicologico generale dell'elaborazione dell'interesse sarà il seguente: perché l'oggetto ci interessi, esso deve essere collegato a qualche cosa che ci ha stimolato, che è già conosciuto e, oltre a ciò, deve sempre racchiudere in sé alcune forme nuove di attività, altrimenti risulterà vano. Ciò che è completamente nuovo, come ciò che è completamente noto, non è capace di catturare e di suscitare la nostra attenzione verso un qualche fatto o fenomeno. Di conseguenza, per inserire questo fatto o fenomeno nei rapporti personali con l'allievo, bisogna rendere il suo studio un caso personale: solo allora possiamo essere certi del successo. Da un interesse infantile verso un nuovo interesse infantile: questa è la regola.

Contributo importante viene dato dal metodo dell'educazione al lavoro: deriva dalla propensione dei bambini al fare (*delanie*) e all'agire concretamente (*deistvovanie*); consente di trasformare ogni oggetto (*predmet*) in una serie di azioni (*deistvie*) interessanti; permette di provare soddisfazione per la propria attività, aspetto che, da sempre, contraddistingue il bambino. L'attività del bambino permette di porre ogni elemento in relazione personale con lui e trasformarlo in un suo successo personale. A ciò si ricollega anche il legame tra gli studi scolastici e la vita, l'esigenza che ogni nuova conoscenza comunicata vada ad aggiungersi a quella già nota e che spieghi all'alunno qualcosa di più. È difficile immaginarsi qualcosa di meno psicologico del precedente sistema di insegnamento, quando il bambino imparava l'aritmetica, l'algebra, la lingua tedesca, senza capire affatto a che cosa si riferisse e per che cosa gli servisse. Se, nel far ciò, era nato l'interesse, questo era nato per caso, indipendentemente dalla volontà del maestro.

Dallo studio sull'interesse bisogna trarre ancora tre importanti conclusioni: la prima consiste nell'utilità di collegare fra loro gli argomenti da insegnare raggruppandoli attorno a un unico fulcro, facilitando così la produzione di un unico interesse. Possiamo parlare di interesse più o meno durevole e profondo soltanto quando non è disgregato in decine di parti diverse, ma permette di abbracciare in un unico e comune pensiero i vari oggetti dell'insegnamento. La seconda conclusione riguarda l'utilizzo della ripetizione come metodo per ricordare e assimilare il sapere. Tutti riconoscono quanto essa sia poco interessante per i bambini e quanto essi non amino tale genere di compito, sebbene non presenti per loro alcuna difficoltà. La ragione sta nel fatto che qui viene violato il principio fondamentale dell'interesse, per il quale la ripetizione rappresenta il metodo più irrazionale e non psicologico.

La regola allora consiste nell'evitare completamente la ripetizione e rendere l'insegnamento concentrico, cioè disporre l'argomento in modo tale che esso, in un modo possibilmente breve e semplificato, venga svolto subito nella sua complessità. Il maestro ritornerà allo stesso argomento non con la semplice ripetizione, ma ripercorrendo ancora una volta, in forma più profonda ed estesa, una quantità di nuovi fatti, generalizzazioni e deduzioni, cosicché tutto quello che è stato studiato dagli alunni verrà riprodotto, ma da un'altra angolatura. In questo modo il nuovo si collega a ciò che è già noto e l'interesse nasce facilmente da sé: sia nella scienza, sia nella vita desta la nostra attenzione soltanto quanto di nuovo appare nel vecchio.

Infine, la terza e ultima conclusione sull'uso dell'interesse impone di costruire tutto il sistema scolastico in somiglianza diretta con la vita, di insegnare ai bambini ciò che li attrae, a cominciare da quello che è loro già noto e che naturalmente li stimola. Fröbel mostra come il bambino riceva le prime conoscenze sulla base del suo interesse naturale per la vita e degli insegnamenti degli adulti. Il figlio del contadino, del mercante o dell'artigiano acquisisce in modo naturale, dagli anni più precoci, una quantità di diverse informazioni, osservando il comportamento del padre. Così in un'età più avanzata occorre prendere come punto di partenza, per la produzione di un interesse nuovo, quello già esistente e partire da quello che è conosciuto e più vicino. Ecco perché l'istruzione classica, che inizia subito con la mitologia e le lingue antiche e con fatti che non hanno niente in comune con la vita che riguarda il bambino, risultava noiosa. Ne consegue che, prima di comunicare al bambino una nuova conoscenza o di suscitare in lui una nuova reazione, è necessario provvedere a preparare il terreno per esse e cioè stimolare un interesse adeguato. Questo è simile alla zappatura del terreno prima della semina.

Se facciamo qualcosa con felicità, le reazioni emotive di gioia ci porteranno a desiderare di ripetere l'esperienza. Se compiamo qualcosa con disgusto, cercheremo in ogni modo di evitare quell'occupazione. In altre parole, il momento in cui le emozioni intervengono sul comportamento porta proprio alla regolazione tra reazioni e organismo.

È per noi chiara quella varietà coordinata di reazioni emotive che coinvolge, nel processo di ogni reazione isolata, tutti gli organi più importanti del nostro corpo. Le ricerche sperimentali mostrano, per mezzo delle registrazioni dei movimenti respiratori e degli impulsi del cuore e del polso, che queste curve, che rappresentano il movimento dei processi organici più importanti, rispondono prontamente al minimo stimolo e quasi subito si adattano ai più piccoli cambiamenti dell'ambiente.

Non per niente, fin dai tempi antichi, il cuore era considerato l'organo del sentimento. Sotto questo aspetto, le deduzioni della scienza esatta coincidono completamente con l'antica concezione del ruolo del cuore. Le reazioni emotive sono, prima di tutto, reazioni del cuore e della circolazione del sangue e se ricordiamo che la respirazione e il sangue rappresentano lo svolgimento di tutti i processi in ogni organo e tessuto capiamo perché le reazioni del cuore possano svolgere il ruolo di organizzatori interni del comportamento.

«Dobbiamo tutti i contenuti emotivi della nostra vita mentale» afferma Lange «le nostre gioie e tristezze, le ore di felicità e di dispiacere, principalmente al nostro sistema vascolare. Se gli oggetti che esercitano un'azione sui nostri organi esterni non avessero portato all'azione anche questo sistema, saremmo passati nella vita con indifferenza e impassibilità; le impressioni del mondo esterno avrebbero aumentato il nostro sapere, ma tutto sarebbe finito qui; esse non avrebbero prodotto in noi né gioia, né ira, né preoccupazione, né paura» (1896, p. 73).

## **L'educazione dei sentimenti**

Educazione significa sempre cambiamento. Se non ci fosse niente da cambiare, non ci sarebbe niente da educare. Ma quali cambiamenti educativi devono realizzarsi nei sentimenti? Sopra abbiamo visto che ogni sentimento è il meccanismo stesso della reazione, cioè una certa risposta dell'organismo a un qualsiasi stimolo dell'ambiente. Di conseguenza, il processo educativo dei sentimenti è, grosso modo, lo stesso di tutte le altre reazioni.

Attraverso i collegamenti a stimoli diversi possiamo sempre effettuare nuovi nessi fra le reazioni emotive e qualunque elemento dell'ambiente. L'agire educativo si realizza nel cambiamento di quegli stimoli ai quali è collegata la reazione. Sap-

priamo tutti che ciò che ci provocava paura e ci intimoriva nell'infanzia diventa poi inoffensivo, ma anche che quel che un tempo non ci spaventava ci spaventa in seguito: infatti impariamo a temere molti di quegli oggetti e cose che prima avvicinavamo con fiducia.

Ma come si compie questo spostamento della paura da un oggetto all'altro? Il meccanismo più semplice è la formazione del riflesso condizionato, cioè il trasferimento della reazione su un nuovo stimolo, che avviene ogni volta che quest'ultimo coincide con lo stimolo incondizionato di una reazione innata.

Se un fatto che impaurisce un bambino è seguito ogni volta da un'altra circostanza, allora questa, da sola, sarà capace in seguito di provocare nel bambino la paura. Un bambino teme di entrare nella stanza in cui, anche una sola volta, ha dovuto subire uno spavento ed evita quegli oggetti che erano presenti al momento dello spavento. Da ciò deriva il principio educativo secondo il quale è necessario organizzare la vita e il comportamento del bambino in modo che convergano in lui quegli stimoli tramite i quali sviluppa un tale trasferimento di sentimento.

Inizialmente egli reagisce con paura soltanto all'avvicinarsi dei suoi dispiaceri personali, ma ipotizziamo che, ogni volta che una qualche disgrazia minaccia i suoi parenti, la madre o la sorella, questo venga collegato a un dolore personale del bambino. In breve periodo, in lui si creerà un nuovo nesso ed egli reagirà con paura anche ai dolori che non lo riguardano personalmente ma che minacciano i suoi cari. Da limitato sentimento egoistico, la paura può diventare una potente base di sentimenti sociali ampi e profondi.

In questo modo è possibile estrarre facilmente dalla ristretta cerchia personale tutti i sentimenti egoistici, cioè insegnare al bambino a reagire con ira non a un'offesa personale, ma all'offesa del proprio Paese, della propria classe, della propria causa. Una tale possibilità di trasferimento più ampio dei sentimenti forma la premessa dell'educazione, che si manifesta nella possibilità di rapporti del tutto nuovi fra individuo e ambiente. Ecco perché per il pedagogo non ci possono essere emozioni inaccettabili e indesiderabili; al contrario, egli deve sempre fare affidamento sui sentimenti cosiddetti inferiori, egoistici, come sui più importanti, fondamentali e forti e, sulla loro base, costruire il fondamento del carattere emotivo della personalità.

Perciò la distinzione dei sentimenti in inferiori e superiori, egoistici e altruistici, deve cadere, poiché qualsiasi sentimento può essere rivolto dall'educatore verso una direzione qualsiasi e collegato a un qualunque stimolo. Si può insegnare a un bambino a temere sia un brufoletto che gli spunta, che un ragno sul muro, una sventura, la sconfitta della causa in cui crede o una disgrazia che accade ai parenti. Quanto finora enunciato a proposito della paura si riferisce in uguale

misura anche a tutte le altre reazioni emotive che possono essere collegate agli stimoli più svariati. È possibile realizzare questa connessione soltanto facendo confluire nell'esperienza personale dell'alunno diversi stimoli.

In altre parole, anche in questo contesto il processo educativo si riduce a una certa organizzazione dell'ambiente. In questo modo l'educazione dei sentimenti si configura sempre come loro rieducazione, cioè cambiamento della direzione della reazione emotiva innata.

C'è anche un meccanismo psicologico dell'educazione dei sentimenti, relativo alle reazioni emotive e radicato nelle particolarità della loro struttura, che si basa sul fatto che il rapporto fra la reazione e un qualsiasi avvenimento può instaurarsi anche in modi diversi da quello discusso sopra. È possibile che il sentimento della paura sia collegato a uno stimolo che nell'esperienza del bambino non è stato associato allo stimolo incondizionato della paura, ma al sentimento del dolore, del dispiacere e così via.

