

L. N. TOLSTOJ

LA SCUOLA
di
JASNAJA POLJANA
E
ALTRI SCRITTI PEDAGOGICI

a cura

di

UGO ZANDRINO

MINERVA ITALICA

Tutti i diritti riservati

MINERVA ITALICA

Bergamo - Milano - Padova - Firenze - Roma - Napoli - Bari - Messina

Settembre, 1970

L. N. TOLSTOJ

CENNI BIOGRAFICI

Lev Nikolaevic Tolstoj (pronuncia Talstòì), nacque il 28 agosto 1828 (9 settembre secondo il calendario gregoriano) in una famiglia di antica nobiltà a Jàsnaja Poljana, nel governatorato di Tula (1).

Rimasto orfano della madre a due anni e del padre a nove, trascorse l'infanzia e l'adolescenza tra Mosca, Jàsnaja Poljana e Kazan'. Fu educato da una parente che egli chiamava zia ed affidato a precettori, dai quali fu, in genere, giudicato un cattivo scolaro.

Anche gli studi universitari non furono molto brillanti. Bocciano ripetutamente ad alcuni esami, passato dalla facoltà di studi orientali a quella di giurisprudenza, si ritirò, senza giungere alla laurea, con il titolo di « impiegato civile di secondo

1) Hossen dice che ha valore di simbolo il fatto che Tolstoj sia nato proprio cin-

quanta anni, quasi esatti, dopo la morte di Rousseau.

grado », corrispondente, approssimativamente, al nostro diploma di scuola media superiore.

I suoi insuccessi scolastici sono il segno della insofferenza di ogni disciplina imposta e hanno certamente influito sulla sua concezione pedagogica.

Ritiratosi per qualche tempo a Jàsnaja Poljana, iniziò (1848) un primo tentativo di educazione dei contadini, ma senza alcun successo (ne dà notizia nel « Mattino di un proprietario »). Nel '51 cominciò a scrivere un romanzo autobiografico « Le quattro epoche dello sviluppo » che può essere considerato come la prima stesura di « Infanzia ». Non avendo altre possibilità, sull'esempio di un fratello, si diede alla vita militare. Promosso ufficiale, partecipò alla guerra russo-turca. (Da questa esperienza nacquero i « Racconti di Sebastopoli » che gli diedero la prima celebrità).

Nel '59 fondò una scuola per i contadini a Jàsnaja Poljana ed iniziò, subito dopo, un viaggio in Europa per accompagnare sulla Costa Azzurra un fratello ammalato di tubercolosi, ma egli ne approfittò per trasformare il viaggio in una specie di pellegrinaggio pedagogico (2).

Tornato in patria nel '61 (l'anno della liberazione dei contadini dalla servitù della gleba), si dedicò alla scuola e agli studi pedagogici senza distogliersi dalla produzione letteraria. Nel '62 pubblicò una rivista pedagogica, « Jàsnaja Poljana », e due importanti articoli « Sull'importanza della istruzione popolare » e « Sui compiti della pedagogia ».

Nel '62 sposò Sofia Andreevna Bers illudendosi di aver trovato nella vita familiare la soluzione di molti dubbi che lo avevano tormentato.

Nell'anno in cui terminò la stesura di « Guerra e pace » (1868), l'attività pedagogica lo attrasse più intensamente e lo spinse ad ampliare i suoi orizzonti culturali allo scopo di portare alla conoscenza del popolo le espressioni più alte del pensiero e dell'arte umana. Per realizzare quest'idea egli scrisse un Ab-

2) Il secondo viaggio di Tolstoj in Occidente, ma il primo, importante per la sua formazione, non ebbe scopi pedagogici.

becedario, seguito da « Quattro libri di lettura », vasta antologia popolare della letteratura di ogni paese (3).

Fra il '71 e il '76 si dedicò con entusiasmo rinnovato alla sua scuola. Ma, dopo la pubblicazione delle prime parti di « Anna Karenina » (1877), una crisi religiosa morale spese in lui ogni interesse didattico. La crisi si concluse con la « Confessione » (1882), opera di eccezionale acutezza psicologica, in cui spiega il suo allontanamento dalla Chiesa russa e il formarsi del suo cristianesimo anarchico.

Ritornò ancora all'attività letteraria nell'intenzione di porla a servizio della sua nuova idea, ma abbandonò la scuola di Jasnaja Poljana, ormai disgustato per l'incomprensione diffidente dei contadini e della moglie, che non riusciva a capire come un uomo, che tutta la Russia ascoltava, perdesse il suo tempo per pochi, ingrati ragazzi (4).

Le idee religiose lo portarono a un doloroso disaccordo con alcuni familiari e con le autorità religiose (l'opera « In che consiste la mia fede » fu giudicata « dannosissima » e censurata). Sembrava avesse abbandonato la creazione artistica, quando nell' '86 pubblicò « La morte di Ivan Il'ic » e il dramma « La potenza delle tenebre ».

Dopo un periodo trascorso sempre occupato dai suoi problemi morali e religiosi e dall'idea di dedicarsi ancor più al popolo, si dà alla lettura di scrittori e filosofi diversissimi per cercare un più sicuro fondamento alle sue convinzioni.

Dall' '89 al '97 torna all'arte senza rinunciare alle sue intenzioni (5).

Nel 1901 il Sinodo della Chiesa ortodossa lo scomunica pro-

3) Quest'opera gli costò quattro anni di lavoro (fra il '68 e il '72) e per compilarla gli furono necessarie conoscenze di letteratura indiana, greca, araba, di tutte le scienze e dovette compiere un faticoso lavoro linguistico.

4) La scuola di Jasnaja-Poljana fu ripresa, vivente ancora il padre, dalla figlia Marija, ma il fatto non ebbe, e non ha, rilievo pedagogico.

5) Scrive: « I frutti dell'istruzione », « La sonata a Kreutzer » e l'ampio romanzo « Resurrezione », « Il diavolo » e « Padre Sergio ». Nel '97 pubblica un'opera teorica sull'arte (« Che cosa è l'arte? ») in cui prende posizione contro l'arte colta, corrotta, falsa, che si è discostata dalla sua naturale funzione di realizzare, trasferendola dal dominio della ragione a quello del sentimento, l'ideale di fraternità fra gli uomini.

vocando manifestazioni pubbliche di simpatia a suo favore. Scrive ancora articoli sociali, si mette a contatto epistolare con Gandhi per discutere del principio della non resistenza al male (6).

Nel 1905 progetta una serie di biografie per ragazzi che non riesce a realizzare.

Scomunicato dalla Chiesa, sorvegliato dalla polizia, in disappunto con i suoi, ha ancora il coraggio di negare tutto: la società perchè disumana, la famiglia perchè immorale, la religione perchè ipocrita, l'arte perchè falsa. Persuaso che la ricchezza fosse un possesso illecito, lasciava le ricchezze; convinto che ogni uomo avesse l'obbligo di lavorare, spaccava legna e rattoppava scarpe.

Ammalato, viene ancora in contrasto con la moglie e l'abbandona per raggiungere un convento.

Colpito da forte febbre durante il viaggio, muore alla stazione di Astapowo, il 7 novembre 1910.

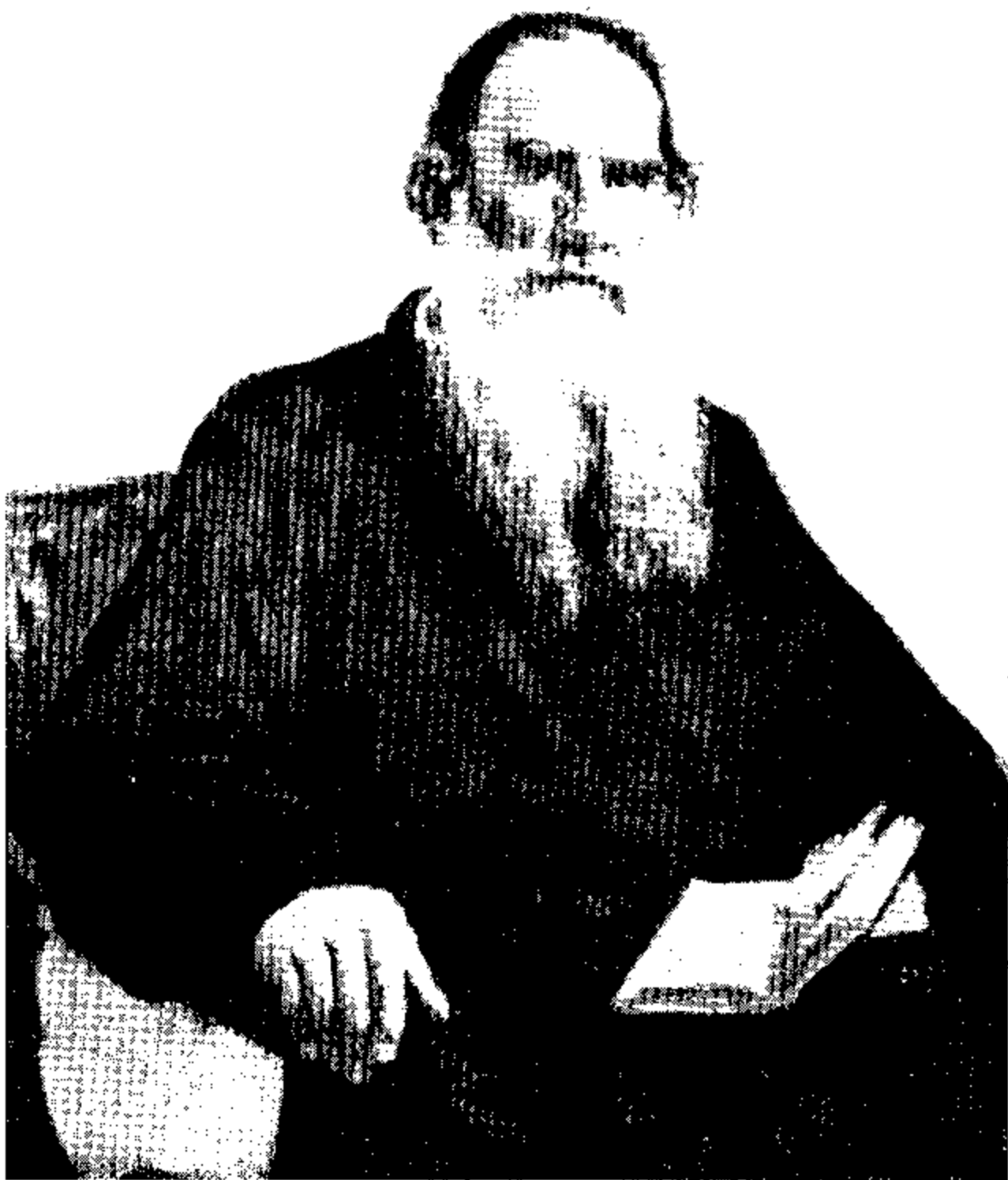
E' sepolto presso Jasnaja Poljana, a Starij Zancas nel luogo dei suoi giochi, dove, fanciullo, aveva sognato di trovare una verghetta miracolosa, che avrebbe affratellato e reso felice la umanità.

ROUSSEAU E TOLSTOJ

L'influenza di Rousseau su Tolstoj è troppo evidente per essere messa in dubbio.

Lo stesso Tolstoj confessa che fin dall'età di quindici anni Rousseau fu il suo Maestro (lo scrive con la M maiuscola); nessun'opera fece mai su di lui l'impressione che fecero l'« Emilio » e i « Vangeli ». Uno è nato cinquant'anni dopo la morte dell'altro e « la coincidenza dei due anni giubilari è addirittura simbolica », si compiace di osservare Hessen. « Sullo sfondo della cultura del XIX secolo, che finì con la rivoluzione russa, la

6) Gandhi si considerava seguace di Tolstoj.



L. N. TOLSTOJ

figura di Tolstoj si erge con la stessa forza con la quale sullo sfondo del XVIII secolo si leva quella di Rousseau, profeta della rivoluzione francese.

Del tutto diverse la sorte e la figura esteriore dei due pensatori: l'uno, che pur era nato plebeo, trascorse la vita nei saloni aristocratici; l'altro, nobile di nascita, si ritirò a vivere la semplice vita dei contadini. L'uno era più filosofo e l'altro più poeta; entrambi però esercitarono un influsso ugualmente grande e di pari profondità sulla cultura contemporanea, e con uguale larghezza intesero la problematica della vita» (7).

Entrambi sostengono la libertà nell'educazione e la intendono come negazione dell'autorità e della cultura.

Queste, ed altre fondamentali affinità di pensiero, hanno indotto diversi critici ad affermare che Tolstoj è un duplicato di Rousseau e che la sua originalità consiste nelle sue doti di poeta, nella sua polemica ironica contro ogni forma di violenza scolastica: appare originale, ma esaminando i suoi principi teorici da vicino, si rivela troppo simile a Rousseau (Geux e Labriola).

E' il Rousseau slavo, che reagisce alla pedagogia tedesca, come Rousseau aveva reagito alla pedagogia gesuitica (Bernabei). Grandeggia come uomo e come artista, non come pedagogista, perchè crede di aver scoperto verità universali, mentre non fa altro che ripetere quello che è già stato detto, sia pure in modo assai efficace (Küfferle).

Per Hessen invece più che di influenza è lecito parlare di corrispondenza: «Rousseau è più intuitivo: fa scaturire tutti gli inconvenienti della cultura dalle limitate possibilità della ragione; Tolstoj, invece, è più moralista: e vede il difetto fondamentale della cultura nello sforzo dell'uomo di far cadere sugli altri la fatica del lavoro... A differenza di Rousseau, Tolstoj, che già come poeta è spiccatamente realista, oppone alla cultura non l'ipotetico stato di natura, ma la reale vita di lavoro del popolo» (8).

7) S. Hessen — Tolstoj e Montessori — Roma, 1954, pag. 9. 8) S. Hessen — o. c. — pag. 10.

In realtà, a parte le fondamentali considerazioni di Hessen, Tolstoj imposta il problema della libertà nella scuola, problema non ancora maturo nel secolo XVIII (benchè si discutesse il problema dell'istruzione per tutti) ed estraneo alla mentalità di Rousseau.

A Tolstoj sta a cuore l'educazione del popolo, la scuola popolare, considerata in una concreta situazione storico-sociale e non l'educazione in astratto.

E' una differenza che non risale soltanto alla diversa personalità dei due pensatori, ma anche alla cultura dei due periodi in cui hanno operato.

A istanze diverse, soluzioni diverse, anche se l'ispirazione è la stessa.

Questo per chiarire che, in ogni caso, non è possibile considerare Tolstoj come un semplice duplicato di Rousseau.