È sufficiente questo perché si formi la cosiddetta reazione preventiva. Così il bambino, la prima volta tende fiduciosamente le mani verso la fonte di calore ma, una volta scottato, già comincia a temere il fuoco e reagisce al suo avvicinamento con una netta espressione di paura. Nel caso specifico abbiamo il sorgere di una reazione nuova non per mezzo dell'instaurazione del riflesso condizionato, ma grazie al rapporto fra due emozioni, quando l'emozione del dolore fortemente vissuta provoca la reazione di paura. In altre parole, l'effetto emotivo di certi eventi e di determinate reazioni risulta essere la causa dell'attivazione di un'intera serie di altri nessi emotivi. Se volete che il bambino provi paura verso qualcosa, collegate l'arrivo di questa cosa con un dolore e una sofferenza per l'organismo e la paura nascerà da sola.

Le emozioni vanno considerate come un sistema preventivo di reazioni che comunica all'organismo il suo immediato comportamento futuro e ne organizza le forme. Esse, per il pedagogo, divengono strumento estremamente prezioso per l'educazione delle diverse reazioni. Non c'è comportamento più forte di quello collegato alle emozioni. Perciò, se volete suscitare nell'alunno forme di comportamento a voi necessarie, fate in modo che queste reazioni lascino in lui una traccia emotiva. Nessuna predica morale educherà quanto un dolore vivo, un sentimento intenso e, in questo senso, l'apparato delle emozioni è come uno strumento specificamente adattato e preciso, attraverso cui è più facile incidere sul comportamento.

Le reazioni emotive esercitano l'influenza più sostanziale su tutte le forme del nostro comportamento e sui momenti del processo educativo. Se volessimo ottenere negli alunni una memorizzazione migliore o un lavoro mentale più soddisfacente, dovremmo provvedere al fatto che l'una e l'altra attività siano stimolate

emotivamente. L'esperienza e la ricerca hanno dimostrato che un evento con una coloritura emotiva si ricorda più fortemente e solidamente di uno emotivamente indifferente. Ogni volta che voi comunicate qualcosa all'alunno, coinvolgete il suo sentimento: questo è necessario non solo come mezzo per ricordare e assimilare in modo più proficuo, ma anche come fine.

L'educazione precedente aveva esageratamente logicizzato e intellettualizzato il comportamento sviluppando una terribile «aridità di cuore», una completa mancanza di sentimento, caratteristica distintiva di ogni uomo che avesse ricevuto una tale educazione. Nell'uomo contemporaneo tutto è stato automatizzato: le sue singole impressioni sono unite ai concetti tanto che l'esistenza scorre pacificamente senza urtare e turbare la sua psiche; sul piano emotivo, questa vita senza gioie e senza tristezze, senza forti sconvolgimenti, costituisce la base per quei sentimenti di piccolo calibro che da tempo nella lingua letteraria russa hanno assunto il nome di «spirito piccolo borghese» (*obyvatel'sčina*) o «grettezza» (*meščanstvo*).

Tutti noi abbiamo perso, a causa di questa educazione, il sentimento spontaneo della vita; in questo calo di passione del mondo e nella mortificazione del sentimento ha svolto un ruolo considerevole, fra le altre cose, il metodo sterile privo di passione dell'apprendimento delle discipline. Un semplice corso di geografia, di astronomia o di storia nasconde una fonte inesauribile di eccitazione emotiva, se l'insegnamento di queste materie esce dai limiti di aridi schemi logici per diventare argomento e attività non solo di pensiero ma anche di sentimento.

L'emozione è un elemento non meno importante del pensiero. La preoccupazione del pedagogo deve consistere non soltanto nel fatto che gli allievi riflettano e apprendano la geografia, ma anche che la «sentano». Spesso però ciò non avviene e l'insegnamento con una sfumatura emotiva è raro, per la maggior parte collegato alla debole passione dell'insegnante per la propria materia. Egli inoltre, non sapendo come trasmettere agli alunni questo amore, viene spesso considerato una persona bizzarra.

Le reazioni propriamente emotive devono formare la base del processo educativo. Prima di comunicare una certa conoscenza, il maestro deve provocare un'adeguata emozione nell'alunno e provvedere a che questa emozione sia collegata al nuovo sapere. Si può imprimere soltanto quel sapere che è passato attraverso il sentimento dell'alunno. Tutto il resto è sapere morto, che uccide ogni rapporto vivo con il mondo. Nelle nostre lezioni, soltanto per l'insegnamento della letteratura si riconosceva, peraltro anche qui in misura insignificante, l'importanza che il processo educativo comprendesse il momento emotivo.

I greci ritenevano che la filosofia inizia con la sorpresa. E ciò è psicologicamente vero e applicabile a ogni sapere, nel senso che ogni nozione deve

essere preceduta da una sorta di sete di conoscenza. Il momento dell'emozione, della non indifferenza deve necessariamente servire da punto di partenza di ogni lavoro educativo.

Il miglior esempio di questa sterile insensibilità è fornito da un breve racconto comico di Cechov, molto significativo. Si narra di come un vecchio impiegato che non ha mai studiato, ricorda, grazie all'esperienza, tutti i segni di punteggiatura. Sa che nell'enumerare documenti o attestati si usano i due punti e che la virgola separa il cognome e le cose elencate e questo perché nella sua vita ci sono sempre stati momenti il cui senso emotivo era rappresentato da questi segni. In tutti gli anni del suo lavoro però non gli era mai capitato di trovare il punto esclamativo. Dalla moglie aveva appreso la regola, imparata da lei in collegio, secondo la quale il punto esclamativo si pone per esprimere entusiasmo, ammirazione, ira, indignazione e altre intense sensazioni. L'impiegato, che nella sua vita non aveva mai provato tali sentimenti, avvertì l'infinito dolore per una vita vissuta scioccamente, la ribellione e l'indignazione, e per la prima volta visse una forte emozione: scrisse il proprio nome e, dopo la firma, pose tre grandi punti esclamativi.

Se volete che i vostri educandi non ripetano la misera vita dell'impiegato cechoviano, allora fate in modo che l'entusiasmo, l'indignazione e gli altri sentimenti non sorvolino la loro vita, e che in essa ci siano più punti esclamativi.

Chissà perché nella nostra società si è creato un punto di vista unilaterale sulla personalità umana e chissà perché tutti intendono la genialità e il talento soltanto in riferimento all'intelletto. Ma si può non solo pensare con ingegno, ma anche sentire con ingegno. La dimensione emotiva della personalità non ha minore significato degli altri aspetti e forma l'oggetto e la preoccupazione dell'educazione nella stessa misura dell'intelletto e della volontà. L'amore può essere talento e genialità quanto lo è la scoperta del calcolo differenziale. In entrambi i casi il comportamento umano assume forme eccezionali e grandiose.

Altro estremo dell'educazione emotiva è l'enorme sensibilità, falsamente ingrandita, che bisogna distinguere dal sentimento. Con *sensibilità* si intendono quelle risposte emotive in cui l'emozione non è collegata ad alcuna azione e si esaurisce interamente nelle reazioni interne che l'accompagnano. James, come esempio del falso sentimento, indica le «sentimentali signore russe» che piangono a teatro alla rappresentazione di un qualche dramma romantico e alle quali non viene in mente che i loro cocchieri gelano in strada a quaranta gradi sotto zero. Più l'emozione è forte e necessaria per l'azione, più il sentimento è inutile e insignificante.

Per quanto riguarda l'educazione delle emozioni, nel senso proprio di questa parola, il compito pedagogico essenziale è quello di controllarle, cioè integrarle

nella rete complessiva del comportamento, in modo che esse, strettamente legate a tutte le altre reazioni, non irrompano nel processo in modo alterato e disordinato.

Psicologicamente, la capacità di padroneggiare i propri sentimenti non è altro che la capacità di dominare le loro espressioni esteriori, cioè quelle collegate alle loro reazioni. Per questo, il sentimento viene disciplinato soltanto attraverso il controllo della sua espressione motoria e colui che impara a non torcersi e a non fare smorfie di fronte a un gusto orripilante vince anche lo stesso disgusto. Da ciò deriva il potere straordinario che lo sviluppo dei movimenti coscienti e la loro gestione hanno sull'educazione dei sentimenti.

Un vigliacco che assume una posa altezzosa e che va con aspetto marziale in modo audace e aperto verso il nemico, quello stesso ha già vinto la sua viltà. Sappiamo che uomini gloriosi come Pietro il Grande e Napoleone temevano fino alla crisi i topi o gli insetti. Di conseguenza, il sentimento di paura era loro noto e le reazioni emotive erano loro proprie. Tuttavia nella battaglia essi potevano affrontare le pallottole senza provare un brivido poiché dominavano la propria paura.

Questa padronanza delle emozioni, che è il problema di ogni educazione, può sembrare a prima vista soppressione del sentimento. Essa invece significa sottomissione del sentimento, suo collegamento con le altre forme di comportamento e suo orientamento vantaggioso. Come esempio dell'utilizzo razionale del sentimento pensiamo ai cosiddetti sentimenti intellettuali: la curiosità, l'interesse, lo stupore e così via. Nascono in rapporto diretto con l'attività (*deja tel'nost'*) intellettuale e la dirigono nel modo più evidente, sebbene possiedano un'espressione corporea estremamente insignificante, caratterizzata, per la maggior parte, da alcuni movimenti minimi degli occhi e del viso.

Il gioco, che abbiamo visto essere il miglior meccanismo educativo dell'istinto, è anche la forma ottimale di organizzazione del comportamento emotivo. L'attività ludica del bambino è sempre emotiva, risveglia in lui sentimenti forti e chiari e gli insegna a non seguire ciecamente le emozioni, ma a coordinarle con le regole del gioco e con il suo scopo finale.

Pertanto esso costituisce la prima forma di comportamento cosciente, nata sulla base del comportamento istintivo ed emotivo. È il mezzo migliore dell'educazione, completo di tutti questi aspetti coordinati e collegati fra loro.



## **L'interesse e la coloritura emotiva**

Le ricerche sulla memoria hanno mostrato che essa funziona in modo potenziato e più efficiente quando è stimolata e indirizzata da un certo interesse. Ciò che guardiamo con maggior interesse lo apprendiamo nel modo migliore. Intendiamo l'*interesse* come inclinazione interiore che dirige tutte le nostre forze sull'analisi di un oggetto. Gli psicologi paragonano molto opportunamente il ruolo dell'interesse, nel ricordo, a quello dell'appetito nell'assimilazione del cibo. Gli esperimenti sul cane hanno mostrato che quando il momento del nutrimento è accompagnato da una forte eccitazione dell'appetito, stimolata dalla vista e dall'olfatto, l'assunzione di cibo è collegata a una rapida secrezione di succo gastrico, a una digestione veloce del cibo e a una sua completa assimilazione. Quando questa eccitazione anticipata dell'appetito non c'è, e il cibo è portato direttamente nello stomaco attraverso una fistola, la digestione avviene in modo pigro e lento, sebbene il cibo conservi tutta la forza del suo potere nutritivo. L'appetito chiaramente svolge un ruolo fondamentale nella preparazione alla digestione e nella stimolazione della sua attività.

Gli psicologi sostengono che l'interesse produce la stessa azione preparatoria sul nostro organismo durante l'assimilazione di una nuova reazione. Tutti sanno quale effetto straordinariamente potente esso esercita sulla psiche; è noto infatti come spesso un alunno che a scuola risulta poco portato per l'attività scientifica, incapace di imparare una regola qualsiasi, si rivela invece straordinariamente dotato e valido in quella sfera di attività che in lui desta interesse. È curioso il fatto che l'allievo, nella vita, diciamo in un'attività commerciale o nella collezione di francobolli, si dimostra del tutto capace di quelle combinazioni e di quei calcoli che non gli riuscivano a scuola. Stimolato dall'interesse, egli ricorda una quantità di nomi geografici, di disegni, mentre a scuola non riusciva a imparare il nome della capitale di un qualsiasi Paese. Avviene questo, principalmente, grazie all'esigenza che impone, per un buon apprendimento, di coordinare ogni volta l'interesse al ricordo. Se il maestro vuole che qualcosa venga appreso bene, deve provvedere a che esso sia interessante. Da questo punto di vista la nostra vecchia scuola era antipsicologica, dal momento che era poco interessante.

Altro ruolo dell'interesse consiste nella funzione unificatrice che svolge nei confronti dei vari elementi del materiale da apprendere. Esso imprime una direzione costante al corso dell'accumulazione del ricordo e, in fin dei conti, è l'organo di

selezione, nel senso della scelta delle impressioni e dei loro raggruppamenti in un tutto. Perciò, estremamente importante è la disposizione (*ustanovka*) finalizzata all'apprendimento in dipendenza dall'interesse. La ricerca ha mostrato che ogni ricordo avviene sotto il controllo di una certa direzionalità di questo processo. Gli psicologi lo chiamano «influsso della disposizione differenziale nell'esperienza della riproduzione». Gli esperimenti confermano che i risultati del ricordo dipendono in grande misura della spiegazione che è stata data all'inizio dell'esperimento.

Nell'istruzione è spiegato all'esaminando che cosa si vuole da lui, quali scopi deve porsi per ricordare e a quale verifica sarà sottoposto: in conseguenza di ciò, sorgono precise reazioni dispositive, che si esprimono nell'adattamento del ricordo agli scopi dell'apprendimento. Questo ci persuade ancora di più del fatto che la memoria è soltanto un tipo di attività, una forma di comportamento.

Gli esperimenti di Aall' mostrarono che sulla durata del ricordo incide la disposizione fondamentale, cioè, in un certo senso, l'intenzione di conservare ciò che si è appreso per un certo periodo di tempo. Egli propose ai suoi soggetti di imparare del materiale con l'avvertimento che ne avrebbe chiesto una parte il giorno successivo e la parte rimanente dopo quattro settimane. Quindi rimandò l'interrogazione sia sull'una che sull'altra parte di quattro settimane e i risultati mostrarono che i bambini ricordavano molto meglio ciò che durante l'apprendimento era stato proposto per la riproduzione dopo le quattro settimane, mentre ciò la cui verifica era prevista per il giorno successivo era stato assimilato peggio. Esperimenti di altri studiosi hanno mostrato che, a seconda della disposizione, lo stesso materiale può essere assimilato sotto l'aspetto del significato, senza la memorizzazione delle singole parole, oppure attraverso un apprendimento verbale, senza cogliere il significato dell'insieme.

È necessario pertanto trarre una deduzione pedagogica estremamente importante riguardo alla necessità, per gli allievi, di rendersi conto dei fini dell'apprendimento e delle richieste che saranno loro avanzate. Il difetto principale della nostra scuola di un tempo consisteva non nel fatto che la memorizzazione fosse insufficiente, bensì che questa venisse esercitata in una direzione inutile e sterile: il suo unico scopo era quello di rispondere al maestro durante gli esami, risultando inadeguata ad altri fini.

L'ultimo elemento che indirizza la memoria è la sfumatura emotiva di ciò che è ricordato. Gli esperimenti hanno mostrato che le parole collegate a una qualsiasi emozione personale si ricordano molto di più di quelle emotivamente indifferenti. Peters e Nemecek, che avevano raccolto 15000 risposte, scoprirono che nella nostra memoria sono tratti più spesso elementi caratterizzati da reazioni emotivamente positive. Niente si ricorda meglio di ciò che, a suo tempo, era collegato al piacere. In ciò è come se si manifestasse l'aspirazione biologica

dell'organismo a trattenere e a riprodurre le emozioni collegate al piacere. Da tale concetto deriva la regola pedagogica dell'esigenza di una certa eccitazione emotiva, che deve pervadere tutto il materiale di studio. Il maestro ogni volta deve preoccuparsi di predisporre le forze adeguate non solo della mente, ma anche del sentimento. Non dimenticate di coinvolgere il sentimento dell'alunno quando volete radicare qualcosa nella sua mente. Spesso diciamo: «Lo ricordo perché mi ha colpito nell'infanzia».

### **La dimenticanza e il ricordo erraneo**

Di per sé la dimenticanza, cioè la scomparsa dei legami stabiliti in noi come temporanei, è un fatto altamente utile dal punto di vista biologico e psicologico poiché, proprio grazie ad essa, nascono forme di comportamento estremamente varie e flessibili. La capacità di dimenticare ciò che è inutile, di lasciare da parte il superfluo, di interrompere i rapporti dopo che essi hanno già fatto la loro parte è altrettanto indispensabile dell'instaurare nuovi legami; spesso viene riportata la massima di Temistocle che, rispondendo alla proposta di insegnargli a ricordare disse: «Insegnami piuttosto a dimenticare».

I pedagoghi, purtroppo, non sempre apprezzano il significato utile, «igienico», della dimenticanza. Dimenticano che la memoria non è semplicemente un magazzino o un deposito del sistema nervoso per la custodia delle reazioni assimilate in modo identico a come sono state apprese. È un processo creativo di trasformazione delle reazioni percepite che alimenta tutte le sfere della nostra psiche. È necessario, nella memoria infantile, un approccio «igienico», un carico di materiale non eccessivo per abbondanza di dettagli o di materiale inutile, blocco nocivo della memoria.

In questo modo perderemmo il potere sul ricordo ed esso ne acquisterebbe su di noi, mentre la regola pedagogica principale esige di porre la memoria in una posizione subordinata, ausiliaria, rispetto al comportamento complessivo: condizione necessaria per questo è l'espulsione dalla memoria delle reazioni inutili. Tutto ciò che nella nostra memoria non è utilizzato attivamente rappresenta un dannoso peso morto, una zavorra della quale il pedagogo deve sbarazzarsi.

In questo modo l'oblio non è sempre negativo: a volte è positivo e sta alla sensibilità del pedagogo trovare i limiti entro cui ricordo e oblio lavorino insieme e d'accordo come due funzioni contrastanti ma cooperanti.

Un pericolo assai maggiore dal punto di vista pedagogico è costituito dalla memoria errata, cioè dall'instaurazione di legami e reazioni falsi e inutili. La storia comica sul cognome equino raccontata da Cechov illustra nel modo

migliore questi casi di ricordo errato. L'associazione stabilitasi casualmente e la relazione fra il cognome Avena e il cavallo conduceva al fatto che, quando era estremamente importante ricordare questo cognome, esso veniva dimenticato, mentre venivano alla mente le parole più disparate, derivate da oggetti collegati con il cavallo, ma non il cognome richiesto. Esso veniva ricordato per caso quando ne era ormai passata la necessità. Questo comico equivoco si era verificato perché la memorizzazione era stata stabilita su un piano completamente diverso dal richiamo del ricordo. Se vogliamo evitare situazioni analoghe a questa non dobbiamo mai affidarci al caso e quindi ad associazioni casuali.

La scelta delle associazioni deve essere eseguita sotto controllo pedagogico. Si può dire senza esagerare che, laddove le conoscenze trasmesse dalla scuola non sono dirette alla vita, nascono sempre rapporti falsi ed errati e, pur essendo tali conoscenze acquisite, restano inutilizzate nel processo dell'azione. Se trovassimo la maniera per realizzare nel nostro comportamento tutte le nozioni ricevute a scuola, potremmo facilmente risolvere un difetto dell'educazione.

Il ricordo errato riguarda tutto il settore della mnemonica, cioè quei sistemi artificiali di ricordo mediante il collegamento della parola necessaria con cifre e con altri segni convenzionali. Nella letteratura psicologica si è creato un atteggiamento molto negativo verso questi procedimenti mnemonici, a causa della loro artificialità e complessità. In primo luogo l'utilità delle regole mnemoniche va valutata a seconda della loro razionalità e del grado di economia che presentano. È sottinteso che molto spesso gli schemi mnemonici sono del tutto casuali, instabili e che su di essi non si può contare per il consolidamento della reazione, ma non bisogna dimenticare anche che tutti i sistemi di scrittura alfabetica, cifrata, musicale, ecc. implicano, essenzialmente, le stesse regole mnemoniche che permettono di collegare la serie dei segni esterni con le reazioni interne. Gli inventori dell'alfabeto, delle note musicali, furono alti creatori nel campo della mnemonica. Alla base di essa sta, evidentemente, la legge psicologica generale dell'associazione, sulla quale, per lo più, è costruito tutto l'apprendimento della lettura, della scrittura, del calcolo, della lingua e così via.

## **La conoscenza sintetica**

La nostra scuola continua a soffrire di un profondo dualismo, eredità della scuola precedente. Qualunque sia la prospettiva dalla quale consideriamo il nostro sistema scolastico, non si può non osservare che, finora, esso si divide in due grandi gruppi inconciliabili. Da un lato le scienze naturali, le scienze della natura, dall'altro le scienze umanistiche, le scienze dello spirito, e fra le une e le altre nel contesto scolastico non vi è alcun ponte. Gli alunni sono educati e istruiti, forse, nella persuasione inconscia che anche nella realtà esistano due diversi mondi: il mondo della natura e il mondo dell'uomo, divisi l'uno dall'altro da un abisso insuperabile.

Neppure una parola collega un ambito disciplinare all'altro, e se l'alunno acquisisce opinioni diverse e una nuova idea del mondo, questo accade indipendentemente dalla scuola. Essa risulta qui senza scopo e il suo lavoro è diretto a radicare e sottolineare questa biforcazione del nostro sapere e della nostra esperienza. Quando l'alunno passa dal mondo della fisica al mondo dell'economia politica e della letteratura, è come se fosse trasportato in una dimensione completamente nuova, sottoposto a leggi del tutto particolari che non ricordano neppure in un punto il mondo appena lasciato, quello delle scienze naturali.

Questo non rappresenta un vizio casuale della scuola russa, ma storicamente è una conseguenza inevitabile di tutto lo sviluppo della scienza e della scuola europea. La scuola riflette ciò che era stato sancito nello sviluppo stesso della filosofia e delle scienze. E soltanto il lavoro come materia di studio permette di unificare psicologicamente l'uno e l'altro, perché da un lato, in quanto processo attuatosi fra uomo e natura, poggia interamente sulle scienze naturali, e dall'altro, in quanto processo di coordinazione degli sforzi sociali, forma la base per le scienze umanistiche, sociali.

Il lavoro, costruito sul sistema delle reazioni coscienti, è anche quel ponte gettato dal mondo delle scienze naturali a quello delle scienze umanistiche. È l'unica «materia» che costituisce l'oggetto di studio delle une e delle altre.