L' ISTRUZIONE POPOLARE

« Quando a due persone intelligenti ed istruite, trovandosi insieme, passa per la mente di colmare di benefici « questo orribile popolo russo »: Su, dunque! si dice; e si fa senz'altro una associazione che abbia per scopo l'istruzione popolare cioè la stampa di buoni libri a buon mercato e la creazione di nuove scuole; si redigono statuti; si adempiono tutte le formalità necessarie per la costituzione di una società in regola e si comincia ad agire. A una cosa soltanto non si pensa, che il pubblicare dei buoni libri popolari è facile e semplice a dirsi, come tutte le grandi idee; ma per farli bisogna prima scriverli. Questa fatica non viene in mente d'assumerla a nessuno dei tanti benefattori ... Si dimentica questa difficoltà, che per contribuire all'istruzione del popolo non c'è che un mezzo, il quale consiste nel dedicare noi stessi interamente a questo lavoro, dopo aver imparato a farlo ».

La vocazione educativa di Tolstoj è un fatto preminente ed essenziale di tutta la sua vita. Il suo bisogno di andare verso

il popolo (connesso alla sua vocazione pedagogica), non solo come romanziere realista o come scrittore di cose pedagogiche, ma come maestro a contatto dei fanciulli, è uno degli aspetti più interessanti della sua ricca personalità. Anche se la sua dedizione non è mai totale, soggetta all'impulso della sua natura impetuosa, interrotta per viaggi, per motivi di salute, per crisi di sfiducia, la sua attività di maestro è essenziale, non solo dal nostro punto di vista, ma per chiunque voglia intendere la sua complessa personalità.

La dedizione al popolo non sta nel predicare, nel dettar legge agli altri, ma nell'opera personale. Non consiste nel dire « prendete del mio quel che vi piace, ma nel lavorare e cercare di dare se stessi ». Sa di essere un buon maestro, è convinto che per fare il maestro basti l'entusiasmo e la vocazione, ma si rende conto di non saper « che cosa » insegnare e « come ».

Per imparare ha letto tutto quel che si poteva leggere al suo tempo sull'educazione. Ma, a trentun anni, più che di libri ha bisogno di fatti, ha bisogno di conoscere uomini, di discutere, di visitare scuole.

Nell'inverno del '59 inizia un viaggio nell'Europa occidentale per conoscere quel che era stato fatto per l'educazione popolare.

Visita scuole, discute con pedagogisti, esamina tecniche, raccoglie persino i quaderni degli scolari.

Ma, sia in Germania, sia in Svizzera, sia in Francia, sia in Inghilterra, non trova quel che cercava.

Il viaggio fu un'esperienza produttiva solo dal punto di vista critico.

Si convince che, quando non danneggiano, le scuole popolari « valgono zero »; non esercitano alcun influsso formativo perchè sono estranee alla vita.

Delle scuole tedesche scrive nel Diario: « E' terribile! Preghiere per il re, verghe, ogni cosa a memoria, impauriscono, paralizzano il fanciullo ».

Delle scuole visitate nella Francia meridionale riferisce questa impressione, che stabilisce implicitamente il suo programma educativo: « Non un solo bambino in queste scuole sa-

peva risolvere, cioè impostare il più semplice problema con una addizione e sottrazione, mentre tutti coi numeri astratti sapevano fare delle operazioni, moltiplicando le migliaia con abilità e sveltezza. Alle domande sulla storia di Francia rispondevano a memoria bene, ma interrogati a caso mi fu risposto che Enrico IV era stato ucciso da Giulio Cesare». Lo stesso accadeva con la storia sacra, con l'ortografia e la letteratura. « C'era da pensare, aggiunse Tolstoj, che il popolo francese fosse ignorante, rozzo, ipocrita pieno di pregiudizi e quasi selvaggio ». Invece « basta entrare in contatto con esso, parlare con un popolano, per convincersi che, al contrario, il popolo francese è come all'incirca esso stesso si considera: vivace, intelligente, socievole, indagatore e veramente civile ... Dove ha dunque imparato tutto ciò? Senza volerlo trovai la risposta a Marsiglia, cominciando, dopo aver visitato le scuole, a girare per le strade, le bettole, i caffè-concerto, i musei, il porto e le botteghe dei librai ».

Il popolo si istruiva come « i greci e i romani nei loro anfiteatri. Se questa istruzione sia buona o cattiva, è un'altra faccenda, ma quanto l'istruzione involontaria è più efficace di quella obbligatoria! Ecco la scuola indiretta che, investendo la scuola obbligatoria, ne ha quasi annullato il contenuto ». Dovunque la parte essenziale dell'istruzione si acquista non nella scuola, ma nella vita.

A Parigi e a Londra preferisce girare per i caffè e viaggiare sull'omnibus per conoscere la vita del popolo: non ha più nessuna speranza di imparare dalle scuole dell'Europa occidentale. E' ormai convinto che il popolo — il popolo russo in particolare — debba creare la sua scuola nuova.

Nei colloqui con Giulio Froebel — nipote del grande pedagogista — si dimostra convinto che il progresso del popolo russo deve nascere dall'istruzione, la quale darà migliori risultati che non in Germania, « perchè il popolo russo non è ancora corrotto » mentre il popolo tedesco gli faceva lo stesso effetto d'un bambino sottoposto, per il corso di alcuni anni, ad una educazione sbagliata.

Ma se l'Occidente non ha nulla da insegnare, con quale pedagogia istruire il popolo? « Non con quella dei sacrestani e dei

soldati in congedo a base di salmi e di vergate sulla schiena; non con quella meccanicistica dei tedeschi», ma con quella che il popolo, « il meraviglioso popolo creerà da sè ».

Il suo programma di istruzione popolare si fonda su un'ipotesi molto generale: il fanciullo, il contadino, i primitivi in genere, sono più perfetti, più vicini ai valori ideali dell'umanità. La vita innocente dell'infanzia ha una visione immediata del bello, del vero, del bene attraverso cui si rivelano direttamente i valori essenziali della vita. Le comunità contadine vivono felicemente in armonia con se stesse e con il mondo. L'uomo civile ha perso questa visione diretta, questa armonia naturale, non è più in grado di riconquistarla e non può educare.

Anche Tolstoj, come Rousseau, vede nella cultura la causa della corruzione e dei cattivi risultati dell'educazione.

« Se si leggono l'uno dopo l'altro il « Discorso sull'origine della diseguaglianza degli uomini » e « Che cosa dobbiamo fare », si rimane stupiti per la sostanziale coincidenza dei due scritti, nonostante il diverso sviluppo del pensiero » (°).

Entrambi negano la cultura, ma mentre Rousseau oppone alla cultura la natura, Tolstoj vi oppone la vita.

Il popolo ha una sua autosufficienza materiale: ognuno è in grado di provvedere a se stesso senza ricorrere agli altri; l'individuo conserva la sua indipendenza.

Nel villaggio vi sono scambi di servizi, ma non stretta specializzazione.

Nella società civilizzata gli uomini si dedicano ad un lavoro e non sanno fare altro; ogni specializzato cerca di procurarsi una proprietà suscitando artificiosamente il bisogno del suo lavoro. Si creano categorie professionali, che conservano e irrigidiscono metodi e tecniche, che costituiscono una cultura chiusa e dogmatica.

Chiuso nella sua specializzazione, l'uomo perde la sua completezza per ridursi a frazione di umanità, tanto più piccola quanto più varie sono le specializzazioni. Chiuso nel rigido dog-

°) H. H. H. — o. c. — pag. 10.

matismo professionale, l'individuo diventa incapace di capire i suoi simili.

Il popolo ha un'autosufficienza anche artistica, spirituale. L'arte popolare (la Bibbia, l'Iliade per es.) è universalmente intelligibile. Non così è di Puskin, di Beethoven o di Mozart nutriti di quella stessa cultura corrotta che non è popolare. L'arte colta è artificiale: manca di semplicità e di immediatezza (anche su questo è d'accordo con Rousseau).

Anche la scienza è artificiosa, scolastica, meccanica, corrotta. Respinge la cultura in nome di una libera formazione della personalità.

Il significato della sua recisa negazione della cultura è lo ideale morale di una libera personalità. L'uomo colto non può impedirsi di amare Puskin o Mozart — perchè sono espressioni della sua cultura corrotta e perchè parlano al suo spirito malato — ma il fanciullo possiede una schiettezza ingenua di sentimento che l'adulto colto non deve corrompere con assurdi programmi educativi.

LA LIBERTA' DEL FANCIULLO

Tolstoj sa di appartenere alla civiltà, all'umanità colta; corrotta, in disaccordo con se stessa e con il mondo, sa di appartenere ad una società, che non può pretendere di formare le nuove generazioni secondo il suo credo religioso morale e politico. *I fanciulli non hanno nulla da imparare da noi: abbiamo più noi da imparare dai fanciulli contadini che essi da noi* (e giunge persino a ammettere che i ragazzi del villaggio scrivono meglio di lui, che capiscono più profondamente la vita, di aver provato « mille volte la vergogna della sua superficialità », della sua ristrettezza spirituale e persino della sua mancanza di senso artistico).

Occorre, dunque, lasciare che *i fanciulli si educino da soli*, che prendano la loro strada. Chi sa di non aver nulla da insegnare e chi non vuole insegnare per fini estranei al fanciullo, deve *lasciare al fanciullo la libertà di scoprire in che cosa consiste il suo bene*.

«Noi siamo ciò che siamo diventati ... ma il fanciullo ha conservato l'intuizione diretta dei valori naturali e noi non abbiamo il diritto di infettarlo della nostra stessa malattia ... Critichiamo i sistemi, le pianificazioni educative degli altri perchè ne vediamo i difetti, ma siamo sempre convinti che il nostro sistema, che riflette la nostra personalità civilizzata e corrotta sia meno distruttore degli altri. Ogni educatore cerca di indirizzare l'allievo verso una via e di formarlo secondo un modello e non s'accorge che la sua è una sopraffazione, una violenza». Se vogliamo aiutare il popolo, dargli un'istruzione dobbiamo seguire la sua natura perchè «*dirigere è guastare*». «*Il popolo ha bisogno soltanto della libertà per realizzare la sua bontà*».

Invece la Chiesa ritiene non educato chi non è indirizzato a seguire i suoi principi; lo Stato, che ha bisogno di soldati, di giudici, di funzionari, vuol educare secondo i suoi fini; i genitori educano i figli a diventare ciò che essi sono o desiderano essere; persino l'educatore liberale e agnostico pretende il diritto di formare gli altri a proprio piacimento. *L'educazione implica sempre «un certo grado di tirannia».*

Le esigenze dell'istruzione non debbono trasformarsi in motivi per far perdere la felice naturalezza del fanciullo. La scuola deve diventare un luogo di libera formazione e l'educatore non deve esercitare nessuna forma di autorità e nessuna influenza ideologica. Nella scuola il fanciullo deve godere la stessa libertà che gli concede la vita, deve comportarsi con la stessa felice spontaneità che la natura gli permette. Gli scolari debbono essere in grado di poter scegliere ciò che loro interessa e di darsi l'ordine cui la loro libera natura li porta.

Ogni pedagogo si è sempre illuso di aver scoperto che cosa è veramente il fanciullo e di offrire i criteri dell'educazione più adatta, ma ognuno finiva di sostituire le sue alle concezioni del passato.

Per Tolstoj è possibile sfuggire a questa forma di educazione costrittiva con una istruzione ideologicamente neutra, lasciando parlare i fatti, lasciando l'allievo nelle condizioni di trarre le sue libere conclusioni, evitando di influenzarlo in ogni senso comunicandogli punti di vista personali, preconcetti.

Per evitare ogni « dispotismo morale », per « evitare la premeditata formazione degli uomini secondo modelli dati » è necessario distinguere i concetti di istruzione e di educazione. « L'educazione è un'imposizione forzata, coercitiva, di un individuo sull'altro allo scopo di formare quel tipo di uomo che a noi sembra buono; l'istruzione invece è il libero rapporto tra gli individui avente per base il bisogno di uno di essi di acquistare cognizioni già acquistate da altri. L'insegnamento è il mezzo comune dell'istruzione e dell'educazione. La differenza sta soltanto nella violenza di chi si attribuisce il diritto dell'educazione ».

L'educazione è una istruzione forzata. L'istruzione è libera. « Il diritto di educare non esiste. Io non lo ammetto: non lo ammette, non l'ha mai ammesso e non lo ammetterà mai tutta la giovane generazione sottoposta ad educazione che sempre ed ovunque si ribella contro la violenza della educazione ».

E' il principio della « non violenza » che domina la sua concezione pedagogica fin dalle sue prime riflessioni ed esperienze, anche se tale principio troverà la sua esplicita affermazione nella sua maturità (intorno all' '80), all'epoca della sua crisi religiosa.

LA RELIGIONE

Dallo studio dei Vangeli — dopo aver criticato e rifiutato l'insegnamento della Chiesa russa — nel suo « Compendio del Vangelo », egli trae una dottrina morale di contenuto universale. Nella narrazione dei Vangeli egli sopprime tutto quello che riguarda le manifestazioni soprannaturali e si limita ad una esposizione cronologica della vita di Cristo in quanto uomo.

Nel Discorso della Montagna, egli riassume tutta la dottrina cristiana in quella che, secondo lui, è la sua integrità iniziale: « Voi avete inteso che è stato detto: occhio per occhio, dente per dente. E io vi dico di *non resistere al male* ».

Tolstoj accetta il principio evangelico in senso diretto, assoluto. Per essere cristiani autentici, uomini morali, occorre

mettere in pratica il principio della non violenza, sia come individui sia come collettività.

Spingendo le conseguenze della sua scoperta fino all'estremo, nega tutte le istituzioni sociali che gli sembrano contrarie a questo principio.

Le prime istituzioni da rifiutare sono i tribunali (10), e tutte le istituzioni che hanno come scopo e mezzo d'azione la violenza. Sono istituzioni contrarie alla legge di Cristo, che è la legge eterna ed immanente nella natura umana.

Anche la scuola è considerata come una istituzione che organizza la violenza a scopo educativo, quando si ponga come fine la formazione dell'uomo secondo un modello sociale preconcepito.

Nell'ambito scolastico, l'imposizione di un sistema d'idee, di un fine, sono forme di violenza, attentati contro la morale. Il castigo, l'imposizione di un compito, di un orario restrittivo, di un programma preconcepito sono violazioni di libertà, costrizioni innaturali, « delitto pedagogico ».