In effetti, se nella scienza naturale scolastica si studiava l'uomo, avveniva soltanto per quanto concerne l'anatomia e la psicologia, soltanto perché è un mammifero. Il mondo della natura, dal quale l'uomo era escluso, sembrava infinitamente offeso e impoverito rispetto alla ricchezza della vita reale. Al contrario, il mondo delle azioni e degli atti intenzionali (*postupok*) umani sembrava sospeso in aria, una specie di arcobaleno che non trovava radici in terra.

Soltanto il lavoro, per il suo senso storico e l'essenza psicologica, rappresenta quel punto d'incontro nell'uomo del principio biologico e ultra-biologico, nel quale si intrecciano animale e uomo e nel quale sono ribattezzati il sapere umanistico

e quello naturale. In questo modo, la sintesi nell'istruzione (*obrazovanie*), sulla quale fantasticavano gli psicologi fin dai tempi antichi, diventa realizzabile nella scuola lavorativa.

## La pratica

«L'educazione al lavoro» afferma Blonskij «è l'educazione del sovrano della natura» (1919, p. 7), poiché «tecnica» non significa altro che potere reale e materializzato dell'uomo sulla natura, la sottomissione delle sue leggi al servizio dell'interesse umano.

In questo senso il lavoro si rivela nel suo aspetto psicologico forse più importante: quello diretto alla pratica. È estremamente eloquente il fatto che nella filosofia europea degli ultimi decenni il principio della pratica, nell'uno o nell'altro aspetto, veniva proposto dalle più svariate correnti come l'unica possibilità di costruzione del sapere scientifico. Effettivamente la pratica costituisce la suprema verifica cui è soggetta ogni disciplina scientifica, e l'espressione di Marx, cioè che i filosofi hanno spiegato a sufficienza il mondo e che ora bisogna pensare a come cambiarlo, rappresenta completamente la vera storia delle scienze.

Ogni conoscenza, in fin dei conti, è nata e nascerà sempre da una qualche esigenza o bisogno pratici e, se anche nel processo dello sviluppo essa si distacca dai fini pratici che l'hanno generata, al termine di questo essa è di nuovo diretta alla pratica e trova in essa una giustificazione più alta, una conferma e una verifica.

In particolare, il più grave peccato psicologico di tutto il sistema dell'istruzione scolastica classica era il carattere del tutto astratto e devitalizzato delle conoscenze. La conoscenza era assimilata come cibo pronto e nessuno sapeva che cosa fare con essa. Nel far ciò si era dimenticata la natura stessa della conoscenza, come anche la natura della scienza: essa non è capitale pronto o cibo precotto, la conoscenza è sempre attività (*dejatel'nost'*), lotta dell'umanità per il dominio sulla natura.

La verità scientifica è mortale: essa vive decine, centinaia di anni, ma poi muore, poiché nel processo di conquista della natura l'umanità avanza sempre. In pieno contrasto con questa posizione si trovava la scienza scolastica quando cercava in modo dogmatico le verità che dovevano essere apprese dagli alunni. Non c'è niente di più falso che la rappresentazione psicologica della verità come i nostri alunni la traevano dai manuali scolastici.

La verità era presentata loro come qualcosa di compiuto e pronto, come il risultato di un certo processo definito una volta per tutte e incondizionatamente accreditato. È curiosa la somma mancanza di rispetto verso la verità scientifica

che si forma negli alunni come conseguenza della sua conoscenza attraverso l'opera di Kraevič e Savodnik, quando la verità sembrava divisa in paragrafi e l'alunno non riusciva mai a distinguere dove fosse la verità scientifica e dove i metodi didattici del compilatore del manuale.

Il processo stesso di scoperta della verità era invisibile, ed essa era presentata non nella dinamica della genesi, ma nella statica della regola già trovata. E poiché tutto ciò era appreso e sorretto dalla fede è ovvio che il rapporto dei nostri alunni con la scienza e con la verità scientifica si distinguesse di poco dal rapporto del primitivo con la sua dottrina religiosa: quell'adorazione superstiziosa ottusa e alla lettera della verità scolastica, che era per noi l'ultima parola della pedagogia, era forse capace di educare veramente soltanto dei primitivi civilizzati.

La verità era presentata sempre nell'aspetto di regola teorica astratta, ottenuta non nel processo di ricerca e di lavoro, ma con un mero lavoro di testa. Non è mai stata collegata né con le necessità vitali che la generavano, né con le conseguenze vitali che ne derivavano. La natura della verità scientifica — che riguardi una qualsiasi regola igienica insignificante o la teoria della relatività — implica comunque un carattere pratico o, in altre parole, una verità sempre concreta.

Infine, in quell'infinita confusione di verità scientifiche che sono presentate all'alunno, non potrebbe orientarsi neanche un esperto filosofo-metodologo senza arrivare alle stesse conclusioni sconcertanti. Nel corso scolastico le verità scientifiche finiscono in un mucchio, nel senso reale della parola, e nemmeno l'insegnante più ingegnoso saprebbe spiegare quale sia il rapporto fra le declinazioni latine, le guerre napoleoniche e le leggi dell'elettrolisi.

La frammentarietà e l'incoerenza delle conoscenze scolastiche sovraccaricavano la percezione dell'alunno di un numero infinito di fatti diversi ed escludevano un punto di vista unificante e coerente sulla materia. Perciò nell'ambito della filosofia e della concezione del mondo, dominava nei nostri ceti più alti la superficialità più vergognosa, la fraseologia più sconsiderata e una mancanza mostruosa di informazioni sulle questioni elementari. Tutti questi difetti della scuola precedente si superano facilmente con la formazione al lavoro, che in primo luogo sintetizza e abbraccia tutte le materie, in secondo luogo dà loro un'inclinazione e un uso pratico, e infine, in terzo luogo, apre il processo stesso di ricerca della verità e del suo sviluppo dopo che è stata scoperta.

### **Le infrazioni morali dei bambini**

A ogni educatore capita di imbattersi nelle colpe morali dei bambini, perché queste sono poste su una scala estremamente ampia: dalle mancanze più piccole e impercettibili fino a delitti veri e paurosi, come omicidi, incendi e così via. Esattamente allo stesso modo, anche i provvedimenti presi dai pedagoghi contro tali bambini iniziano con leggeri e semplici moniti verbali e finiscono con le colonie per giovani criminali, dove tengono i bambini dietro le sbarre e usano con loro un regime carcerario.

Ma come vanno interpretate, dal punto di vista psicologico, le colpe morali dei bambini? Finché non fu scoperta la vera natura della morale, il comportamento morale sembrava a qualcuno oggettivamente necessario per l'agire quanto lo è la regola della logica per il pensiero. E l'uomo, o il bambino, che violava tali regole sembrava anormale, malato. La pedagogia, in questi casi, parlava del difetto morale del bambino come di una malattia, nello stesso senso in cui spesso si parla di un deficit mentale o fisico. Si supponeva che il difetto morale fosse una mancanza congenita e condizionata da cause biologiche, da ereditarietà o da cause fisiologiche dovute a qualche difetto nella struttura dell'organismo, proprio come la sordità e la cecità innate. In questo modo si affermava che le persone sono, sin dalla nascita, morali o immorali e, di conseguenza, ci sono bambini che sono destinati, dalla natura stessa, a stare dietro alle sbarre perché nati criminali.

È inutile dire che, dal punto di vista fisiologico e psicologico, una tale idea è assurda. Né al fisiologo è mai successo di imbattersi in un qualche particolare organo preposto alla morale nel corpo umano il cui difetto implicherebbe un'attrazione immediata per il delitto e atteggiamenti antimorali; né allo psicologo,



durante l'analisi delle forme di comportamento umano e durante l'individuazione delle leggi della loro formazione, è capitato di scoprire l'esistenza di reazioni preformate che condizionano il comportamento morale o immorale. Quello di imperfezione morale è un concetto non biologico ma sociale, non preformato ma acquisito. Esso nasce non dai fattori biologici che caratterizzano l'organismo e il suo comportamento, ma da fattori sociali, che dirigono e adattano questo comportamento alle condizioni dell'esistenza, in quell'ambiente in cui il bambino deve vivere.

Pertanto un difetto morale ha sempre origine nella realtà esterna e indica una mancanza non di reazioni e istinti preformati, cioè non un difetto dell'organismo e del comportamento, ma un'insufficienza di legami condizionati di adattamento ambientale, un difetto di educazione. È molto più corretto parlare non di deficit morale, ma di educazione sociale inadeguata o di incuria verso il bambino. Da ciò diventa del tutto chiara anche la conclusione generale che deve servire da avvio per esaminare la questione dell'educazione di tali bambini. Bambini di questo tipo non esigono alcun provvedimento protettivo, rieducativo e punitivo, ma soltanto un'attenzione sociale raddoppiata e un influsso educativo dell'ambiente quadruplicato. In tutti i casi di trasgressioni morali dei bambini, dalla più insignificante fino alla più grave, abbiamo a che fare con un conflitto fra il bambino e l'ambiente e dobbiamo riconoscere che ogni bambino è un criminale morale congenito per il solo fatto di non essere venuto alla luce con reazioni adattate a quel dato ambiente. Perfino nelle famiglie meglio educate nessun bambino nasce con la capacità pronta di comportarsi bene: al contrario, in tutti i suoi bisogni naturali e le sue azioni egli non si sottomette alle regole del decoro e della morale, e in questo senso il compito dell'educazione si riduce soltanto a predisporre l'adattamento del bambino e delle sue reazioni alle condizioni ambientali.

Unico mezzo di adattamento di tali reazioni è l'influsso educativo dell'ambiente circostante. E poiché nelle condizioni del regime contemporaneo l'ambiente sociale è organizzato in modo sempre più disarmonico, di conseguenza, in virtù delle contraddizioni ad esso congenite, inevitabilmente nascono individui che cadono sotto l'influsso di queste circostanze sfavorevoli e che elaborano in sé forme antisociali di comportamento. In questi casi, pertanto, la rieducazione sociale diviene l'unico metodo pedagogico di lotta contro questo male.

Il bambino deve essere inserito in un ambiente che, al posto dei tipi di comportamento antisociale stabiliti in lui, gli infonda nuove forme di rapporti con gli individui e lo adatti alle condizioni dell'esistenza. Un'azione moralmente imperfetta è prima di tutto un'azione asociale e l'educazione morale è prima di tutto educazione sociale. In questo senso la regola della pedagogia scientifica è, appunto, inversa a quella che viene spesso applicata nei confronti dei trasgressori

delle leggi nella società e nello Stato. Là, l'unica misura punitiva è l'espulsione dall'ambiente sociale. Qui, al contrario, c'è un'inclusione più stretta, un contatto sociale. Là ci si preoccupa estremamente poco della personalità del criminale e tutto è diretto a renderlo innocuo e a salvaguardare l'ambiente dal suo influsso. Qui la preoccupazione deve essere diretta alla conservazione e alla trasformazione della personalità del bambino e, di conseguenza, a una sua fortissima rieducazione. Ai giorni nostri, perfino lo Stato, nella sua politica punitiva riguardo ai criminali, accetta l'opinione secondo cui i castighi devono servire alla rieducazione piuttosto che all'intimidazione e alla penitenza.

Perciò, sia la delinquenza in generale sia quella infantile non significano affatto un livello inferiore di sviluppo generale dell'uomo: al contrario, spesso un delitto testimonia una certa forza, abilità di protesta, grande volontà, capacità di sentire e volere fortemente e ambire molto. Nelle condizioni del diritto della morale borghese divenivano delinquenti quelli che non riuscivano a restare entro la cornice del modello medio; sentivano in sé la forza e non potevano adattarsi all'ordine stabilito della vita. Dostoevskij, parlando de *La casa dei morti*,<sup>1</sup> osserva che in galera erano raccolte le forze più geniali, più potenti del popolo; esse erano soltanto corrotte, deformate e utilizzate nel male.

Esattamente allo stesso modo, la delinquenza infantile non denota un qualche difetto nella psiche del bambino, ma al contrario è facile che corrisponda e coesista con una grande dotazione generale. Le trasgressioni morali non solo non indicano un'incapacità del bambino di acquisire abitudini sociali o una sua inattitudine alla convivenza sociale, ma, al contrario, molto spesso rivelano una furbizia, un'abilità, un'intelligenza, un autentico eroismo fuori dal comune e, cosa più importante, una devozione altissima verso una certa morale, quella dei ladruncoli di strada o dei «borsaioli» che possiedono una loro etica professionale e una propria idea del bene e del male.

Più spesso lo squilibrio morale del bambino deriva da due cause fondamentali. In primo luogo l'abbandono, fattore che dipende enormemente dall'ambiente sociale e che equivale, per importanza, alla mancanza dell'educazione sociale, cioè di ogni preoccupazione per la formazione di reazioni di adattamento all'ambiente. In secondo luogo l'elevato talento, proprio dei bambini che non trovano uno sfogo alla loro energia nelle forme solite di comportamento. Al contrario i

---

<sup>1</sup> Nelle tante citazioni di opere letterarie fatte da Vygotskij, non sempre è possibile identificare immediatamente l'opera, data la diversità delle edizioni e delle traduzioni. Il titolo dell'opera di Dostoevskij qui citata è *Memorie da una casa di morti*. Basti consultare, proprio per quest'ultimo Autore, l'introduzione all'ultima edizione scientifica curata da Cesare G. de Michelis, per *Delitto e castigo*, Roma, Voland, 2003. Il titolo, che dovrebbe essere *Il delitto e la pena*, ha finora impedito la corretta comprensione dello spirito dell'epoca.[ndc]

«bravi bambini» spesso costituiscono, dal punto di vista morale, un chiaro esempio di inettitudine poiché molte volte sono così i bambini rachitici e anemici, svogliati e mediocri, che seguono la via del più semplice adattamento all'ambiente; tali sono quelli che non hanno molte pretese o che nella primissima infanzia hanno colto il segreto di un'esistenza felice e la considerano il massimo bene. Gli individui capaci di grandi passioni, di alte imprese, di forti desideri, semplicemente gli individui dotati di grande capacità di pensiero e di un forte carattere, raramente provengono dai bravi bambini e dalle brave bambine.

Nessuno dei tratti dell'educazione morale tradizionale si esprime in modo eloquente contro questo sistema quanto i casi citati. In altre parole, l'educazione morale ha manifestato la sua completa inadeguatezza non solo nelle circostanze in cui non ha ottenuto risultati, ma, più spesso, quando è riuscita nell'intento. Da nessuna parte era caduta così in basso come là dove aveva raggiunto tutto quello che voleva. Qui ha rivelato la sua natura autentica. Laddove non riusciva, riconosceva la sua piena impotenza, formalizzando in teoria l'idea del difetto morale congenito, sostituendo, nella pratica, ai banchi le sbarre, al regime scolastico quello penitenziario e incaricando le guardie carcerarie di portare a compimento il lavoro dei pedagoghi.

Ma anche là dove trionfava per la sua forza e potere, dove raccoglieva pieni successi, perfino là mostrava di essere capace soltanto di creare un bambino ben intenzionato e cauto, vile e disposto all'ubbidienza, docile e codardo. Questo accadeva perché tutto il sistema educativo morale era costruito su un principio autoritario, cioè sul riconoscimento di un certo significato coercitivo dell'autorità di genitori o maestri, grazie alla conferma della ricompensa o della punizione, dell'intimidazione o dell'approvazione. «Ascolta i superiori e ti andrà bene, altrimenti ti andrà male»: ecco la formula sommaria, ma precisa, di questa pedagogia.

Il massimo valore morale veniva attribuito all'obbedienza, motivata dalla paura, mentre, dal punto di vista psicologico, proprio l'ubbidienza è priva di ogni forza morale educativa, poiché presuppone un atteggiamento non libero ma servile verso cose e azioni. In questo modo, il principale meccanismo psicologico alla base dell'educazione morale era l'errore pedagogico più grossolano.

È estremamente importante osservare che questo stesso meccanismo è radicato così profondamente che perfino un pedagogo d'avanguardia e un genitore colto non possono sbarazzarsi di questo metodo classico e quando la madre dice al bambino: «Non fare questo, altrimenti la mamma non ti vorrà più bene», compie lo stesso errore, soltanto in forma più lieve, della polizia che imprigiona un ladro minorenne dietro le sbarre. Il bambino effettivamente può trattenersi dalla trasgressione, ma l'influsso morale e educativo dell'astensione sarà o nullo o

si manifesterà addirittura con un valore negativo, poiché esso è ottenuto a prezzo della paura e dell'umiliazione, e non di una rigenerazione reale del bambino. Ecco perché il valore morale dell'ubbidienza è per noi insignificante e un buon comportamento, ottenuto a questo prezzo, non rappresenta ai nostri occhi un ideale pedagogico.

Il principio autoritario della morale, indipendentemente da chi gestisce questa autorità, deve essere distrutto e sostituito da qualcosa di completamente nuovo. Questo nuovo criterio, da porsi alla base dell'educazione morale, può essere, con ogni probabilità, individuato in accordo con la concezione generale dell'educazione come coordinazione sociale del proprio comportamento con quello del collettivo; l'obbedienza deve essere completamente sostituita da una libera coordinazione sociale. La regola che deriva dal collettivo e che è indirizzata a tutto il collettivo, sostenuta dal meccanismo effettivo dell'organizzazione e dal regolamento della vita scolastica, deve sostituirsi a quel duetto pedagogico che regnava fra il maestro e l'alunno sotto il sistema autoritario.

Non l'ubbidienza a qualunque persona o a qualunque cosa, ma una libera adozione in sé di forme di comportamento tali da garantire la correttezza del comportamento generale. Questo sistema non rappresenta qualcosa di estraneo, di imposto al bambino, ma al contrario è nella natura stessa dei bambini e il gioco è quel meccanismo naturale che sviluppa e riunifica certe abitudini. In nessun'altra dimensione il comportamento del bambino si conforma a regole quanto nel gioco, e in nessun altro luogo assume una forma così libera ed etico-educativa. Non sono forme qualsiasi dettate dagli adulti al bambino: al contrario, sono i germogli spontanei del futuro comportamento morale. Il bambino si sottomette alle regole del gioco non perché è minacciato da un castigo oppure teme di subire un qualsiasi insuccesso o danno, ma soltanto perché l'adempimento delle regole gli promette (e sostiene i suoi rapporti ogni momento) un appagamento interiore con il gioco stesso, in quanto egli agisce come parte di un ingranaggio generale, composto dal collettivo che gioca. L'inosservanza della regola non minaccia altro all'infuori dell'insuccesso del gioco, della perdita dell'interesse per esso, e questo rappresenta un regolatore abbastanza forte del comportamento del bambino.

In dipendenza da ciò si risolve anche la questione sulle misure educative che deve esercitare il pedagogo contro certe infrazioni morali del bambino. In un sistema morale autoritario ogni regola morale era seguita da una certa sanzione, che comportava un castigo del bambino nel caso di insubordinazione e un premio nel caso di sottomissione. Il premio e il castigo assumevano le forme più svariate: come castighi, si andava dalle punizioni corporali alla privazione del pasto, al carcere, fino all'ammonizione e la disapprovazione; e come ricompense, dai premi alla lode. L'utilità o per meglio dire il danno pedagogico di queste

misure è unico, ma tutte servono da mezzi per un grossolano influsso meccanico e insegnano, nel migliore dei casi, soltanto la virtù della sottomissione a una sola regola morale: evitare ciò che è spiacevole.

Immaginiamo cosa succederebbe se eliminassimo questa sanzione: il bambino penserebbe che la sua cattiva azione non provoca la minima reazione da parte dell'ambiente, in lui non ci sarebbe la minima ragione di rinnegare l'azione. Il comportamento morale non deve basarsi su un divieto esteriore, ma su un freno interiore e ancora più giustamente sul fatto che l'uomo deve essere naturalmente attratto verso il buono e il bello. Il comportamento morale deve diventare la sua natura e compiersi liberamente e facilmente.

È tuttora viva in pedagogia l'idea che il miglior maestro del bambino sia il suo dolore. È assai diffuso il punto di vista dei pedagoghi che insegnano a non proteggere i bambini dal pericolo, concedendo loro di provare nell'esperienza le conseguenze dolorose delle loro azioni e insegnando a evitarle. Così, secondo questi pedagoghi, se un bambino, per istinto, tende verso le fiamme della candela o verso un samovar bollente, non bisogna trattenerlo. Al contrario, è necessario offrirgli la possibilità di bruciarsi e questa sarà la migliore scuola, che in misura più forte insegnerà al bambino a stare alla larga dal fuoco. Gli educatori trovavano nel meccanismo psicologico del dolore e del desiderio di evitarlo il mezzo più potente e l'esempio riportato rappresenta il caso più tipico di un'educazione del genere.

A un esame critico di questo punto di vista, bisogna tenere presente che, applicando una tale misura educativa a casi di questo tipo, in cui l'effetto doloroso è direttamente collegato all'azione, è difficile che essa possa ottenere un'ampia diffusione e venga elevata a principio generale. Come dovrebbe agire il pedagogo, se volesse seguire questa regola e concedere ai bambini di provare le cattive conseguenze delle proprie azioni? Come dovrebbe comportarsi nel caso in cui la cattiva conseguenza dell'azione non si riveli immediatamente, ma dopo un lungo intervallo di tempo, magari dopo lunghi anni? In questa seconda ipotesi il bambino acquisirebbe per lungo tempo la cattiva abitudine e tutto il danno che scoprirebbe in seguito non lo aiuterebbe a sbarazzarsene. Le conseguenze dannose di una sigaretta possono essere insignificanti e inosservate, tuttavia, se presentiamo al bambino nei fatti il danno del fumo, rischiamo di farne un fumatore abituale ancor prima che arrivi alla decisione che bisogna rinunciare al pensiero di diventare un fumatore.

Infine, una serie di azioni può provocare conseguenze tanto disastrose che sarebbe molto rischioso affidarsi alla loro influenza educativa. Se il bambino tende a saltare dalla finestra, è difficile che un pedagogo trovi saggio permetterglielo perché scopra nella pratica le dannose conseguenze alle quali può condurre il salto. Ci può essere un'enorme quantità di casi simili e che comportano non solo danno fisico, ma anche morale.