TOLSTOJ MAESTRO

L'uomo colto, civile non ha nulla da insegnare, ma avendo contribuito a mantenere un ordine sociale ingiusto, ha il dovere di dare un'istruzione, di insegnare la lettura, la scrittura, il calcolo e tutto ciò che i ragazzi non possono apprendere da soli, per renderli uguali nell'uso della libertà.

E' un dovere che Tolstoj sente come maestro nella scuola a contatto con i ragazzi e come romanziere. Lo scrittore deve vedere le verità sociali, materiali e spirituali e farle conoscere. Non c'è niente di più falso che considerare l'artista come un artigiano, creatore di bellezze: la via è una sola, dire la verità a tutti, lavorare per una società senza sopraffazioni e senza violenze.

10) Prendendo in senso letterale, diretto, evangelico « tu non giudicherai », rifiute-

rà di far parte della giuria del tribunale di Krapivna.

L'artista deve essere educatore, far opera di rigenerazione, agire, parlare contro l'ingiustizia: l'arte per l'arte non ha senso, lo scrivere per la bella pagina è un esercizio privo di umanità.

Ma Tolstoj non si accontentò di educare con i suoi romanzi o di prescrivere il modo d'insegnare, volle essere « maestro di una scuola di villaggio, sperduta tra i campi ».

Quando, durante il viaggio in Germania, visitò il romanziere Auerbach, si presentò dicendo: « Io sono Eugenio Baumann ». (E' il nome di uno dei personaggi di un romanzo del tedesco, personaggio che aveva abbandonato tutto per dedicarsi all'educazione dei contadini di uno sperduto villaggio). Auerbach credette di trovarsi di fronte a un pazzo o ad un omonimo in cerca di indennizzi e Tolstoj dovette rassicurarlo precisando di aver trovato nel personaggio non il suo nome, ma il suo carattere ed il suo destino.

E, sempre, compatibilmente con i suoi impegni di scrittore, con l'irrequietezza del carattere e le sue tormentate ricerche cercò di essere veramente Eugenio Baumann.

L'AMBIENTE DELLA SCUOLA DI JÀSNAJA POLJANA

Nella zona in cui Tolstoj era giudice di pace esistevano quattordici scuole laiche e dieci scuole ecclesiastiche per diecimila abitanti.

Salvo poche eccezioni, i genitori o la comunità dei contadini pagavano una retta mensile al maestro.

La scuola di Tolstoj al contrario era gratuita.

Essa aveva sede in una casetta di due piani, con due stanze destinate alle lezioni, una per il laboratorio e due per i maestri.

Nel laboratorio vi era anche il museo: lungo le pareti, su mensole, vi erano farfalle, erbe, fiori, scheletri, strumenti di fisica (1).

Nel vestibolo del piano terreno vi erano gli attrezzi da ginnastica.

1) Alla domenica il museo era aperto a tutti.

La tabella dell'orario era affissa alla parete dell'atrio: lezioni dalle otto alle dodici e dalle tre alle sei pomeridiane.

LO SPIRITO DELLA SCUOLA

Alle otto del mattino uno dei maestri, che viveva nella scuola, faceva suonare la campana da uno degli allievi che restava a dormire con lui.

« Una mezz'ora dopo lo squillo della campana, nella nebbia, nella pioggia, nei raggi obliqui del sole autunnale, lungo il sentiero sul ciglio del burrone che divide il villaggio dalla scuola, ecco che si avanzano i piccoli profili neri a due, a tre, uno alla volta ».

Non portano libri nè quaderni; non hanno avuto lezioni da imparare a casa. Il maestro non pretende che ricordino oggi quello che hanno fatto ieri: il pensiero della lezione futura non li tormenta.

A scuola portano soltanto la loro capacità di apprendere e la certezza che la vita scolastica non distruggerà la loro allegria. Pensano alla lezione soltanto quando incomincia.

Secondo l'orario, nella mattinata le lezioni dovrebbero essere quattro, ma a volte se ne tengono solo due e si muta completamente l'ordine. Qualche volta gli allievi si appassionano ad una lezione ed allora essa dura due o tre ore. Capita che gli scolari vogliano continuare la lezione e si irritino con coloro che vorrebbero smettere.

Le sole lezioni regolari sono quelle di religione perchè il maestro abita distante e viene apposta due volte la settimana.

Durante le lezioni di disegno le scolaresche si riuniscono e l'animazione, il disordine esteriore raggiungono il colmo: « si trascinano le panche da una stanza all'altra; là v'è chi si picchia, chi scappa a casa a prendersi un pezzo di pane, poi ritorna e se lo abbrustolisce sulla stufa; un altro intanto acciuffa qualche cosa di mano ad un compagno; e più in là si fa un po' di ginnastica; e di nuovo come al mattino, è ben più agevole lasciarli tornare in calma da sè, che non forzatamente distri-

buirli nei banchi ... Dato lo spirito della nostra scuola, sarebbe materialmente impossibile frenarli. Più il maestro grida, il caso s'è dato, e più gridano gli scolari. La voce del maestro non fa che eccitarli ».

(L'autore di questa descrizione non è un detrattore, ma Tolstoj stesso, che quasi si compiace dell'ordine che spontaneamente i ragazzi riescono a darsi dopo il caos e la disperazione dei maestri nuovi, che non preparati all'andamento di quella scuola, si mostrano partigiani della disciplina esteriore, del regolamento, della campanella, dei programmi).

Ma nella maggior parte dei casi, l'agitazione diminuisce e cessa da sè.

All'inizio della lezione di disegno « il tumulto è indescrivibile — sono ancora parole di Tolstoj — ma quando il maestro è pronto, anche gli scolari sono pronti; e chi osasse infastidire, sarebbe il malvenuto ».

Per le lezioni del pomeriggio -- storia sacra e storia russa — le classi vengono riunite; il maestro resta in piedi o siede fra i ragazzi, alcuni sui banchi, altri sui tavoli, altri sui davanzali delle finestre.

Sono lezioni diverse da quelle del mattino, sono improntate « di quiete sognatrice e di poesia ». « Quando un nuovo racconto incomincia, si direbbe che tutto sia morto. Niente si muove. Che siano addormentati? Avvicinatevi nella penombra; osservate il viso di un piccolo qualunque: gli occhi fissi sul maestro, la fronte contratta, per la decima volta si toglie dalla spalla la mano del compagno. Sfiategli il collo. Non si muove neppure ». Si nota in queste ore una maggior avversione per la matematica e per l'analisi, e più gusto per il canto, per la lettura, per i racconti.

Questa è l'atmosfera della scuola di Jasnaja Poljana, scuola che si è venuta formando secondo le condizioni, i principi che gli alunni stessi e i maestri hanno portato: « s'è sempre lasciato all'allievo il diritto di non venire alle lezioni e di non ubbidire, venendovi; ma il maestro da parte sua ha sempre conservato il diritto di licenziare l'allievo e di influire sulla scolaresca e sulla società che di quella si forma ».

IL PROBLEMA DEL METODO

Tolstoj è dell'opinione che il miglior metodo è l'assenza di metodo, che il maestro è artista e non tecnico, ma non rifiuta di trarre dalla sua esperienza quotidiana principi metodologici generali e particolari. L'esperienza gli ha dimostrato — per quel che riguarda le tecniche — che il « miglior metodo di tutti, in un certo senso, è quello di chi non ne ha nessuno, cioè di chi conosce e adopera tutti i metodi, e sa inventarne uno nuovo per ogni difficoltà che gli si presenta ... Il miglior maestro è quello che ha sempre pronto il rimedio per ogni difficoltà che incontra lo scolaro e perciò bisogna che conosca il più gran numero possibile di metodi, abbia attitudine a inventarne dei nuovi, e sia convinto che ogni metodo ha i suoi pregi e i suoi difetti; il che, in conclusione, vuol dire che *non tanto un metodo gli occorre, quanto l'arte e il talento* ».

Tuttavia nella rivista « Jásnaja Poljana » pubblica una serie di articoli, che riassumono la sua esperienza elevandola, in qualche modo, a esempio, a regola.

Annuncia di non voler dare regole perchè sarebbe contrario alle sue convinzioni, dichiara di non aver la pretesa di costruire un modello, ma ritiene che la descrizione della sua scuola possa essere di qualche utilità.

Il principio che si ricava da tutti i suoi articoli pedagogici, e da tutta la sua attività di educatore, è che *« l'unico criterio della pedagogia è la libertà, l'unico metodo è l'esperienza »*.

La libertà stessa non è la regola, ma la misura per il confronto dei metodi: *migliore è la scuola in cui maggiore è la libertà*.

Alcuni principi generali sono, tuttavia, espliciti ed attuali: *l'interesse deve dominare tutta la vita scolastica, l'apprendimento deve scaturire spontaneamente « come la necessità del cibo è risvegliata dalla fame »*; ciò che è logicamente semplice per l'adulto è incomprendibile al fanciullo: al maestro appare facile solo il semplice ed il generale, mentre lo scolaro capisce il complesso e vivo; *occorre muovere dalla realtà complessa che*

circonda l'allievo per risalire agli elementi e alle leggi che sono a fondamento della realtà.

LA SCUOLA COME VITA

La scuola si reggeva sul principio della libertà, cioè sul criterio di lasciare che il fanciullo si comportasse e apprendesse a scuola come nella vita.

« In questa scuola — scrive Hessen — non c'era nulla di quello che viene compreso nella parola disciplina scolastica, nè orario preciso delle lezioni, nè obbligo di arrivare ad una data ora, nè campanelli, nè punizioni o rimproveri per il ritardo o per l'abbandono della lezione ... » (12). La libertà era spinta a tal punto che i ragazzi sedevano dove volevano: accanto agli amici prediletti, per terra, sui banchi. Il tono del maestro era il più confidenziale sia fuori che dentro la scuola: sfidava persino i suoi alunni a gettarlo per terra e, per gioco, tenervelo.

Nulla di preordinato nella scuola di Tolstoj. Ognuno apprende come avviene nella vita, secondo l'interesse, secondo quello che « vuole », che liberamente elegge. I rapporti sono liberi, le manifestazioni spontanee, l'insegnamento è vivo ed occasionale.

LA DISCIPLINA

Tolstoj è avverso ad ogni forma di intervento del maestro nei contrasti fra gli scolari. Quando due ragazzi litigano e interviene il maestro a separarli, essi « continuano a guardarsi in cagnesco. Ogni giorno — racconta — io vedo un Kiriusca qualunque che, arrotando i denti, si getta su Taras, lo acciuffa per i capelli, lo butta a terra e sembra che non voglia smetterla se non dopo aver storpiato l'avversario. Ma passa un momento e

12) V. Hessen — I fondamenti della pedagogia come filosofia applicata — Firenze, 1951, pag. 44.

Taras già ride di sotto a Kiriusca; cinque minuti dopo ecco che i due sono più amici di prima ».

Fra i ragazzi esiste un senso di giustizia che risolve ogni contesa, mentre l'intervento del maestro è spesso arbitrario e ingiusto. Per quanto il maestro soffra a non poter intervenire, per quanto il disordine iriti ogni maestro, Tolstoj è convinto che questa anarchia scolastica sia utile e insostituibile. *Non è disordine, ma « ordine libero » che ci appare insopportabile solo perchè siamo abituati ad una forma di disciplina imposta ed assurda.*

Basta che il maestro aspetti pazientemente, resistendo all'impulso di ricorrere alla forza, perchè l'animazione — per Tolstoj non è disordine — si trasformi in ordine migliore e più solido di quello che avrebbe saputo dare il maestro con la sua autorità. I ragazzi si sottomettono volentieri alle leggi che nascono dalla loro esperienza (« dalla natura delle cose ») ma si ribellano, se devono sottostare « a una coercizione prematura o prestar fede a imposizioni cervelotiche di campanelli, orari, regolamenti ».

(Nonostante la completa libertà, gli scolari di Tolstoj, non commisero mai mancanze gravi).

Ogni punizione deve essere bandita. L'unico mezzo tollerato per mantenere la disciplina è l'allontanamento dalla classe, senza neppure dare alla sanzione tono solenne di sentenza infamante. Le punizioni lasciano sempre dei segni nella memoria dei fanciulli e suscitano sentimenti di odio e di vendetta. Le piccole mancanze passano nel fanciullo senza lasciare traccia, se gli adulti non le aggravano con le punizioni.

In particolare, egli era avverso all'adozione di un sistema generale di punizioni, un codice prefissato per i diversi tipi di mancanze: i rimedi vanno trovati caso per caso.

L'ATTIVISMO NELLA SCUOLA DI JÀSNAJA POLJANA

Il rapporto fra il fanciullo e la realtà che lo circonda è il punto più interessante ed attuale della didattica di Tolstoj. Egli non manifesta soltanto tutta la sua avversione contro la peda-

gogia « delle verghe » e « delle preghiere per il re », ma dimostra di avere una chiara visione della psicologia del fanciullo.

Si può dire che abbia superato la fase dell'insegnamento intuitivo per arrivare alla scuola attiva.

La scuola elementare russa, sull'esempio di quella europea, era dominata da un cattivo pestalozzismo, rappresentato da Bunakov e Jevtuceskj. Il metodo intuitivo di Pestalozzi era stato ridotto ad una forma di intellettualismo astratto.

Responsabile era forse Giuseppe Schmidt collaboratore di Pestalozzi a Yverdun, più che Pestalozzi: la teoria raccomandava di partire dagli oggetti presi dall'ambiente per distinguerne gli elementi e poi giungere alle leggi generali, mentre in pratica si finiva di insegnare le scienze cominciando dalle leggi generali. la storia della divisione in periodi, la geometria della nozione di punto e di spazio. Tolstoj ebbe chiaro l'assurdo psicologico di tale metodo e si rese conto che la conoscenza intuitiva delle cose non deve essere puramente recettiva, ma deve scaturire dalla soluzione dei problemi che l'esperienza propone.

Hessen è convinto che Tolstoj sia andato molto al di là della sostituzione del « vedere » all'« ascoltare », ma abbia profondamente capito il valore dell'esperienza attiva, problematica. Mentre la pedagogia più progredita del suo tempo si fondava su un metodo intuitivo, spesso male interpretato, legato alla concezione dell'insegnamento recettivo, Tolstoj « precedendo in questo la critica di Natorp all'intuizione di Herbart » — scrive Hessen — capisce che l'intuizione visiva non può superare le difficoltà dell'insegnamento dell'aritmetica, del disegno, della lettura, « ma l'indipendenza dell'intelletto che, postosi il problema, cerca di risolverlo da sè. *Non è concreto ciò che è presentato ai sensi del bambino, ma ciò che è connesso con la sua attività vitale, e di cui può fare uso immediato.*

Dewey, che ha costruito tutta la sua didattica su questo principio, sviluppa inconsciamente proprio e solo il pensiero di Tolstoj, ricollegandosi così, allo stesso modo ad una sorta di teoria pragmatistica della conoscenza » (13).