## Il comportamento anormale

### Il concetto di comportamento anormale

Il concetto di norma fa parte delle idee scientifiche più complesse e vaghe. Nella realtà non esiste nessuna norma, ma si incontra una quantità infinita di molteplici variazioni, di deviazioni da essa e spesso è molto difficile stabilire dove esse superino i limiti oltre i quali inizia già il campo dell'anormale. Questi confini non esistono da nessuna parte e in questo senso la norma rappresenta il concetto strettamente astratto di una grandezza media dei casi più frequenti e, effettivamente, non si incontra mai nel suo aspetto puro, bensì è sempre unita a certe forme anormali. Per questo non esiste confine preciso fra il comportamento normale e anormale.<sup>1</sup>

Tuttavia, le deviazioni, talvolta, raggiungono misure quantitativamente considerevoli e ci troviamo in diritto di parlare di comportamento anormale. Le forme di comportamento anormale le possiamo incontrare anche nelle persone normali quando rappresentano un comportamento temporaneo e transitorio, ma possono manifestarsi anche come forme più durature e perfino costanti di

---

<sup>1</sup> A proposito della continuità tra normalità e anomalie, Vygotskij espone con grande chiarezza la convinzione — che è il fondamento della sua attività clinica e che poi ritorna in opere successive — sul valore sociale dell'educazione, consistente, nei casi di gravi disabilità sensoriali, nel creare dei percorsi ausiliari per sopperire alla carenza organica, evitando così di limitare alla sola biologia lo sviluppo della dimensione propriamente umana di conoscenza e comportamento. È già chiaramente presente l'idea, rivoluzionaria per quei tempi, dell'esigenza di non emarginare il bambino con disabilità nella scuola. [ndc]

comportamento. Tutte le forme anormali di comportamento, da questo punto di vista, possono essere divise nei seguenti gruppi:

1. le forme casuali e di durata breve (*lapsus linguae*, *lapsus calami*, distrazione, spropositi, ebbrezza e così via);
2. stati prolungati e stabili (nevrosi, psicosi, alcune forme di malattie mentali);
3. difetti (deficit) di comportamento costanti nella vita.

Iniziamo dagli ultimi, ma, nel far ciò, è necessario avvertire che l'opinione precedente, secondo cui le forme anormali di comportamento rappresentavano qualcosa di assolutamente divergente rispetto alla normalità, è errata. Siamo costretti a entrare in contraddizione con questo punto di vista e ci sforzeremo di dimostrare quanto siano sottili i confini che dividono il comportamento normale da quello anormale e quanto spesso al comportamento abituale si mescolino tratti psicopatologici.

### **I bambini con difetti fisici**

Il difetto fisico può essere sia congenito che acquisito, e può avere le forme più svariate a seconda di come si rivela.

Esso può manifestarsi nella mancanza di organi agenti qualsiasi (un braccio o una gamba) e produce quel difetto di comportamento che distingue il portatore di deficit. Dal comportamento deriva un intero gruppo di determinate reazioni collegate all'organo e l'anormalità del comportamento del bambino si palesa nel fatto che, cercando di compensare il proprio difetto e di supplire le forme mancanti, l'organismo impone nuove funzioni agli altri organi e organizza la condotta in modo diverso rispetto alle altre persone. Per esempio, se manca una gamba, il braccio ha il compito di aiutare il corpo negli spostamenti nello spazio.

La seconda conseguenza di tale difetto consisterà sempre nella consapevolezza della propria imperfezione, che distingue il bambino dall'insieme sociale e lo pone in una posizione meno vantaggiosa rispetto a tutti gli altri. Compito del maestro deve diventare una risoluzione possibilmente indolore di entrambe le conseguenze del difetto. In una corretta organizzazione della vita infantile, nella differenziazione attuale delle funzioni sociali, un difetto fisico non può mai essere, per chi ne è affetto, causa di totale imperfezione o di invalidità sociale.

I metodi educativi devono essere in questi casi individualizzati a seconda del singolo caso e con il metodo della compensazione, da un lato, e dell'adattamento, dall'altro, la questione può essere risolta in modo indolore. Attraverso

un'educazione efficace, un portatore di deficit può conservare tutto il suo valore sociale al punto che l'influsso del suo difetto può essere quasi azzerato.

Non è lontano il tempo in cui un portatore di deficit veniva soppresso a causa della sua deformità, e la sua funzione sociale era ridotta principalmente a un'esistenza parassitica a carico della pietà altrui.

Il miracolo dell'educazione sociale consiste proprio nel fatto che essa insegna al portatore di deficit a lavorare, ai muti a parlare, ai ciechi a leggere. Solo che questo miracolo va inteso come un processo del tutto naturale di compensazione educativa dei difetti.

Il comportamento anormale assume forme molto più complesse quando è collegato ai difetti dei cosiddetti organi di senso o analizzatori.

La cecità o il sordomutismo congeniti pongono problemi pedagogici più complicati rispetto agli altri tipi di deficit: nel bambino è danneggiato non un organo esecutivo qualsiasi, ma gli organi percettivi, attraverso i quali si stabiliscono rapporti di enorme rilevanza con il mondo circostante.

In questo caso dipende tutto dal valore dell'analizzatore corrispondente nel sistema generale di comportamento. La mancanza di funzioni come l'olfatto e il gusto non avrebbe conseguenze molto importanti per l'intera struttura del nostro comportamento e dell'esistenza e, nelle condizioni attuali, sarebbe un difetto poco avvertibile e, forse, perfino impercettibile. Nella vita contemporanea l'olfatto viene usato in casi molto rari e la sua funzione biologica si va riducendo sempre più.

Tuttavia, è presumibile che questa perdita di importanza delle funzioni isolate dell'olfatto e del gusto si incontri molto raramente come anche la mancanza del tatto e del senso motorio. Al contrario, ci si imbatte molto spesso in forme congenite di cecità e di sordomutismo. In queste è più facile mostrare in che cosa consiste il principio dell'educazione dei bambini deficitari.

Consideriamo, prima di tutto, i ciechi. La cecità, pur lasciando intatte tutte le altre forme di comportamento, esclude uno degli analizzatori più importanti, che permette di stabilire rapporti molto sottili e complessi con il mondo esterno. Per questo motivo, un cieco non è capace di quelle forme di movimento che distinguono un vedente. Da ciò deriva il loro misero ruolo sociale, che li ha costretti a vivere lo sconforto interiore e lo stato di oppressione che sono stati per lunghi anni loro tratti permanenti.

Il principio dell'educazione, concentrato sulla beneficenza, era basato sull'idea che bisogna «compatire i bisognosi», mantenerli con sussidi sociali, aiutarli a condurre un'esistenza umanamente modesta. Per quanto riguarda i ciechi stessi, in ogni modo veniva loro inculcata l'idea che essi dovevano considerare la propria disgrazia come un castigo divino o una prova e accettarla con somma rassegnazione. Pertanto non si faceva alcun tentativo di uscire dai limiti dell'ac-



cettazione passiva del difetto, e la regola pedagogica fondamentale diventava l'adattamento dell'educazione a questo difetto e non il modo per superarlo. Si sono create leggende psicologiche su un singolare e misterioso sesto senso dei ciechi che permetterebbe, in base a un disegno previdente della natura, di penetrare attraverso le tenebre e su uno sviluppo singolare dell'olfatto, ritenuto superiore per forza e sottigliezza a quello delle persone normali.

Tutto questo è profondamente errato. Il comportamento dei ciechi è organizzato proprio nello stesso modo delle persone assolutamente normali, con l'esclusione di ciò che manca nei loro organi analizzatori, collegato all'occhio, ma sostituiti nel processo di accumulazione dell'esperienza da altre vie analizzatorie, per la maggior parte tattili e motorie.

In questo senso è molto curiosa la lettura dei ciechi. I libri per loro sono scritti con lettere comuni, ma in rilievo, con caratteri rialzati, quasi fossero impressi sulla carta, cosicché il cieco, fin dalla più tenera età, impara a collegare la reazione di pronuncia di determinati suoni con lo stimolo tattile che deriva dalla lettera in rilievo. Tutta la differenza rispetto alla lettura dei vedenti si riduce al solo fatto che la sensazione visiva qui è sostituita da quella tattile. Ma dobbiamo sempre ricordare che, per la formazione del riflesso condizionato, è del tutto indifferente con quali nuovi stimoli avremo a che fare. Il riflesso salivare del cane diventa ugualmente condizionato e si conclude in un nuovo rapporto sia che esso sia stimolato dall'accensione della luce azzurra, da una grattata o dal battito del metronomo.

Più spesso i ciechi usano i particolari caratteri di Braille, che creò un alfabeto speciale. In questo alfabeto ogni lettera è composta da varie combinazioni di punti apposti in rialzo sulla carta. Se una persona vedente, non abituata a questo carattere, tocca questa pagina, sente una quantità di punti messi in ordine, ottiene una serie di sensazioni prive di senso e non riesce neppure a dire la quantità o la disposizione dei punti. Nel cieco i punti sono collegati all'idea dei suoni, i suoni per lui formano le parole, le parole si uniscono in frasi e danno loro un senso preciso.

In questo è molto facile capire che ogni lettura riveste un carattere riflesso condizionato: per la scrittura del linguaggio umano può servire da alfabeto un sistema qualsiasi di stimoli. È necessario soltanto che il nuovo stimolo sia collegato con le lettere secondo il metodo del riflesso condizionato. Da ciò diventa comprensibile che il tatto nei ciechi non è né migliore, né più sottile di quello dei vedenti, ma possiede una quantità molto maggiore di nessi e di esperienza accumulata di quanta ne abbiamo noi. È facile capirlo se si prende in considerazione il modo in cui guardano una pagina stampata del nostro testo un uomo colto e un analfabeta. Per l'uomo colto non rappresenta alcuna fatica l'orientarsi in

modo veloce e preciso fra le migliaia di lettere che vi si trovano. A chi vede un libro per la prima volta, le pagine sembreranno un groviglio caotico di migliaia di segni, in cui l'occhio si smarrisce. Cosicché, l'ordine e il senso non sono dovuti all'acutezza della vista e del tatto, ma all'esperienza accumulata in precedenza, ai collegamenti stabiliti prima dalle nostre reazioni condizionate che raggruppano e collegano la quantità degli stimoli esterni. Il problema dell'alfabetizzazione di un cieco consiste nel sostituire i rapporti di alcuni stimoli con altri, ma nel far ciò tutti gli altri principi psicologici e pedagogici, sui quali è costruita l'educazione, restano validi.

Va inoltre ricordato che ogni conclusione di tali nessi deve avere come suo scopo finale l'inserimento del cieco nell'esperienza sociale degli altri e ciò si ottiene quando avviciniamo il più possibile i suoi sistemi degli stimoli condizionati a quelli dei rapporti sociali di uso comune. Sebbene i caratteri Braille siano i più economici e comodi da un punto di vista psicologico, non possono essere ritenuti convenienti poiché questo sistema di scrittura isola il cieco dalla massa comune delle persone. Una lettera scritta con i caratteri Braille può essere capita soltanto dal cieco e, in questo modo, non serve per un rapporto allargato tra ciechi e vedenti, ma per il mondo ristretto e chiuso dei ciechi. Invece proprio tutte le nostre aspirazioni devono essere rivolte a far uscire la sua esperienza dagli stretti confini del suo difetto e a collegarla, nel modo più possibilmente ampio e intenso, con l'esperienza sociale dell'umanità.

Ecco perché, dal punto di vista psicologico, è necessario porre l'esigenza di una possibile riduzione del periodo di insegnamento speciale per i ciechi e un loro inserimento quanto più precoce nelle scuole comuni, medie e superiori. L'isolamento dei ciechi in scuole speciali non può dare buoni risultati, poiché, nel far ciò, tutto il lavoro educativo fissa l'attenzione degli alunni sulla loro cecità invece di dare ad essa un'altra direzione. Si rafforza la psicologia del separatismo propria dei ciechi, restringendoli in un microcosmo stretto e soffocante. Esiste l'opinione diffusa che i ciechi si distinguano anche per una loro particolare struttura mentale. Si accenna a una loro speciale acutezza, a una loro passione per il ragionamento, a una loro particolare golosità e così via. Dato che tutto questo deriva da osservazioni attendibili, può essere facilmente assunto per vero. Tuttavia, soltanto un'osservazione superficiale può ritenere la cecità causa di tutto ciò. Indubbiamente queste caratteristiche non appartengono all'educando, ma all'educazione, cioè ad aggravii secondari nel comportamento dei ciechi. Essi sono da attribuirsi più all'ambiente sociale in cui si sono sviluppati e educati i ciechi che alla struttura interna della loro personalità.

## **La questione del talento e gli obiettivi individuali dell'educazione**

### **Personalità e educazione**

Le continue indicazioni sul carattere sociale del processo educativo non significano affatto che si intende delegare la questione relativa alla personalità alla scuola o essere indifferenti ad essa. In fin dei conti l'educazione ha sempre a che fare con personalità individuali e l'ambiente sociale si organizza o, per meglio dire, si realizza nei singoli individui.

Se ne deduce che il ruolo e il significato determinante della personalità dell'educando nel processo educativo non possono in alcun modo ricordare quel «duetto pedagogico» al quale si riduce l'educazione individualistica come processo che si conclude interamente fra maestro e alunno. Se prima la personalità dell'alunno rappresentava il centro del mondo educativo, ora acquista senso e significato nuovi.

La questione della personalità nell'educazione sociale può evocare contemporaneamente diverse problematiche specifiche. La prima riguarda le differenze individuali proprie di ogni allievo. Nonostante la comunanza specifica della struttura del corpo umano e del comportamento, ogni costituzione si distingue per qualità e proprietà particolari, irripetibili, uniche, appartenenti soltanto ad essa e, essenzialmente, rappresenta una variazione di quel tipo medio «dell'uomo in generale», che va visto soltanto come un procedimento metodologico normativo, un'astrazione, ma niente di più.

L'uomo in generale e le sue singole parti e aspetti, cioè lo scheletro e la psicologia, esistono soltanto nel pensiero astratto: nella realtà esiste questo o

quell'uomo, lo scheletro e la psicologia specifiche di quel determinato uomo. L'attenzione verso queste particolarità concrete di ognuna delle diverse persone deve quindi diventare obbligatoria per il pedagogo e per lo psicologo.

L'educazione non inizia nel vuoto, non si foggiano reazioni del tutto nuove, non si imprime la prima spinta. Al contrario, si parte sempre da forme di comportamento già pronte e preformate e ci si occupa del loro cambiamento, si tende a modificarle, ma non a formare qualcosa di assolutamente nuovo. In questo senso ogni educazione è una rieducazione di qualcosa di già esistente. Per questo la prima esigenza è una conoscenza del tutto precisa delle forme ereditarie di comportamento, sulla cui base si deve sopraelevare la sfera personale dell'esperienza. Ed è qui che la conoscenza delle differenze individuali si impone in modo particolare.

Con estrema chiarezza ciò emerge in quei casi in cui abbiamo a che fare con deviazioni molto vistose ed evidenti della personalità dal tipo medio. Pensiamo a un bambino cieco, sordomuto o con un difetto organico congenito del sistema nervoso centrale, per esempio con ritardo mentale. È chiaro che tutte le forme di educazione e di insegnamento, sebbene non debbano violare le leggi generali della pedagogia, ricevono una direzione e un senso particolari nei confronti di tali bambini. Nei ciechi, per esempio, si producono esattamente gli stessi riflessi condizionati che nei vedenti, ma solo con il tatto e non con la vista. Dato che il cieco legge con le dita il carattere in rilievo, cioè tocca le lettere, ma non le percepisce con gli occhi, l'intero processo della lettura e gli atti ad esso collegati acquistano in lui un carattere e un indirizzo del tutto particolari.

Parimenti, anche i processi di apprendimento e di adattamento alla vita lavorativa del sordomuto e di chi ha ritardo mentale presentano differenze così palesi che il pedagogo non può non tenerne conto. I sordi dalla nascita di solito non imparano a parlare perché non sentono pronunciare le parole degli altri, né i suoni prodotti da loro stessi. Per iniziarli al linguaggio umano e rendere possibile il contatto fra loro e le persone «normali», occorre fissare la loro attenzione su quei movimenti delle labbra che effettuiamo ogni volta pronunciando questa o quella parola, insegnare loro a collegare ogni movimento con una certa configurazione della parola e il significato. È opportuno poi spiegare loro come decifrare con gli occhi il linguaggio umano delle labbra, allo stesso modo in cui lo leggono dal foglio. Per far apprendere al sordo a parlare è necessario dargli la possibilità di percepire ciò che lui pronuncia e di controllare le proprie reazioni verbo-motorie. Poiché non si può fare questo come avviene di solito, attraverso l'orecchio, è necessario utilizzare le stimolazioni cinestetiche e tattili e, ponendo la mano dell'alunno alla gola, aiutarlo a sentire quei movimenti che avvengono durante il parlare che, percepiti proprio da chi parla, lo aiutano a

elaborare un linguaggio consapevole. In noi questo linguaggio si sviluppa per mezzo dell'orecchio, perché non solo pronunciamo, ma ascoltiamo e, di conseguenza, valutiamo ciò che articoliamo.

Allo stesso modo, rispetto all'educazione di un bambino normale, nell'educazione di quello con ritardo mentale bisogna ricorrere ad altri metodi psicologici per consolidare e instaurare in lui delle reazioni condizionate e spesso far uso degli istinti e delle necessità più primitive per fargli apprendere le forme indispensabili di comportamento. Per insegnare ad alcuni di tali bambini a lavarsi o a vestirsi, bisogna collegare questo atto con quello della nutrizione, poiché soltanto sotto la pressione più forte dello stimolo della fame un tale bambino è in grado di uscire dallo stato di immobilità e di costringersi a una certa attività.

Tali metodi, che meriterebbero la considerazione più severa se fossero applicati a un bambino normale, risultano gli unici razionali e necessari nell'educazione di bambini mentalmente ritardati o disabili.

Allo stesso modo, se noi consideriamo l'altro estremo, cioè i bambini particolarmente dotati, anche qui ci imbattemmo nella necessità di cambiare alcuni metodi e regole generali dell'educazione. Nel modo più approssimativo e semplice, questo si manifesta in alcune forme specifiche di talento, diciamo nella pittura, nella musica o nel ballo, in cui soltanto un precoce insegnamento specifico, che inizia dalla più tenera età, può assicurare uno sviluppo normale delle capacità che il bambino possiede.

In pedagogia, l'educazione degli anormali, disabili e geni, è da sempre considerata quasi extraterritoriale, cioè come una dimensione in cui non si applicano le leggi generali. Questa opinione è profondamente sbagliata e l'extraterritorialità di questo ambito non le appartiene di diritto, ma le è attribuita per errore, in conseguenza dell'incomprensione abituale di fenomeni non ancora studiati. I principi generali della pedagogia possono essere leggi scientifiche soltanto quando restano ugualmente applicabili all'intera sfera dell'educazione. Le leggi della pressione e della gravità sono assolutamente le stesse, sia che noi stendiamo delle rotaie in un tunnel di montagna o su un terreno paludoso. La fisica dei due luoghi è identica, sebbene il lavoro pratico, collegato alla via da costruire, assumerà ogni volta forme diverse per ognuno di essi. Tuttavia, l'esigenza di forme particolari di lavoro per ogni luogo non indicherà affatto l'esistenza di leggi diverse per ciascuno di essi, ma confermerà soltanto che le stesse leggi possono avere differente espressione e livello quantitativo.

Pertanto, sia i geni che i ritardati mentali rappresentano, nell'età infantile, esattamente lo stesso oggetto dell'educazione come ogni altro bambino e le leggi generali della pedagogia sono stabilite per loro come per tutti i bambini della stessa età. Soltanto partendo da questi principi pedagogici comuni sapremo trovare le

giuste forme di quell'individualizzazione che deve essere trasmessa all'educazione di ciascuno di loro.

Allo stesso modo è falso il pensiero che il problema dell'individualizzazione nasca soltanto in riferimento alle deviazioni dalla norma. Al contrario, in ogni singolo bambino abbiamo forme di individualizzazione, anche se non sottolineate in modo così deciso e marcato come nel caso della cecità, della genialità, del sordomutismo o del ritardo mentale. Ma anche quando il suo livello quantitativo si abbassa, il fenomeno non cessa di essere lo stesso. L'esigenza dell'individualizzazione dei metodi educativi rappresenta un bisogno comune della pedagogia e si estende decisamente a ogni bambino.

Per questo, al pedagogo spettano due compiti: in primo luogo lo studio specifico di tutte le caratteristiche particolari di ogni singolo bambino e, in secondo luogo, l'adattamento individuale di tutti i metodi educativi e dell'interazione dell'ambiente sociale a ognuno di essi. «Fare d'ogni erba un fascio» è l'errore più grande della pedagogia e la sua premessa fondamentale esige necessariamente l'individualizzazione: una definizione cosciente e precisa degli scopi individuali dell'educazione per ogni alunno.

La psicologia contemporanea è sempre più pervasa dall'idea della concretezza dei fini individuali dell'educazione e, quindi, tende a rivedere la concezione tradizionale del talento come di una capacità astratta e generale. Così Burt sostituisce il concetto di capacità intellettuale con quello di idoneità scolastica e considera l'intero problema da un'angolazione psicotecnica. Il bambino, pertanto, viene osservato dal punto di vista dell'adeguatezza ai problemi pratici che gli propone la scuola, in modo del tutto analogo a come la psicotecnica studia il lavoratore dal punto di vista dell'idoneità alle esigenze delle varie professioni. Invece di capacità astratte vengono proposte ricerche reali e pratiche e la verifica delle abilità concrete a scrivere, a contare, a leggere.