(13) S. Hessen - Tolstoj e Montessori — pag. 30.

E' fuori dei nostri intenti discutere l'affermazione di Hessen. Ci porterebbe troppo lontano vedere se Dewey ha sviluppato « proprio e solo » il pensiero di Tolstoj, se la teoria della conoscenza implicita nel suo metodo sia veramente pragmatica. Possiamo accettare, tuttavia, l'affermazione di Hessen come segno dell'attualità della scuola del romanziere russo (14).

Tolstoj ha intuito il globalismo in tutte le sue conseguenze didattiche (15), quando afferma che *l'apprendimento deve nascere dalla vita, la quale presenta un unico insieme di fenomeni indivisi nelle diverse scienze. La « libera autodidattica della vita » è il solo vero apprendimento: e si tratta di apprendimento globale.*

L'educazione si sforza di insegnare ciò che i ragazzi del popolo imparano dalla vita; crede di dover insegnare il significato di basso e di alto, di grande e di piccolo e non sa che l'apprendimento è « opera della vita » e non delle teorie didattiche. Si regola come chi, per insegnare a camminare, ne studiasse leggi « per poi insegnarle ai bambini, prescrivendo loro di contrarre certi muscoli, di rilassare altri e così via ... ». « Un certo fiuto pedagogico di cui mi credo dotato », l'esperienza di maestro e i continui tentativi « mi portano a concludere che l'esperienza è il solo metodo della pedagogia ».

Un altro problema di carattere metodologico riguarda il rapporto fra maestro e allievi.

E' un problema fondamentale perchè la scuola è soprattutto « un rapporto umano », un rapporto di persone aventi per fine l'istruzione e lo studio.

La soluzione di questo problema sta ancora nella naturalezza, nell'assenza di costrizione. « Io dico che la bontà, il valore di un metodo, è in ragione appunto della maggiore o minore costrizione impiegata per ottenere buoni risultati didattici ». Il progresso della storia dell'educazione è volto a rapporti sempre

14) E' più facile che il « pragmatismo » di Tolstoj derivi da Rousseau, il quale aveva chiaramente affermato che il fanciullo impara solo quello che ha rapporto con le sue esigenze vitali.

15) Può sembrare un'affermazione discutibile, specie quando è invalsa la tendenza a cercare gli antecedenti del globalismo nei pedagogisti e nei filosofi più lontani.

più naturali e, perciò, sempre meno costrittivi ed aperti ad una « più ampia libertà negli studi ».

L'allievo sarà libero di accettare o di respingere l'insegnamento del maestro, libero di frequentare le lezioni, libero di darsi una disciplina, libero di scegliersi il modo e il tempo dell'apprendimento.

Questi sono i criteri metodologici — se così si possono chiamare — che Tolstoj ha seguito in opposizione ad una didattica « mostruosa », che credeva di aver scoperto leggi da poter prescrivere a tutti, una volta per sempre.

Tolstoj vorrebbe darci un metodo aperto ad ogni innovazione, ad ogni suggerimento, un metodo che migliori in seguito alle indicazioni che il maestro cerca nella reazione degli scolari di fronte all'applicazione del metodo stesso.

E' un metodo che non vuole soltanto la libertà dello scolaro, ma la libertà del maestro di fronte alla tecnica.

I procedimenti seguiti da Tolstoj nell'insegnamento delle diverse materie ci aiuteranno a meglio capire il valore della sua didattica.

LE MATERIE

Il popolo chiede solo che gli insegnino a leggere, a scrivere e a calcolare: « è un programma ammirevole per semplicità e precisione, e al tempo stesso, per larghezza e sicurezza: le lingue viventi e l'aritmetica. Il resto nel giudizio del popolo è vanità ». Il popolo dice: « Io ho bisogno di sapere soltanto questo: la mia lingua e le leggi dei numeri; il resto, se ne avrò bisogno, lo imparerò da me... ».

In realtà — forse per uniformità nei riguardi delle altre scuole — le materie a Jasnaja Poljana furono parecchie. Fatta eccezione per la religione, la storia e le « lezioni di cose », avevano tutte un carattere strumentale. Oltre alle tre citate erano: scrittura, grammatica, dettato, disegno, canto, aritmetica. (La storia era distinta in storia sacra e storia russa).

LETTURA E SCRITTURA

Lettura e scrittura procedevano di pari passo. Gli alunni imparavano a conoscere e a scrivere le lettere, a comporre e a copiare le parole, a capire il significato di quello che leggevano.

Tolstoj dimostrava di avere una perfetta conoscenza delle tecniche, dalla più antica di Cirillo e Metodio al più recente «Fisch-buch» dei tedeschi (1^a), ma non ha preferenze. «Tutti i metodi esistenti sono ugualmente buoni, inquantochè ciascuno in confronto degli altri presenta certi suoi particolari vantaggi e certi suoi inconvenienti, secondo la lingua che si tratta di insegnare e la capacità dell'alunno».

Discute a lungo sulla necessità di far amare la lettura, condizione per una libera autoistruzione. «Bisogna soprattutto capire, ma per arrivare a capire bisogna leggere molto, ma per leggere molto bisogna capire».

I brani devono essere semplici, accessibili, facili da riassumere, tali che il fanciullo provi sempre gioia nel leggere e ne resti invogliato.

Suggerendo questi criteri, Tolstoj non ha scoperto niente: sembra che consigli ciò che è scontato, ovvio. In realtà, sono principi di difficile attuazione pratica. Tolstoj se ne rende conto e lo dimostra compilando un libro di lettura, che rimane un capolavoro insuperato, un modello nel suo genere.

La scelta dei brani è un grosso problema perchè sappiamo quanto sia ambigua la nozione di semplice (dal punto di vista didattico) e quale profonda conoscenza del fanciullo richieda la valutazione dell'interessante.

Tolstoj intuisce le difficoltà che il fanciullo deve superare per intendere il significato di un brano e dimostra di aver chiaramente compreso il processo psichico naturale, anticipando, in un certo senso, i recenti studi sul «sincretismo della comprensione».

Nell'articolo «Lettura graduale», dimostra bonariamente che la frase, intesa come un tutto, precede sempre la parola,

1. Tolstoj era allibito che seguiva un metodo analitico.

tanto è vero che i fanciulli arrivano a collocare correttamente nel loro linguaggio parole difficili che non comprenderebbero se prese isolatamente. Ogni tentativo di spiegazione analitica (scomponendo la frase o presentando parole isolate) è destinato a rendere più difficile l'apprendimento, a complicare invece di facilitare.

Una parola nuova intuita in una frase, il cui significato complessivo sia chiaro, ritrovata in un'altra frase, sarà intuita dal fanciullo che « sentirà involontariamente il bisogno di adoperarla; e, una volta adoperata, gli diverrà familiare. E questo si ripeterà per migliaia di volte ».

Questo concetto, e gli esempi che offre, tolgono, circa la chiarezza con cui Tolstoj aveva inteso il globalismo, ogni diffidenza, diffidenza legittima dopo le scoperte di troppi anticipatori del globalismo.

GRAMMATICA

La stessa avversione ai procedimenti analitici dimostra nei riguardi dell'insegnamento della grammatica, che ritiene inutile e inadatto alla mentalità infantile: un insegnamento da abolire. È la conclusione cui giunge dopo aver tentato diversi metodi infruttuosi. Ma non sarà un gran male, dice, perchè la sola utilità di questo insegnamento potrebbe consistere nel rendere più esatta l'espressione, « ma nella mia esperienza personale ciò non è mai capitato e posso dire di aver spessissimo incontrato gente del tutto ignorante di grammatica che pur scrive correttamente, mentre conosco molti laureati in filologia che scrivono da cani » (e possiamo credergli).

ARITMETICA

Tolstoj non è riuscito ad avere una visione originale della didattica dell'aritmetica, nè ha saputo inserirla nel suo organico programma di scuola-vita. Tuttavia propone un gran numero di

esercizi la cui gradualità è ancora oggi accettabile; raccomanda l'uso di mezzi intuitivi, consiglia il calcolo romano prima di quello arabo. Non dà preferenza a nessuno dei tentativi didattici compiuti e giudica preferibile regolarsi secondo le circostanze.

L'unica regola precisa è quella di non permettere mai che l'allievo usi soltanto la memoria, riducendo la materia all'applicazione meccanica delle regole.

EDUCAZIONE ESTETICA

E' assurdo voler privare il fanciullo del diritto di godere dell'arte, necessaria «come l'aria e il pane». La musica, la poesia, il disegno devono essere valorizzate come attività scolastiche essenziali.

La libertà espressiva deve essere favorita in qualsiasi insegnamento per evitare di distruggere quella tendenza creativa che è in ogni uomo.

Il *disegno* non deve essere insegnato esclusivamente come tecnica, nè il *canto* deve essere ridotto all'apprendimento di musiche liturgiche e patriottiche (cioè per fini estranei all'arte), nè la *composizione* allo scopo unico di far apprendere le regole sintattiche. Sono attività che debbono favorire la libertà creatrice del fanciullo.

La creatività non esclude un insegnamento da parte del maestro, e Tolstoj, dopo diversi tentativi, riuscì a rendere intuitiva la lettura musicale e dare all'insegnamento del disegno un carattere vivo e critico, disegnando egli stesso davanti agli allievi, invitandoli a rilevare le sproporzioni, gli squilibri, a criticare gli errori, compiuti a bella posta, a inventare una composizione. Un procedimento simile segue per il componimento. I ragazzi criticano e modificano quello che il maestro ha scritto con loro.

Una delle più belle pagine pedagogiche di Tolstoj è quella che descrive la prima composizione fatta in comune. Il romanziere, già famoso, dice ai suoi scolari: «Scriviamo insieme. L'acchiamo a chi saprà far meglio».

I ragazzi discutono il tema («Figuratevi un contadino che si prenda in casa un mendicante e poi gli rinfacci il bene che gli ha fatto»), lo arricchiscono ognuno di qualche particolare, rendono, man mano, sempre più concreto l'episodio.

I criteri che Tolstoj crede di poter consigliare circa l'insegnamento della composizione si possono riassumere nei seguenti: proporre una scelta larga e varia di argomenti, dare in lettura opere di fanciulli, non infastidire i ragazzi con richiami sulla ortografia.

STORIA E GEOGRAFIA

L'insegnamento della storia e della geografia è un altro problema che Tolstoj, dopo diversi tentativi, rinunciò a risolvere.

Sono materie incomprensibili, inadatte alla mentalità infantile: credono al maestro «sulla parola», ma «non ci capiscono niente». «Per conto mio — dice Tolstoj — ricordo che nella mia tenera infanzia m'era molto più facile capire... che giù in capo al mondo le donne lavano la biancheria nel mare e posano il battitoio sul cielo» che non «le più elementari regole sulla sfericità della terra». Dopo tante esperienze, conclude che «geografia è solo ciò che gli scolari ripetono a memoria». Tentò d'insegnarla secondo il principio del «vicino-lontano»; provò con il disegno e le piante, ben sapendo che «disegni e piante non sono geografia, come non lo sono i racconti sugli animali, le foreste, le pianure, i villaggi: sono disegni, sono racconti, non geografia». Sono accorgimenti che aiutano la memoria, ma non fanno capire la geografia.

Bisogna aver pazienza, attendere che il fanciullo conosca a sufficienza la fisica prima di arrivare alla geografia astronomica; occorrono i viaggi, unico e possibile mezzo per suscitare l'interesse e la comprensione della geografia: «i viaggi sono per lo studio della geografia quel che la lettura dei giornali e l'interesse della vita politica del proprio paese sono per la storia».

L'insegnamento della storia dovrebbe cominciare da quella contemporanea, perchè l'interesse sorge dalla coscienza di partecipare agli avvenimenti politici.

Dapprima riconosce che sarebbe utile « personificare » gli avvenimenti come fanno i grandi artisti, poi si rende conto che per i fanciulli, « e in genere per chi non ha ancora cominciato a vivere, l'interesse storico non esiste ».

Se la storia viene esposta in forma di racconto, l'interesse è rivolto all'arte che riveste il racconto (la leggenda di Romolo e Remo non piace per il suo significativo storico, ma perchè è suggestivo il racconto della lupa che allatta i gemelli). I fanciulli non riusciranno mai a capire l'importanza della invenzione della stampa: ai loro occhi l'invenzione dei fiammiferi è più importante di quella di Gutenberg. Conclusione: « lo studio della storia non è adatto alla fanciullezza ».

Per quello che riguarda la storia contemporanea, il problema si complica per la difficoltà di mantenere la narrazione dei fatti sul piano dell'obiettività.

Un episodio è molto significativo in proposito. Nel narrare la guerra russa contro Napoleone, Tolstoj suscitò un giorno un tale entusiasmo che l'esposizione « era accompagnata da grida di disappunto e di gioia per le sconfitte e le vittorie dei Russi ». Quando Tolstoj descrive l'atteggiamento dei Tedeschi (che da nemici diventano alleati) qualcuno si ricordò di un maestro tedesco (Keller), presente alla lezione e disse: « Che brava gente siete voi! Prima con i nostri nemici, dopo con noi quando vedete che la forza non serve loro! » Ed era un tale coro di urla che si sentiva fin dalla strada. « ... Lascia che sia cresciuto io, disse Petka stringendo i pugni, e te li accomodo io i nemici ».

La loro avversione fu rivolta anche contro il povero Keller, che si limitò a questo commento: « Sarebbe bene che sentiste come si raccontano da noi questi fatti! ».

L'episodio indusse Tolstoj a riflettere e a rendersi conto che la neutralità, la pura esposizione dei fatti, al di fuori di ogni punto di vista, era un'illusione.

Il suo concetto di libertà negativa cominciò ad essere meno sicuro. Per il momento preferì sostenere che la storia è spesso

narrata come una leggenda atta a lusingare il sentimento popolare, per non riconoscere l'impossibilità di insegnare la storia ai fanciulli, ma questo episodio può essere indicato come uno dei più tristi dell'attività didattica di Tolstoj, quello in cui cominciò a riconoscere il fallimento del suo ideale di libertà negativa.

LAVORO

I ragazzi, riconosce Tolstoj, desiderano lavorare come lavora il babbo, come la società che li circonda. E' naturale che la scuola li prepari a diventare il lavoratore tecnicamente migliore, cioè capace di dare per quantità e qualità il maggior profitto.