Un'altra correzione sostanziale consiste nel sostituire il concetto di talento generale e astratto con quello di attitudine specifica. Questa modifica si giustifica con la stessa chiarezza sia nel bambino deficitario che nello scrittore geniale. Ogni talento è assolutamente speciale verso una qualche cosa. Tolstoj, per esempio, occuperebbe uno dei primi posti se si facesse un'indagine sul talento nello scrivere, ma anche, verosimilmente, un posto molto basso e, forse, uno degli ultimi, se l'indagine riguardasse le capacità musicali, l'idoneità all'ingegneristica, un talento matematico. Cechov era un medico mediocre e un grande artista. Non sono rari anche casi in cui i semi-infermi mentali possono mostrare una memoria così prodigiosa da fare invidia a un genio. Tutto ciò conferma un unico concetto: non esiste alcun «talento generale», ma esistono diverse predisposizioni speciali per determinate attività (*dejatel'nost'*).

## **La psicologia e il maestro**

### **La natura psicologica del lavoro docente**

Finora abbiamo studiato la psicologia del processo pedagogico dal punto di vista dell'educando e dell'allievo. Abbiamo cercato di spiegare quelle leggi e influssi a cui è sottoposta l'educazione in quanto dipendente dal bambino. Le molle psicologiche del processo educativo, dal momento che si trovano nella psiche del bambino, hanno costituito l'oggetto di tutte le argomentazioni. La stessa analisi viene effettuata anche nella maggior parte dei corsi contemporanei di psicologia pedagogica.

Tuttavia, questa teoria è molto incompleta e unilaterale. Per comprendere in pieno il processo dell'educazione e rappresentare nell'interpretazione psicologica tutti gli aspetti più importanti del suo svolgimento, è necessario considerare anche la psicologia del lavoro docente e mostrare a quali leggi sia sottoposta. Questo non è il compito di questo breve capitolo conclusivo, ma potrebbe trovare posto in un corso completo e dettagliato di psicologia pedagogica, che è progetto futuro.

La scienza non è ancora arrivata ai dati e alle scoperte che le permetterebbero di trovare la chiave per la psicologia del maestro. Piuttosto, abbiamo a disposizione soltanto dati frammentari, osservazioni parziali, non ancora sistematizzate, oltre ad alcuni tentativi di carattere strettamente pratico collegati alla selezione psicotecnica degli insegnanti. Occorre osservare che anche nell'ambito della psicotecnica la scelta degli psicogrammi del maestro presenta difficoltà maggiori rispetto alle altre professioni.

Per questo motivo dobbiamo riconoscere che ora, in psicologia pedagogica, è possibile a fatica scrivere un capitolo scientifico sul lavoro del maestro. Tuttavia, le considerazioni più generali su tale questione sono indicate già adesso e senza di esse questo libro sarebbe incompleto. Perciò occorre dare spazio, in conclusione, a queste riflessioni, fondamentali per la compiutezza e la conclusione del problema.

Ogni teoria dell'educazione pone esigenze nei confronti dell'educatore. Per la pedagogia di Rousseau il maestro è soltanto il custode e il guardiano del bambino dalla corruzione e dalle influenze cattive. Secondo Tolstoj egli deve essere immancabilmente un uomo virtuoso che comunichi il suo esempio personale al bambino. La filosofia ascetica definisce l'educatore come colui che può usare i precetti: «Piega la volontà del tuo bambino affinché egli non sia perduto». Nel *Domostroj*<sup>1</sup> si esigono ancora nuove qualità da parte dell'educatore quando si impone: «Punisci tuo figlio fin dalla giovinezza e ciò ti porterà pace nella vecchiaia e abbellirà l'animo tuo. E non essere debole nel battere il piccolo, poiché se lo batti con il bastone non morirà, ma acquisterà salute, perché percuotendo il suo corpo, salvi dalla morte l'anima sua».

Per Haiüy il maestro è un ipnotizzatore, e un buon maestro quindi sarà colui che può infondere e sottomettere a sé la volontà altrui. Secondo Pestalozzi e Fröbel l'educatore è un giardiniere dell'infanzia. Da Blonskij è considerato come un ingegnere di andropotecnica, o di pedotecnica, un tecnico di «omocultura, che esiste assieme all'agricoltura e all'allevamento, come scienza analoga ad esse».

Molti solevano paragonare il lavoro dell'insegnante a quello del pittore e porre al centro della questione i problemi della creatività individuale. Al contrario altri, come Komenskij,<sup>2</sup> stabilirono che «bisogna sperare che il metodo della formazione umana sia meccanico, cioè esso deve imporre tutto in modo così preciso che tutto quello che è studiato non possa non avere successo»; questo autore definiva lo studio «macchina didattica». Era della stessa opinione Pestalozzi.

Pertanto vediamo che ogni modo di intendere il processo pedagogico è collegato a un punto di vista particolare sulla natura del lavoro docente. Perciò è chiaro che una diversa concezione avanzata adesso in pedagogia, che aspira anche a creare un nuovo sistema di educazione, comporta direttamente anche un altro sistema di psicologia pedagogica, cioè della disciplina scientifica che la sottende. Ma un diverso sistema di psicologia pedagogica, cioè un differente punto di vista sulla natura del processo educativo, che tenti di spiegare proprio

<sup>1</sup> *Domostroj* è il titolo di una produzione letteraria russa del XVI secolo che riportava un insieme di norme di comportamento e costume che andavano dall'economia domestica alla corretta alimentazione, alle regole per un buon cittadino. [ndc]

<sup>2</sup> Jan Amos Komenskij (Comenio; 1592-1670), filosofo, pedagogista, pensatore umanista ceco. [ndc]



tutti gli aspetti e gli elementi da un unico pensiero, richiede ovviamente una nuova concezione del lavoro docente.

Abbiamo già indicato, in uno dei primi capitoli, che il maestro svolge il ruolo di semplice fonte di sapere, di prontuario o vocabolario, di manuale o di dimostrazione, in una sola parola, di mezzo ausiliario e di strumento dell'educazione. È facile accorgersi che proprio questo aspetto, come è stato già esposto, rappresentava nella scuola precedente i 9/10 del contenuto di tutto il lavoro dell'insegnante. Oggi questo ruolo si assottiglia sempre più ed è sostituito in tutti i modi dall'energia attiva dell'alunno, che deve sempre cercare e raggiungere le conoscenze da solo, perfino quando le riceve dal maestro, e non ingoiare il cibo pronto che gli viene dato.

Abbiamo già rinunciato al pregiudizio per cui il maestro debba educare. Siamo lontani da questo punto di vista come da quello per cui l'uomo deve portare su di sé il fardello. In questo senso ha ragione Key quando afferma che il vero segreto dell'educazione consiste nel non educare. Il processo dello sviluppo è sottomesso alle stesse leggi ferree di necessità come tutto il resto in natura. Di conseguenza, i genitori e gli educatori «non hanno né il diritto, né il potere di imporre le proprie leggi a questo nuovo essere, come non hanno il diritto e il potere di imporre leggi al movimento di un corpo celeste» (Key, 1905, p. 131).

L'alunno si educa da solo. La lezione presentata dal maestro già pronta e «confezionata» può insegnare molto, ma educa soltanto la capacità e il desiderio di usare tutto ciò che viene da altri senza fare e verificare niente. Per l'educazione contemporanea non è così importante imparare una certa quantità di conoscenze, quanto educare la capacità di acquisirla e usarla. Ma questo si raggiunge (come tutto il resto, nella vita) nel processo del lavoro.

Il maestro svolge un nuovo ruolo di responsabilità. Egli deve diventare l'organizzatore di quell'ambiente sociale che è l'unico fattore educativo. Laddove egli svolge la funzione di semplice pompa che gonfia gli alunni di conoscenze, può essere sostituito con successo da manuale, vocabolario, carta geografica, escursioni. Quando l'insegnante sviluppa una lezione o spiega un argomento, svolge soltanto in parte il suo compito: fissa il rapporto del bambino verso gli elementi dell'ambiente che agiscono su di lui. Laddove egli espone semplicemente una cosa pronta, cessa di essere maestro.

Il pericolo maggiore, connesso alla psicologia del docente, consiste nel fatto che nella sua personalità inizia a predominare un secondo aspetto. Egli comincia a sentirsi strumento dell'educazione, un grammofono che non ha una sua voce e canta ciò che suggerisce il disco. Occorre dire che ogni professione insegnante sovrappone tratti tipici indelebili al suo portatore e crea figure misere, che svolgono il ruolo di apostoli della verità personificata. Non per niente il maestro, questo

normografo (*propis'*) vivente, è sempre una figura umoristica, oggetto di scherzi e burle, ed è stata sempre un personaggio comico, dalle antiche commedie fino ai racconti contemporanei. Il cechoviano «uomo nell'astuccio» o il suo eroe che dice sempre che «il Volga sfocia nel mar Caspio, e il cavallo mangia avena e fieno» è terribile perché rappresenta il modello estremo della totale mancanza di personalità, la scomparsa definitiva di sentimento e pensiero.

Il fatto che il Volga sfoci nel mar Caspio è un fatto scientifico estremamente importante, di enorme significato educativo e la cosa ridicola non è questa, ma è che questo fatto abbia creato un astuccio intorno all'uomo, che abbia inghiottito una vita intera, e l'uomo, al di là del fatto, ha cessato completamente di esistere. La verità non è una cosa molto intelligente se i suoi araldi sono per la maggior parte stupidi, si dice in una vecchia commedia su questo «maestro nell'astuccio».

Ciò che qui è presentato in un aspetto caricaturale rappresenta essenzialmente un tratto costante dell'insegnante fintantoché si trasforma in strumento dell'educazione. È estremamente curioso che tipi di maestri del genere di quelli descritti da Cechov si trovino anche tra i professori che per trent'anni leggono estetica senza capirne niente e nella profonda convinzione che l'importante non è Shakespeare, ma le note alle sue opere. L'essenza del problema non sta affatto nella scarsità di conoscenze, nelle limitatezze dell'orizzonte e nell'esiguità dei fatti stessi, né nel fatto che l'uomo è sempre un pesce piccolo e sa poco, ma, piuttosto, nella trasformazione dell'uomo in una macchina educativa, che per la sua natura psicologica lo rende straordinariamente più profondo.

In questo modo, nelle nuove condizioni, l'esigenza fondamentale per il maestro è il completo rifiuto dell'«astuccio» e lo sviluppo di tutti gli aspetti che si interessano all'attività (*aktivnost'*) e alla vita. In ogni lavoro dell'insegnante, simile a quelli descritti sopra, si formava un certo odore di muffa e di stantio come nell'acqua ferma e stagnante. E non lo ha aiutato la teoria tradizionale sulla missione sacra del maestro, sulla consapevolezza, da parte sua, degli scopi ideali.

Gli psicologi esigevano dal docente un entusiasmo educativo, con il quale, secondo loro, mostrava la sua personalità. «Il maestro che non sente la bellezza e la santità della sua vocazione, che entra nella scuola non perché il suo cuore è pieno di desiderio di insegnare alla gioventù, ma soltanto per avere un lavoro e per procacciarsi i mezzi di sussistenza, un maestro del genere apporta un danno agli alunni e un danno ancora maggiore a se stesso» sostiene Münsterberg (1918, p. 333) esprimendo nel modo più chiaro questa opinione. Dal maestro si esige ispirazione e con tale animazione egli deve nutrire l'alunno.