A Jasnaja Poljana non veniva raccomandato un lavoro particolare, ma ognuno si dedicava a quelle attività che corrispondevano meglio alle naturali inclinazioni di ognuno. In fondo seguivano Tolstoj, che nella sua vita volle fare con coscienza i lavori più umili.

Solo il lavoro piega veramente l'anima e il corpo ad una legge superiore all'individuo, legge che abbraccia la natura e l'umanità.

L'uomo che rinuncia al lavoro (inteso come produzione delle cose utili a sé e agli altri) si estranea dall'umanità e si condanna ad una irreparabile insoddisfazione. Nella scuola del fanciullo contadino o operaio non può, secondo Tolstoj, mancare il vero lavoro. Chi ha vera vocazione per l'insegnamento si farà volontariamente maestro, operaio, contadino, legittimo interprete dei bisogni del popolo. In tal modo il fanciullo saprà avere una visione dei problemi sociali più sana e più equa, anche se non sarà lavoratore. Il lavoro purifica, rende migliori, ci avvicina e ci fa partecipi dell'umanità. Tolstoj non ha sviluppato la tecnica del lavoro manuale, ha dato soltanto poche indicazioni sul suo valore educativo generale.

Ne parla nei suoi romanzi, in « Anna Karenina » per esempio, quando Levin lavora con i contadini e si sente, nel lavoro,

libero, disinvolto, dimentico dei suoi affanni, pieno di dolcezza, allegro.

CONCLUSIONE

La scuola di Jasnaja Poljana fu presto invisata alle autorità di Mosca, che la indicarono come un centro di propaganda sovversiva. Nell'estate del '72, assente Tolstoj, i gendarmi perquisirono la scuola. Lo scrittore ne soffrì molto e ritenne che tutta la sua opera fosse andata perduta per i giudizi che i contadini avrebbero espresso su di lui, trattato come un delinquente. Pare che lo Zar abbia fatto presentare le scuse dal suo aiutante di campo, ma Tolstoj non superò facilmente l'affronto.

Il Ministero dell'Istruzione difese la scuola contro il ministro degli interni, ritenendo, con molto buon senso, che si trattasse di un problema di natura squisitamente pedagogica, da discutere nelle riviste specializzate e non da considerare un attentato contro la sicurezza dello stato. Ma il ministro degli interni rimase della sua opinione: la scuola di Jasnaja Poljana diffondeva principi pericolosi. E forse, dal suo punto di vista, non aveva tutti i torti.

Comunque la scuola non fu più quella dei primi anni.

Anche le famiglie, con i loro giudizi affrettati, tolsero serenità allo scrittore. I genitori non capivano la disciplina («ordine libero») di quella scuola.

Vedevano che l'insegnamento era efficace, ma pensavano che quell'indisciplina (apparente, dice Tolstoj) fosse un male. « Si è messa in giro la diceria — scrive — che la ginnastica faccia dimagrire e che specialmente d'autunno abbia perniciosissimi effetti; le vecchie nonne dimostrano che la causa di ogni male sono le sdolcinature e la ginnastica ». Altri genitori non tolleravano l'uguaglianza della scuola.

Le figlie di un ricco postiglione furono ritirate dalla scuola perchè il padre le vide giocare in mezzo a poveri fanciulli malvestiti.

Le noie delle autorità, l'incomprensione della moglie, la diffidenza dei contadini non furono le sole cause che posero termine alla sua attività di maestro.

Furono piuttosto la crisi religiosa e il fallimento delle sue teorie pedagogiche. Fallimento teorico e non pratico perchè la scuola dava buoni risultati. « Gli scolari imparavano a leggere e a scrivere in tre-quattro settimane, mentre nelle scuole vicine vi impiegavano diversi mesi. Riguardo alla condotta degli alunni non avevano luogo incidenti speciali, nel senso della violazione dell'ordine, così frequenti nelle scuole dove l'ordine è imposto tirannicamente » (17).

La tesi di Hessen è che il fallimento della pedagogia di Tolstoj deriva dalla concezione della libertà su cui si basava.

Tolstoj — come Rousseau — concepisce la libertà come assenza di costrizione. L'uomo nasce libero e buono; basta rimuovere la costrizione scolastica per garantire la libertà e, con essa, l'educazione migliore. Ma questa libertà è possibile nella educazione e nella scuola?

Prima di tutto Tolstoj si rende conto, forse, di non essere riuscito ad eliminare l'involontaria influenza costrittiva del maestro. L'agnosticismo ideologico, la neutralità di fronte alle opinioni che dividono l'umanità, l'istruzione come semplice apprendimento strumentale è un'aspirazione della buona volontà piuttosto che una pratica condizione di vita scolastica. L'episodio della lezione di storia (Napoleone in Russia) ne è una prova. L'influenza della personalità del maestro è ineliminabile. Anche a proposito della disciplina, Tolstoj stesso confessa che l'influenza del maestro era così forte da far temere che l'ordine della vita scolastica restringesse, senza che i ragazzi se ne avvedessero, la loro libertà. « Appunto per questo Tolstoj si rallegrava in cuor suo per le imprevedute fughe dalle lezioni » (18).

D'altra parte si può pensare che i successi didattici dipendessero proprio e solo dall'influenza di un maestro, la cui personalità esercitava un grande fascino suggestivo sulle scolaresche.

17) S. Hessen — I fondamenti — pagina 46.

18) S. Hessen — o. c. — pag. 50.

In altre parole, è possibile sostenere che i buoni risultati non dipendessero tanto dal metodo della libertà, quanto dalla prestigiosa personalità del grande maestro.

Ma, quand'anche il maestro fosse riuscito a rispettare pienamente la libertà degli allievi, sarebbero stati essi veramente liberi? Il notissimo episodio della punizione di un allievo colpevole di furto, sembra dimostrarlo.

Gli allievi — e non Tolstoj — stabilirono la punizione. Un ragazzo già grande si sentì in dovere di ammonirlo ripetendo le parole probabilmente sentite dal padre. Anche la punizione (un cartello, con la parola ladro, cucito sulla schiena) era la imitazione di ciò che i ragazzi avevano visto fare in altre occasioni. Tolstoj si rese conto, forse, che la famiglia, i compagni più grandi, l'ambiente esercitano una forma di costrizione più pericolosa di quella della scuola. Eliminata la costrizione organizzata dalla scuola, subentra la costrizione non organizzata dell'ambiente. Il suo ideale di libertà si dimostra inattuabile anche se rimane l'esigenza più viva dell'educazione di oggi.

Tolstoj, disilluso, rinuncia, ma lascia l'eredità del suo pensiero e della sua esperienza alla pedagogia che lo segue.

Tolstoj ha espresso « in una maniera unica in tutta la letteratura pedagogica, sia la verità, sia gli errori dell'ideale della educazione libera. Come prima di lui, così dopo di lui, questo ideale ebbe molti fautori ... Nessuno di essi però vide mai la problematicità di questo ideale con la forza di Tolstoj ... Il fatto che al giorno d'oggi comprendiamo la deficienza di questo ideale non ha potuto diminuire per nulla il suo eterno significato. Poichè l'ideale della educazione è, dal suo lato critico, imperituro: lo spirito pedagogico vi si è sempre ringiovanito e sempre si ringiovanirà ... Come nessun altro, Tolstoj ha vissuto questa problematicità e appunto in ciò consiste la sua imperitura importanza per la pedagogia » (19).

Dall'esperienza di Jasnaja Poljana, nonostante l'apparente paradosso dell'anarchismo pedagogico « vennero ispirazioni per

19) S. Hessen — Tolstoj e Montessori — pag. 43-44.

una scuola più umana e più serena, facente centro sul fanciullo anzichè sul maestro e sul programma da svolgere» (20).

Senza dubbio la scuola di Tolstoj può essere considerata veramente il primo, se pur immaturo, esperimento di educazione attiva che ha influenzato tutti coloro che hanno voluto fare la scuola per il fanciullo e non per il maestro.

Ma, anche dal punto di vista più strettamente metodologico, l'esempio di Tolstoj ha valore. Alcune sue intuizioni hanno dato un contributo all'impostazione e all'approfondimento di alcuni principi fondamentali per tutta la pedagogia di oggi: l'interesse, il globalismo, il rapporto fra metodo e maestro.

Hessen sostiene che Dewey ha costruito la sua pedagogia sul principio tolstoiano che concretamente intuitivo è ciò che è strettamente connesso all'attività e alle esigenze vitali del fanciullo e basterebbe questo per dimostrare l'attualità della pedagogia di Tolstoj (21).

« Probabilmente sul pensiero educativo moderno solo John Dewey superò l'influenza del Tolstoj. Ma si tratta in questi di influenza indiretta alla quale è difficile far risalire l'uno e l'altro movimento pedagogico posteriore, ciò che invece è visibilissimo per il Dewey » (22).

Ma forse la sua pedagogia è viva solo perchè non è morta la scuola che combatte.

20) A. Agazzi - Panorama della pedagogia di oggi - Brescia, 1953, pag. 92.

21) Dewey ha dato basi scientifiche a ciò che per Tolstoj era soltanto frutto d'intuizione (non sempre chiara e neppure coerentemente applicata in ogni momento della vita scolastica) o di « fiuto pedagogico »

e non ha sviluppato, sia pure inconsciamente, il pensiero di Tolstoj; ma non nega l'influenza dello scrittore russo su tutta la pedagogia contemporanea.

22) L. Romanini — Il movimento pedagogico all'estero — vol. II, Brescia, 1953, pagina 82.

SCRITTI DI CARATTERE PEDAGOGICO DI L. TOLSTOJ

Gli scritti pedagogici di Tolstoj si trovano, in russo, nel IV volume dell'edizione delle opere complete del 1903 ed. Systin, Mosca e, in francese, nel XIII e nel XIV volume delle «Opere complete» tradotte da J. W. Bienstok, Parigi, Stock, 1905.

(Una nuova edizione monumentale di 90 grandi volumi è stata iniziata nel primo centenario della nascita).

In italiano esiste una traduzione di alcuni brani di N. Fleuroff e G. Vitali, in: G. Vitali — Leone Tolstoj pedagogista — Milano, Sandron, 1914.

Su Tolstoj pedagogista:

- P. ALBERTI - Il problema pedagogico nel pensiero di L. Tolstoj - Teoresi, 1954.
- E. BALDENSBERGER - Tolstoj maitre d'école - Revue pédagogique, 1911.
- F. BATTAGLIA - Appunti su Tolstoj pedagogista - Rassegna pedagogica, 3, 1943.
- I. BERLIN - Tolstoj. Il rapporto dell'uomo educato con le masse - Rel. al Conv. tolst. Venezia, 1960.
- M. BERNABEI - Tolstoj: Un'anima grande contro una scuola disumana - Riv. pedag. 1929.
- G. CALOGERO - Pedagogia nuova di Tolstoj - Reggio C., 1952.
- S. HESSEN - Tolstoj e Montessori - Roma, 1954.
- S. HESSEN - I fondamenti della pedagogia come filosofia applicata - Firenze, 1951, pag. 40-53.
- G. GABRIELLI - La scuola di Tolstoj - « I diritti della scuola » - 1954.
- R. KUFFERLE - L. Tolstoj, maestro elementare - Roma, 1929.

Indichiamo alcune fra le più diffuse opere di carattere generale:

- P. BIRIUKOV - Leone Tolstoj sua vita e sue opere. Memorie autobiografiche, lettere e materiale biografico fornito da

Leone Tolstoj e riordinato da Paolo Biriukov - Trad. dal
russo di Nina Romanowski - Milano, 1906.

L. DERRICK - Tolstoj. La vita e le opere - Milano, 1947.

F. MOMIGLIANO - Leone Tolstoj - Roma, 1911.

R. ROLLAND - Leone Tolstoj - Milano, 1922.

G. VITALI - Leone Tolstoj - Roma, 1911.

LA SCUOLA DI JASNAJA POLJANA

IN NOVEMBRE E DICEMBRE (1862)

LA SCUOLA DI JASNAJA POLJANA IN NOVEMBRE E DICEMBRE (1862) (1)

CARATTERE GENERALE DELLA SCUOLA

Non abbiamo principianti. Nella classe inferiore gli allievi sanno leggere, scrivere, risolvere problemi sulle tre operazioni aritmetiche e imparano la storia sacra.

Le materie insegnate si dividono nel modo seguente:

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

Prima di parlare dei metodi di insegnamento devo dire brevemente che cosa è la scuola di Jasnaja-Poljana e in quale fase di sviluppo essa si trova.

Come tutti gli esseri viventi la scuola non solo si modifica ogni anno, ogni giorno, ogni ora, ma è soggetta a crisi temporanee, a malattie, a cattivi influssi. La scuola di Jasnaja-Poljana ha attraversato

1) L'ultimo fascicolo di «Jasnaja-Poljana» (dicembre 1862) fu pubblicato con molto ritardo, secondo le abitudini di Tolstoj in-

capace di un lavoro regolare. Cfr. n. 1 pag. 128.

un simile periodo critico la scorsa estate. Ed eccone le cause:

1) come sempre, durante l'estate, i migliori allievi non frequentavano la scuola; li vedevamo di rado perchè erano nei campi, al pascolo, al lavoro;

2) sono quindi giunti alla scuola nuovi maestri, che vi hanno apportato nuove influenze; per tutta l'estate, ogni giorno, sono venuti a visitare la scuola maestri in vacanza e niente più delle visite turba il regolare svolgimento della vita scolastica perchè in un modo o nell'altro il maestro cerca di far bella figura con i visitatori.

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

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

L'orario è il seguente. Alle otto del mattino il maestro che abita nella scuola, amante dell'ordine esteriore, amministratore della scuola, fa suonare il campanello da uno di quegli allievi che restano quasi sempre a dormire con lui. Nel villaggio ci si alza prima di giorno. Già da tempo dalla scuola si vedono i fuochi delle case e una mezz'ora dopo lo squillo della campana, nella nebbia, nella pioggia, o nei raggi obliqui del sole autunnale, lungo il sentiero, sul ciglio del burroncello che separa la scuola dal villaggio, appaiono le piccole figure nere, a due, a tre o isolate, perchè da molto tempo l'istinto gregario, non esiste più nei nostri allievi. Non aspettano che si gridi:

« Su, ragazzi, a scuola ». Sanno già molte cose e perciò non sentono più il bisogno di affollarsi. Quando è giunta l'ora, entrano a scuola. Mi sembra che di giorno in giorno essi diventino sempre più indipendenti e i loro caratteri meglio delineati. Fatta eccezione per i più piccini e per coloro che vengono da altre scuole, non ho mai visto alunni fermarsi per la strada a giocare. Non portano niente con sé, nè libri, nè quaderni; non hanno infatti lezioni da imparare a casa.

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

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

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

Supponiamo che, secondo l'orario, la prima classe abbia lettura meccanica, la seconda, lettura espressiva e la terza, aritmetica. Il maestro entra nell'aula: alcuni fanciulli sono sdraiati a terra e gridano: « Il mucchio è piccolo! » o « Mi schiacciano! » o « Basta, Basta! ». ecc. « Piotr Mikajlovic (2) — grida quello che sta sotto il mucchio al maestro che entra — di' che smettano! ». « Buongiorno, Piotr Mikajlovic! » gridano gli altri, continuando il loro fracasso. Il maestro prende i libri, li distribuisce a quelli che gli si avvicinano.

2) Il tono dei rapporti con i maestri è sempre amichevole; Tolstoj veniva spesso

chiamato « zietto » o interpellato con confidenziali gomitate.

Quelli che sono sdraiati a terra e quelli che stanno loro addosso vogliono anch'essi il libro.

Il mucchio diminuisce a poco a poco. Quando i più hanno il libro, tutti gli altri corrono verso l'armadio e gridano: « A me! A me! Dammi quello di ieri. A me quello di Kol'còv! (3) » ecc. Se qualcuno, trascinato dal gioco, è ancora a terra, quelli che sono già seduti con il libro in mano, gridano: « Avete finito? Non si sente niente. Basta ». I turbolenti obbediscono e, ansanti, prendono il loro libro, ma per qualche istante ancora, a causa del loro stato, non riescono a tener ferme le gambe. Poi l'eccitazione si placa e il desiderio della lettura regna nell'aula.

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

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

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

Le due classi inferiori sono poste in un'aula, la classe superiore

3) A. V. Kol'còv (1809-1842) esprime nei suoi canti, diventati popolari fra i contadini, la poesia della vita dei campi.

nell'altra. Il maestro arriva nella prima classe. Tutti gli alunni lo circondano, presso la cattedra o sui banchi, oppure si sdraiano o si siedono sulla cattedra, attorno al maestro o a chi legge.

Per scrivere si sistemano con maggior ordine, ma tutti i momenti qualcuno si alza per guardare i quaderni degli altri o per mostrare il suo al maestro (4).

Secondo l'orario, vi sono quattro lezioni prima del pranzo. A volte non se ne svolgono che due o tre, in qualche caso se ne cambia l'ordine. Il maestro comincia dall'aritmetica e passa alla geometria; comincia con la storia sacra e finisce con la grammatica. Qualche volta, maestro ed alunni si appassionano e allora la lezione, invece di una ora, dura tre ore. Accade che gli stessi alunni esclamino: «No, ancora, ancora!». E si irritano con quelli che ne hanno abbastanza. «Se ti annoia, va con i piccoli!» dicono con disprezzo. La lezione di religione è la sola che si svolga regolarmente, perchè il maestro abita a due verste (5) e viene due volte la settimana. Per la lezione di disegno tutti gli scolari sono riuniti: prima di questa lezione l'animazione, il gridio, il disordine esteriore giungono al massimo. Alcuni trascinano i banchi da un'aula all'altra, altri si picchiano, o corrono a casa a cercare un pezzo di pane, lo abbrustoliscono poi sulla stufa mentre qualcuno cerca di arraffare qualcosa ai compagni. Inoltre c'è anche chi fa ginnastica, (6) e di nuovo, come al mattino, è più facile lasciarli calmare da soli che ristabilire l'ordine con la forza. Con l'attuale spirito della scuola, è materialmente impossibile frenarli. Più il maestro grida — il fatto è accaduto — più gli scolari alzano la voce: la voce del maestro non fa che eccitarli. O si frenano o, se ciò non riesce, giungono all'eccesso opposto. Più spesso non occorre dir nulla: l'agitazione di questo piccolo mare comincia a diminuire gradualmente finchè si calma.

La lezione di disegno è la preferita, sebbene si svolga verso mezzogiorno, dopo tre ore di lezione, quando tutti hanno già fame

4) Non manca un certo compiacimento nel descrivere questa assenza di disciplina formale.

5) Circa due chilometri. La versta equivale a 1500 arcine; l'arcina a 0,712 metri.

6) Tolstoj si dedicò con entusiasmo alla

ginnastica, ma non accettò mai la falsa interpretazione del motto di Giovenale (*mens sana in corpore sano*) convinto che «solo un'anima sana mantiene sano il corpo; una vita morigerata racchiude in sé tutte le condizioni igieniche: lavoro, nutrimento semplice, astinenza, castità».

e si debbano trasportare i banchi ed i tavoli da un'aula all'altra (e questo è l'inizio di un terribile fracasso), quando il maestro è pronto sono pronti anche gli alunni e chi osasse disturbare l'inizio della lezione sarebbe male accolto.

Debbo aprire una parentesi. Nel descrivere la scuola di Jásnaja Poljana non ho la pretesa di presentare una scuola modello, non faccio che l'esatta descrizione di questa scuola. Penso che simili descrizioni possano avere qualche utilità. Se riuscirò a presentare con chiarezza, nel prossimo numero, (7) la storia dello sviluppo della scuola, il lettore capirà il perchè del suo carattere, perchè io lo ritengo buono, e perchè, anche se lo volessi, non potrei cambiarlo.

La scuola si è sviluppata liberamente, secondo i principi che scolari e maestri vi hanno apportato. Nonostante l'influenza preponderante del maestro, l'alunno aveva sempre conservato il diritto di non andare a scuola, oppure, andandovi, di non obbedire al maestro. Il maestro aveva il diritto di mandar via l'alunno e la possibilità di influire sulla maggioranza degli scolari e sulla società che essi sempre formano (8). Quanto più gli alunni progrediscono, tanto più gli insegnamenti si dividono e tanto più l'ordine diventa necessario.

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

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

Dalla fondazione della scuola di Jásnaja Poljana questa regola è stata sempre confermata. All'inizio non esisteva divisione di classi e di materie di insegnamento, nè ricreazione: regnava la confusione e tutti i tentativi per stabilire regole erano vani (9). Ora invece vi sono allievi della prima classe (10) che chiedono di seguire il regolamento e si mostrano contrariati se li si distoglie dalla lezione,

7) Non mantenne la promessa perchè la rivista non fu più pubblicata.

8) Il comodo luogo comune dell'«anarchismo pedagogico» di Tolstoj sembra trovare una chiara smentita.

9) Il passaggio dall'iniziale confusione all'ordine appare, da una parte, come il frutto di un progressivo, reciproco adattamento di maestri e scolari e, dall'altra, come adeguamento, dell'ideale della libertà nel-

la scuola, alle esigenze dell'esperienza. In «L'istruzione popolare», quindici anni dopo questo scritto, scriverà di aver sempre seguito la regola della libertà pur avendola applicata «dapprima in grande proporzioni, poi in proporzioni minori».

10) Sono gli alunni dell'ultima classe. La numerazione delle classi è inversa rispetto alla nostra: la «prima» corrisponde alla «terza».

e scacciano i più piccoli che corrono loro attorno. Questo disordine esteriore è utile secondo me, e nulla può sostituirlo per quanto sia strano e scomodo per il maestro. Tornerò sovente sui vantaggi di questa organizzazione. Quanto agli apparenti svantaggi dirò:

1) Questo disordine, o meglio questo ordine libero, ci appare terribile solo perchè siamo abituati al diverso ordine in cui siamo stati allevati.

2) In questo caso, come in molti altri simili, la forza è impiegata solo per impazienza e per scarso rispetto della natura umana. Quando ci sembra che il disordine continui a crescere senza limiti e che non vi sia altro mezzo per fermarlo che l'impiego della forza, basta un po' di pazienza perchè il disordine (o l'animazione) si calmi spontaneamente e si trasformi in un ordine migliore e più solido di quello imposto.

Gli scolari sono uomini, per quanto molto piccoli, uomini che hanno i nostri stessi bisogni e pensano nello stesso modo (11). Tutti vengono a scuola perchè vogliono istruirsi e per questo sarà loro facile sottomettersi alle condizioni necessarie per apprendere. E' poco dire che essi sono uomini: sono anche una società di uomini uniti dallo stesso pensiero: «Dove due o tre si riuniscono in mio nome, in mezzo a loro ci sono anch'io» (12). Essi si sottometteranno senza reagire alle leggi che derivano dalla natura, ma si ribelleranno se dovranno sottomettersi al vostro intervento intempestivo o obbedire alle imposizioni del vostro campanello, dei vostri orari, dei vostri regolamenti. Quante volte mi è accaduto di assistere a litigi fra fanciulli: il maestro si slancia per separarli, ma i nemici, divisi, si guardano di traverso, e anche in sua presenza, non si trattengono dal darsi un'ultima spinta, più forte delle altre.

Ogni giorno io vedo un Kirjuska qualunque che, a denti stretti, si getta su Taras, lo prende per i capelli, lo rovescia a terra e sembra che non voglia smetterla prima di aver storpiato il suo nemico. Un minuto dopo Taras ride; non sono passati ancora cinque

11) Tolstoj, roussoniano, sembra in contraddizione con il suo maestro. 12) S. Matteo, XVIII, 20.

minuti che già i due sono di nuovo amici, seduti l'uno a fianco all'altro. Recentemente, nel cortile, durante l'intervallo due ragazzi se le sono date. Uno, di nove anni, alunno della seconda classe, molto bravo in aritmetica; l'altro, dai capelli rasi, intelligente, vendicativo, piccolo, con gli occhi neri, chiamato Kiska.

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

Questa situazione durò a lungo. Mi chiedevo che cosa occorreva fare. « Si picchiano! Si picchiano! » gridavano i ragazzi e si raggrupparono attorno ai contendenti. I piccoli ridevano, ma i più alti senza intervenire si scambiavano fra loro sguardi seri; questi sguardi e questo silenzio non sfuggirono a Kiska. Capi che stava facendo una azione malvagia; ebbe un sorriso poco naturale e, a poco a poco, lasciò i capelli del matematico. Questi si svincolò, spinse Kiska tanto forte che lo sbattè contro il muro, poi, soddisfatto, s'allontanò. Kiska si mise a piangere. Si lanciò all'inseguimento del suo nemico, lo afferrò con tutte le sue forze, ma non molto forte, sulle spalle. Il matematico volle vendicarsi, ma, in quel momento alcune voci di rimprovero proruppero: « Tu picchi uno più piccolo. Scappa, Kiska! ». E tutto finì, come se niente fosse accaduto, eccetto, credo, il sentimento, vago nell'uno e nell'altro, che è spiacevole picchiarsi perchè ci si fa male. Ebbi così l'occasione di considerare il sentimento di giustizia che la folla conserva. Qualche volta, simili questioni sono risolte in modo che, non si sa perchè, soddisfa entrambe le parti. Come, al confronto, sono ingiusti ed arbitrari tutti i procedimenti degli educatori! « Siete entrambi colpevoli, mettetevi in ginocchio », dice il maestro; ed il maestro ha torto perchè vi è un solo colpevole, e l'innocente viene doppiamente punito. « Tu sei colpevole perchè hai fatto questo e questo e sarai punito », dice il maestro. E colui che è punito odia ancor più il suo nemico perchè vede schierato dalla sua parte il potere dispotico, di cui non riconosce la legittimità. Oppure: « Perdonagli, Dio ordina così; sii migliore di lui », dirà il maestro. Voi gli dite sii migliore di lui mentre egli vuole soltanto essere più

forte e non capisce e non può concepire un altro *meglio*. Oppure: « Avete torto tutti e due, perdonatevi e abbracciatevi ».

E' la peggiore soluzione: per la falsità dell'abbraccio si riaccende quel cattivo sentimento che s'era ormai placato. Lasciateli soli, se non siete nè il padre nè la madre che compiangono i loro figli e, perciò, hanno sempre ragione quando tirano i capelli di chi glieli ha picchiati; lasciateli soli e guardate come tutto si accomoda facilmente, naturalmente e, nello stesso tempo, con quella complessità e quella bizzarria propria di tutti i fenomeni della vita incosciente (13).

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

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

Sono convinto che la scuola non debba intervenire nell'opera educativa (14), che dipende solo dalla famiglia; che essa non ha il diritto di ricompensare o di punire; che il miglior governo della scuola consiste nel lasciare agli alunni la piena libertà d'apprendere e di mettersi d'accordo fra loro come credono. Ne sono convinto, ma, ciononostante, le vecchie abitudini scolastiche sono così forti che, spesso, nella scuola di Jàsnaja Poljana, veniamo meno ai nostri principi.

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

Durante la lezione di disegno, il maestro, uno dei nuovi, rim-

13) La precisa, realistica osservazione smentisce l'affermazione che i fanciulli sono piccoli uomini che pensano come noi (cfr.

nota 11).

14) Cfr. il concetto di educazione in «La educazione e la cultura».

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

Ecco il secondo caso.

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

Fummo d'accordo sul cartello e mentre una bambina cuciva la

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

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

Una volta, entrando in aula, tutti gli scolari mi dissero, con orrore, che lo stesso ragazzo aveva ancora rubato. Aveva preso nella stanza del maestro una moneta di rame da venti copechi (15) ed era stato sorpreso mentre la nascondeva sotto la scala. Gli si rimise la scritta e ricominciò la stessa mostruosa scena. Io lo ammonii come fanno tutti gli educatori. Un alunno già grande che assisteva alla scena cominciò anche a fargli la morale ripetendo le parole che, probabilmente, aveva imparato dal padre, che era addetto alla pulizia del cortile. « Ruba una volta, ruba due, diceva, prenderà l'abitudine e finirà male ». Cominciavo ad essere irritato; ero in collera contro il ladro. Guardavo il suo viso ancora più pallido, più sofferente, più crudele, e, non so perchè, pensai ai galeotti. Di colpo, provai una tale vergogna che strappai la stupida scritta, dicendo al ragazzo di andarsene dove volesse.

15) Venti centesimi di rublo.

Avevo capito, improvvisamente, non con la ragione, ma con tutto il mio essere, che non avevo il diritto di tormentare quel disgraziato fanciullo e che non potevo fare di lui ciò che io e il figlio del bidello ne volevamo fare (16). Compresi che vi sono misteri dell'anima nascosti in noi sui quali può agire soltanto la vita, non la morale e le punizioni. E che crudeltà! Il fanciullo ha rubato un libro. Per un lungo tortuoso giro di sentimenti, di idee, di conclusioni errate, è stato indotto a prendere il libro di un altro e, non si sa perché, a chiuderlo nel suo cassetto. E io gli incollo una scritta con la parola «ladro», che significa tutt'altra cosa. Perché? Per punirlo con la vergogna, mi si dirà. Punirlo con la vergogna! Perché? Che cosa è la vergogna? Siamo sicuri che la vergogna faccia sparire l'inclinazione al furto? O, piuttosto, l'incoraggia? Ciò che il suo viso esprimeva non era certo vergogna. Sono sicuro che non era vergogna, ma tutt'altra cosa che, forse, sarebbe rimasta sempre sopita nella sua anima e che non occorreva provocare (17). Laggiù, nel mondo che si chiama il vero mondo, il mondo dei Palmerston e della Cayenna (18), dove si ritiene giusto non ciò che è giusto, ma ciò che è reale,

16) S. Hessen commenta: «Era stata data loro libertà di giudicare da sè, a modo loro, il furto scoperto; ma essi lo giudicarono secondo il parere degli altri, imitando ciò che avevano veduto fare. Ne risulta che il giudizio del maestro, che pure era protetto da qualche garanzia, degenerò in un disordinato giudizio di folla». Conclude che l'esempio dimostra il fallimento dell'ideale di libertà di Tolstoj perchè i ragazzi non possono sottrarsi all'influenza costrittiva extrascolastica, assai più forte della disciplina scolastica. «Lo sbaglio di Tolstoj, come di ogni anarchismo in generale, sta nella sua troppa astratta e angusta concezione della costrizione: la costrizione è molto più vasta di quel che può parere a prima vista. Quella costrizione organizzata, nota sotto il nome di «disciplina della scuola» che Tolstoj voleva abolire, è minima parte della costrizione esercitata dalle migliaia di influenze ed impressioni che circondano il fanciullo e da cui nessuno ha il potere di liberarlo». (S. H. — I fondamenti della pedagogia come filosofia ap-

plicata —) Ma appunto Tolstoj ha sempre affermato che la formazione deve essere frutto delle influenze della vita, liberamente accettate dal fanciullo: la cultura è il libero rapporto fra gli uomini. Egli nega alla scuola il diritto di «educare», non al maestro e alla famiglia. (Cfr. pag. 147).

17) Una delle ragioni — ancora attuale, nonostante il progresso degli studi psicologici — per cui si afferma la libertà del fanciullo, è proprio il timore di non riuscire sempre a comprendere le motivazioni profonde del suo comportamento e di non essere sempre in grado di prevedere le reazioni, immediate e lontane, ai nostri interventi.

18) Polemicamente, sceglie un politico (H. J. T. Palmerston, 1784-1865) e i forzati della Cayenna come esempi di uomini che hanno eletto la violenza a criterio della loro azione. Sarà bene ricordare che Palmerston, campione della potenza e dell'imperialismo britannico, guidò con inflessibile durezza la guerra di Crimea, cui Tolstoj aveva partecipato come ufficiale.

laggiù, gli uomini che sono puniti s'arroghino pure il diritto e il dovere di punire. Il mondo dei fanciulli, dei semplici, dei liberi, non deve essere corrotto dall'incrollabile credenza che la punizione è legittima, dalla fede e dalla falsa convinzione che il sentimento di vendetta diventa giusto quando lo chiamiamo punizione (19).

Continuiamo la descrizione dell'orario. Alle due i fanciulli che hanno fame corrono a casa. Malgrado la fame, restano ancora qualche istante per conoscere i voti meritati. I voti non danno alcun vantaggio, ma li interessano molto: « Io ho cinque più ». « Che zero hanno dato a Olga! ». « Ho preso quattro », dicono. I voti servono per valutare il loro lavoro ed essi ne sono scontenti solo se l'apprezzamento non è giusto. Guai se l'alunno che ha fatto bene riceve meno di quel che merita. Non darà tregua al maestro e piangerà a calde lagrime se non otterrà il cambiamento del voto. Il cattivo voto meritato non genera mai proteste. Tuttavia, questi voti sono il residuo del nostro vecchio metodo e cominciano a sparire (20).

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

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

19) I principi evangelici, «non rispondete al male con il male» e «non giudicate» ispirano questo atteggiamento che Tolstoj svilupperà ampiamente dopo la crisi dell' '80 nei suoi scritti religiosi (in particolare «Il regno di Dio è in noi»). Il principio della «non-violenza» — non resistere al male — è un'interpretazione letterale del Vangelo («Cristo dice quel che dice»), che sta alla base del cosiddetto «tolstoismo». Anche la

punizione scolastica è una vendetta legalizzata, una anti-evangelica forma di violenza.

20) Il voto è l'artificioso sostituto del naturale stimolo dell'interesse. E' ancora viva la tendenza ad eliminarlo: voti, premi, promozioni dovrebbero progressivamente scomparire dalla scuola obbligatoria (Dewey, Kilpatrick).

ringhiera e sale due gradini alla volta, nient'altro indica che gli allievi sono in classe.

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

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

Si direbbe che tutto sia morto. Niente si muove. Che siano addormentati? Avviciniamoci nella penombra, guardiamo il viso d'un piccolino qualunque: è seduto con gli occhi fissi sul maestro, la fronte corrugata per l'attenzione e, per la decima volta, si toglie dalla spalla la mano del compagno. Solleticategli il collo. Non si muove neppure. Piega la testa come per scacciare una mosca e, di nuovo, si abbandona al racconto misterioso e poetico. Quando il velo del tempio si squarcia e la terra si copre di tenebre, ha un po' paura, si sente male. Ma ecco, il maestro ha terminato il racconto: tutti si alzano dal loro posto, si fanno intorno al maestro e gridano a più non posso, raccontano tutto quello che hanno imparato. Allora incomincia un fracasso spaventoso. Il maestro non riesce a controllarli tutti. Coloro cui è proibito di parlare, sicuri di sapere molto bene,

non ne sono contenti e si rivolgono a un altro maestro e, se non c'è, a un compagno, a un estraneo, persino al fochista. Si riuniscono due o tre insieme, ciascuno chiedendo all'altro di ascoltarlo. E' raro che racconti uno solo. S'incoraggiano e si eccitano reciprocamente: « Ebbene! Con te » si dicono. Ma colui al quale si sono rivolti si sente incapace e manda da un altro. Appena il racconto è ripetuto, tutto torna calmo. Si portano delle candele e tutti i fanciulli hanno già cambiato umore.

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

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

la scala, saltellando nella neve, si rincorrono lungo lo stretto sentiero e tutti corrono a casa. Fatti di questo genere accadono una o due volte la settimana. E' offensivo e spiacevole per il maestro, bisogna ammetterlo.

Ma chi non riconosce inoltre che, grazie anche ad un solo caso simile a questo, le cinque, le sei e talvolta le sette ore di lezione al giorno, accettate liberamente, crescono d'importanza? Solo col ripetersi di fatti simili si potrà essere sicuri che l'insegnamento, per quanto insufficiente, non è nocivo nè totalmente cattivo. Se si potesse questo problema: è meglio che non si verifichi un solo caso simile in tutto l'anno o che questo si ripeta per metà delle lezioni, noi sceglieremo la seconda alternativa. Io almeno ero lieto che simili casi si verificassero più volte al mese nella scuola di Jasnaja Poljana. Si ha un bel ripetere ai fanciulli che essi possono andarsene quando vogliono, l'influenza dei maestri è così forte che io temevo, ultimamente, che la disciplina, l'orario, i voti restringessero la libertà fino al punto da sottometerla ai lacci astuti dei nostri regolamenti, e si perdesse la possibilità di scegliere e di protestare (21). Se continuano a frequentare la scuola nonostante la libertà che è loro concessa, non penso che ciò sia la prova della superiorità della scuola di Jasnaja Poljana. Penso che la stessa cosa potrebbe accadere nella maggior parte delle scuole e che il desiderio di apprendere è così forte nei fanciulli che, per soddisfarlo, si sottometeranno a molte condizioni difficili e perdoneranno molti difetti. La possibilità di simili fughe dall'aula è utile e necessaria come mezzo per prevenire gli errori e gli abusi più importanti e grossolani da parte del maestro (22).

Alla sera c'è il canto, la lettura graduale, le discussioni, gli esperimenti di fisica, il copiato. Fra queste occupazioni gli alunni preferiscono la scrittura e gli esperimenti. Per la lettura, i più anziani si mettono a stella attorno a una grande tavola, le teste vicine, le

21) S. Hassen commenta: «Appunto per questo Tolstoj si rallegrava in cuor suo per le imprevedute fughe dalle lezioni... Non si sarebbe dovuto col tempo combinare tali fughe (seguendo l'esempio di Rousseau) acciocchè i ragazzi si sentissero liberi? Non viene anche qui l'illusione della libertà?»

(S. H. o. c.).

22) Il rifiuto della lezione è visto come una valvola di sicurezza di fronte alla possibile invadenza del maestro, in base al principio che il fanciullo è miglior giudice del maestro su ciò che è utile alla sua formazione.

gambe divaricate. Uno di essi legge e gli altri si ripetono reciprocamente ciò che quello ha letto. I piccoli prendono un libro in due e, se il testo è comprensibile, leggono come leggiamo noi: s'avvicinano alla luce, s'appoggiano comodamente e provano un palese piacere. Alcuni cercano di unire due piaceri: si seggono davanti alla stufa accesa, si scaldano e leggono. Non tutti gli allievi sono ammessi agli esperimenti di fisica; vi assistono solo i migliori alunni della seconda classe, i più anziani e i più ragionevoli. Il corso di fisica, per il carattere che ha assunto da noi, è svolto più tardi ed è così stupefacente che può essere ben collegato con la lettura delle fiabe. Qui il magico diventa reale. Gli alunni personificano tutto: la palla di sughero respinta dalla resina, l'ago magnetizzato, la limatura, che corre sul foglio di carta sotto il quale si mette la calamita, appaiono esseri viventi. I ragazzi più intelligenti, che capiscono la spiegazione di questi fenomeni, si eccitano e cominciano a gridare rivolti all'ago, alla palla, alla limatura: « Eccola! ... Dove vai? » oppure: « Prendi, acchiappa! », ecc. (23).

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

Recentemente nella prima classe, abbiamo letto « *Wij* » di Gogol'; (24) le ultime scene impressionarono vivamente gli alunni ed ecci-

23) Il movimento, apparentemente capriccioso, provocato su oggetti inanimati suscita sempre interpretazioni animistiche.

24) Uno dei quattro racconti pubblicati da Gogol' nel 1835 con il titolo « *Mirgorod* ». « *Vij* » è tratto da una fiaba popolare piut-

tosto lugubre: uno studente, costretto a vegliare il cadavere di una strega, assiste ai più strani ed orribili prodigi; quando *Vij*, il capo degli gnomi, gli si presenta, lo studente muore di spavento.

N. V. Gogol' (1809-1852) è considerato il primo rappresentante del realismo russo.

tarono la loro immaginazione. Qualcuno immaginava la strega e ricordava tutto quello che aveva letto la sera precedente. Il tempo non era freddo. Era una notte d'inverno, senza luna, nuvolosa. Noi ci arrestammo al crocicchio. Due fanciulli, che da tre anni frequentano la nostra scuola, mi circondarono e mi pregarono di accompagnarli ancora un poco. I piccoli, avendoci visti, scendevano facendo scivolate, i medi s'avvicinavano al nuovo maestro, ma con me non avevano quella confidenza che esisteva fra me e gli anziani.

« Ebbene! Andiamo nel bosco » (un piccolo bosco a duecento passi dalla casa), disse uno di essi. Era Fedka, un ragazzo di dieci anni, di natura sensibile, poetica e ardita, a chiederlo ad alta voce. Il pericolo sembra essere per lui la condizione essenziale del piacere. D'estate, era spaventoso vederlo tuffarsi con due compagni in mezzo allo stagno largo una cinquantina di sagene, ⁽²⁵⁾ e sparire nel riflesso bruciante del sole d'estate. Faceva il morto nel punto più profondo, sollevando piccole onde attorno a lui, e con la sua voce acuta invitava i compagni, rimasti sulla sponda, ad ammirare il suo coraggio. Sapeva che v'erano dei lupi nel bosco, per questo voleva andarvi.

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

Sëmka si fermò e si mise ad ascoltare: « Attenzione, ragazzi! Cosa c'è là? » disse tutt'a un tratto. Tacemmo. Non sentimmo nulla, tuttavia la paura aumentò. « Ebbene! Che faremmo se balzasse fuori e ci corresse appresso? » chiese Fedka. Ci mettemmo a parlare dei

25) Un centinaio di metri. La sarena misura metri 2,1336 (3 arcine).

ribelli del Caucaso (26). Ricordavamo la storia del Caucaso che avevo loro raccontato molto tempo prima, e, di nuovo, mi misi a parlare degli abreki, dei Cosacchi, di Chadzi-Murat (27).

Sëmka marciava avanti, a gambe larghe, con quei suoi scarponi, dondolando la grossa schiena. Pron'ka voleva stare al mio fianco, ma Fedka lo spinse via e Pron'ka, che, data la sua povertà, si sottometteva sempre a tutti, solo nei punti più interessanti, correva al mio fianco affondando nella neve fino ai ginocchi.

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

« Ehi, non metterti sempre fra i piedi » disse una volta con collera a Pron'ka che correva avanti. Era eccitato fino alla crudeltà. Stava così bene tenendomi le dita che nessuno doveva interrompere il suo piacere. « Bene, ancora, ancora. Ecco, così va bene! » Avevamo attraversato il bosco e ci trovammo all'altra estremità del villaggio. « Andiamo ancora avanti! » supplicarono tutti appena vedemmo le luci del villaggio. Camminavamo in silenzio affondando i piedi nel sentiero mal battuto. L'oscurità biancastra sembrava vacillare davanti agli occhi. Le nuvole erano così basse che sembrava fossero spinte su noi. Non si vedevano luci in questo bianco in cui risuonava il rumore dei nostri piedi nella neve. Il vento turbinava sulla cima dei tremuli.

26) Dal '51 al '54 fu nel Caucaso e partecipò ad alcuni fatti d'arme.

27) Evoca episodi della guerra che Tolstoj combattè nel Caucaso. Gli abreki erano montanari caucasici che

combattevano isolatamente gli zar; il nome passò poi a significare in generale bandito, fuorilegge.

A Chadzi-Murat Tolstoj dedicò nel 1904 un racconto che lascerà inedito.

Io finivo il mio racconto quando l'abreko, circondato, si mette a cantare e poi si getta sul pugnale. Tutti tacquero. «Perchè ha cantato quando è stato circondato?» domandò Sëmka. «Ma ti ha ben detto che si preparava a morire», rispose tristemente Fedka. «Ha cantato una preghiera», aggiunse Pron'ka. Ne convennero tutti. D'un tratto, Fedka si fermò: «Come avete detto che vostra zia è stata uccisa?» domandò. Non era ancora sazio d'orrore. «Racconta, racconta». Raccontai ancora una volta la terribile storia della morte della contessa Tolstoj (27). Silenziosi, mi vennero intorno e mi guardavano.

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

Come passò dall'orrore dell'assassinio a questo problema? Dio solo lo sa. Ma, a giudicare dal tono della voce, dalla serietà con cui cercava di ottenere una risposta, dal silenzio dei due altri fanciulli, si sentiva una relazione vivente e logica tra questo problema e la conversazione precedente. Rispondeva alla mia spiegazione sul delitto come conseguenza dell'ignoranza (lo avevo spiegato) o la controllava entrando nell'anima dell'assassino e ricordando le sue occupazioni preferite (aveva una bella voce e un grande talento musicale), o sentiva che il momento di parlare con franchezza era giunto e che una folla di problemi erano sorti nella sua anima ed esigevano una risposta; il suo problema non ci sorprese. «Perchè esiste la pittura? Perchè è necessario disegnare bene?» dissi, non sapendo come spiegargli il fine dell'arte. «Perchè la pittura?» ripeteva pensosamente. Chiedeva con precisione che cos'è l'arte ed io non osavo

27) Abdotia, detta «l'Americana», fu uccisa nel 1861 da un servo.

e non sapevo spiegarglielo (28). «Perchè la pittura?» disse Sëmka «Si dipinge tutto, si disegna tutto; si può, con un modello, ricalcare qualsiasi oggetto». «No, questo è disegno meccanico! (29)» obiettò Fedka. «Ma perchè disegnare teste?» La natura di Sëmka non aveva incertezze: «Perchè il bastone? Perchè il tiglio?» disse toccando un tiglio. «Sì, bene! Perchè il tiglio?» dissi. «Per fare tavole» rispose Sëmka. «E d'estate, quando non è ancora tagliato, a che cosa serve?» «E' inutile». «No, — interruppe ostinatamente Fedka — ma perchè germoglia?».

Cominciammo a dire che l'utilità non è tutto, che vi è la bellezza, e che l'arte è la bellezza (30); e ci comprendemmo. E Fedka comprese perfettamente perchè il tiglio germoglia e perchè abbiamo bisogno di cantare. Pron'ka era d'accordo con noi, ma capiva meglio la bellezza morale, il bene. La grande intelligenza permetteva a Sëmka di capire perfettamente, ma egli non ammetteva il bello senza l'utile. Dubitava, come accade spesso a uomini di grande intelligenza, i quali sentono che l'arte è una forza, ma non trovano nella loro anima il bisogno di questa forza. Voleva, come questi uomini, arrivare all'arte con l'intelligenza e si sforzava di ravvivare in sè questa fiamma: «Domani canteremo la preghiera; ricordo la mia parte». Aveva buon orecchio, ma non aveva nè gusto, nè eleganza nel canto. Mentre Fedka capiva perfettamente che il tiglio è buono quando è coperto di foglie, che fa piacere guardarlo e che solo questo basta, Pron'ka capiva che è male tagliarlo, perchè è un essere vivente: «Quando beviamo la linfa delle betulle è come se bevessimo del sangue». Sëmka taceva, ma pensava evidentemente che la betulla è poco utile quando è secca. Non importa che io ricordi quello che abbiamo detto allora. Ma mi sembra che abbiamo detto tutto quello che si può dire di utile, di bello e di buono (31).

Ci dirigemmo verso il villaggio. Fedka mi teneva sempre la

28) In «Che cosa è l'arte?» del 1897 dichiara di aver avuto nel passato idee «così poco chiare», che non riusciva «ad esprimerle in modo da essere soddisfatto».

29) Fedka esprime a suo modo il carattere creativo dell'arte.

30) Nel saggio del '97 («Che cosa è l'ar-

te?») afferma che la bellezza «non può servire come base per definire l'arte. Tutte le estetiche, che arrivano alla conclusione che l'arte è la bellezza, non riescono a darci una definizione precisa dell'arte».

31) E' il modello ideale di lezione per Tolstoj, e non solo per lui.

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

mano callosa: « Aprite! ».

La donna si alzò e andò ad aprire.

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

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

Non parlo di quelli che diranno: « Sarà un bel guaio, lo Stato in cui tutti vorranno essere pensatori, artisti e in cui nessuno lavorerà! » Quelli dicono apertamente di non amare il lavoro e che, di conseguenza, l'esistenza di uomini incapaci di essere altro che schiavi e lavoratori salariati è necessaria. E' un bene o un male? Bisogna farli uscire dal loro ambiente o no: chi lo sa? E chi può farli uscire dal loro ambiente? Come se fosse un qualunque lavoro meccanico (32)! E' bene o male aggiungere zucchero alla farina o poepe alla birra? Fedka non è per niente imbarazzato dal suo abito stracciato, ma questioni morali e dubbi già lo tormentano; e voi volete dargli tre rubli, un catechismo e una storiella che dice che il lavoro e la sottomissione, che voi stessi detestate, sono utili all'uomo. Tre rubli non gli servono; li troverà quando ne avrà bisogno. Imparerà a lavorare senza di voi, come respirare (33). Gli occorre ciò a cui vi hanno portato la vostra vita e dieci generazioni di oziosi. Voi avete la possibilità di pensare, di soffrire, di ricercare; dategli dunque ciò che avete sofferto: è la sola cosa di cui abbia bisogno (34). E voi, come un sacerdote egiziano, coprite con un velo misterioso, nascondete sotto terra le doti che la storia vi ha dato. Non abbiate timore, niente di umano è invisibile all'uomo. Ne dubitate? Ascoltate il sentimento,

32) Solo la cultura — «il libero rapporto fra gli uomini» — e non la volontà di qualcuno può risolvere il problema. Il maestro non ha il diritto di imporre il suo sapere, ma ha il dovere di aprire il regno dei valori della cultura a quei fanciulli che danno chiari segni di aspirarvi.

33) Il problema dell'istruzione professio-

nale per Tolstoj non aveva importanza, a quei tempi, in una società di contadini e non rientra nei suoi ideali di formazione.

34) «Educare» il popolo secondo il modello del lavoratore sottomesso, impedirgli di allargare gli orizzonti della sua cultura è una violazione della libertà.

non v'ingannerà! Credete nella sua natura e vi convincerete che egli prenderà solo ciò che la storia vi ha incaricato di trasmettergli, ciò che la sofferenza ha creato in voi.

La scuola è gratuita e gli alunni più anziani sono del villaggio di Jàsnaja Poljana. Alcuni hanno lasciato la scuola perchè i genitori ritenevano che l'insegnamento non fosse buono. Altri, dopo aver imparato a leggere e a scrivere, hanno smesso di frequentare la scuola e hanno trovato impiego alla stazione di posta (occupazione principale del nostro villaggio). Dai poveri villaggi vicini venivano sul principio alcuni fanciulli, ma, vista la scomodità dell'andare e venire o la necessità di metterli a pensione (da noi, la pensione costa un minimo di due rubli al mese), ben presto vennero ritirati. I contadini dei villaggi lontani, più ricchi, erano sedotti dalla gratuità e dalla voce sparsa nel popolo che alla scuola di Jàsnaja Poljana si insegnava bene. Ma quest'inverno, all'apertura delle scuole nei borghi, li ritirarono per mandarli a frequentare quelle scuole. Alla scuola di Jàsnaja Poljana sono rimasti i fanciulli dei contadini di questo villaggio, i quali frequentano durante l'inverno, ma, d'estate, da aprile alla metà di ottobre, lavorano nei campi, e quelli dei postiglioni, dei commessi, dei soldati, dei bottegai, dei sacrestani, dei contadini ricchi che vengono da trenta a quaranta verste.

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

Le fanciulle oscillano da tre a cinque. I ragazzi hanno in generale da sei a tredici anni. Inoltre, ogni anno, vengono tre o quattro adulti per un mese, talvolta per tutto l'inverno, e poi lasciano definitivamente la scuola. Per gli adulti che vengono isolatamente a scuola, la vita scolastica è molto difficile: per l'età e per un sentimento di dignità non possono prendere parte alla sua animazione; non possono nascondere il loro disprezzo per i monellucci e restano completamente isolati. L'animazione della scuola non fa che imbarazzarli. In generale vengono che sanno già qualcosa, convinti che studiare significhi imparare un libro di cui hanno inteso parlare o che già conoscono. Per venire a scuola, debbono vincere il loro timore e la loro timidezza, e tenere testa allo scontento delle famiglie e alle beffe dei compagni: « Ecco un asino che viene ad istruirsi! ». Inoltre, l'adulto sente sempre che ogni giorno trascorso a scuola è perduto per il lavoro, il solo

capitale, e, per questo, per tutto il tempo della lezione, si trova in uno stato di irritazione, di febbre, di zelo molto nocivo allo studio. All'epoca che io descrivo c'erano tre adulti, uno dei quali è ancora fra noi. Gli adulti, a scuola, hanno l'aria di essere vicini ad un incendio. Appena finiscono di scrivere, appena, con una mano, posano la penna, con l'altra, prendono un libro e cominciano a leggere senza neppure sedersi. Appena gli si ritira il libro, passano alla lavagna. Gli si toglie anche questa, rimangono completamente sconcertati. Quest'autunno c'era a scuola un operaio che si occupava anche delle stufe; in due settimane imparò a leggere e a scrivere, ma quello non era studio, era una specie di malattia, un'ubriacatura qualunque. Quando attraversava l'aula con la legna, si fermava e, con la legna in mano, si chinava sulla testa di un ragazzino e compitava: s, k, a, ska e andava per le sue faccende. Quando questo non gli riusciva, allora, con invidia, quasi con collera, guardava i fanciulli. Se non aveva occupazioni, non si poteva far niente con lui; si attaccava al suo libro, ripetendo: b, a, ba, r, i, ri, ecc., e in questo stato non era capace di capire altro. Quando toccava agli adulti contare, disegnare, ascoltare un racconto di storia o assistere a un esperimento, si vedeva che si sottomettevano a una crudele necessità e che, come gli affamati strappati dal loro cibo, non aspettavano che il momento di riprendere il loro libro. Rimanendo fedele alla regola di non forzare un fanciullo a imparare l'alfabeto con un metodo che non gli piace, non potevo forzare l'adulto a imparare la meccanica o il disegno quando desiderava imparare l'alfabeto. Ognuno prende quello che gli conviene. In generale, gli adulti che hanno *studiato* prima non si trovano bene alla scuola di Jàsnaja-Poljana e i loro studi vanno male. C'è qualcosa d'impacciato, di morboso nei loro rapporti con la scuola. Nelle scuole domenicali da me visitate ho notato lo stesso fenomeno. Per questo, tutte le informazioni su una libera istruzione degli adulti che dia buoni risultati sarebbe un acquisto prezioso per noi (35).

L'opinione del popolo sulla scuola è molto cambiata dal tempo della sua fondazione. Dirò poi della primitiva opinione nella storia della scuola di Jàsnaja-Poljana.

35) Anche per l'istruzione degli adulti, la scuola di Jàsnaja-Poljana è un «laboratorio pedagogico» aperto ad ogni esperienza.

Ora la gente dice che alla scuola di Jasnaja-Poljana « s'impara tutto, tutte le scienze e vi sono dei maestri tanto sapienti *da far paura*: fabbricano il tuono e il fulmine! ⁽³⁶⁾. Tuttavia i fanciulli capiscono molto bene e imparano a leggere e a scrivere ». Gli uni, i ricchi postiglioni, mandano i loro figli per ambizione: « Impareranno tutte le scienze e impareranno persino la divisione! » (la divisione è il massimo della scienza scolastica). Altri genitori pensano che il sapere è molto utile e mandano i loro figli coscienziosamente, in obbedienza allo spirito dei tempi.

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

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

36) Gli esperimenti di fisica.

ma avendo interrogato il migliore dei nostri allievi, trovò che non leggeva abbastanza correntemente i salmi e concluse che la scuola era *cattiva* e che di *buono* aveva solo la fama.

Alcuni contadini di Jàsnaja-Poljana temono che siano vere le voci che circolavano in altri tempi. Sono convinti che i fanciulli vengano istruiti ad un qualche fine e che, un bel giorno, arriveranno delle carrozze che porteranno i fanciulli a Mosca. Il malcontento, derivato dal fatto che non si picchiano gli alunni e che non esiste la disciplina, è quasi scomparso. M'è accaduto spesso d'osservare lo stupore di qualche padre, giunto a scuola per cercare il figlio, quando, in sua presenza, cominciavano il fracasso, la lotta, gli strilli. E' convinto che l'indisciplina è un male. Crede che i ragazzi imparino bene, ma non riesce a capire come vadano d'accordo i due fatti. E' stata messa in giro la voce che la ginnastica fa dimagrire, e che, dopo Pasqua o in autunno, alla stagione dei legumi, la ginnastica sia dannosissima, e le nonne spiegano che la causa di tutto sono i vizi e la ginnastica.

Per alcuni genitori, pochi in verità, l'oggetto del malcontento è l'uguaglianza che regna nella scuola. Nel mese di novembre, frequentarono le due figlie di un ricco postiglione; avevano pellicce e cappello e, all'inizio, si tenevano in disparte, ma in seguito si abituarono, dimenticando il tè, la cura dei denti e cominciarono a imparare molto bene. Il padre veniva a prenderle con una buona tunica di pelle di montone senza bottoni; un giorno trovò le figlie in mezzo a una folla di ragazzi sudici, in *lapy* (37), che, le mani appoggiate sui cappelli delle figlie, ascoltavano il maestro. Offeso, ritirò le sue figlie dalla scuola senza confessare le ragioni del suo malcontento. Infine, vi sono ancora allievi che lasciano la scuola perchè i loro genitori ve li avevano mandati per compiacere qualcuno, e poi li ritirano quando questo motivo è cessato.

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

37) Scarpe di scorza di betulla.

LETTURA MECCANICA

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

Quando la scuola è stata fondata, la lettura meccanica non era separata dalla lettura espressiva: gli alunni leggevano soltanto quel che potevano capire: i loro componimenti, parole e frasi scritte col gesso sulla lavagna, in seguito i racconti di Afanas'ev (38).

Pensavo che i fanciulli, per imparare a leggere, dovessero amare la lettura e che, perciò, dovevano capire e interessarsi a quel che leggevano. Questa idea sembra razionale e chiara, invece è falsa. Prima di tutto, per passare dalla lettura alla lavagna alla lettura di un libro, occorre, con ciascun alunno e con qualsiasi libro, dedicarsi a parte alla lettura meccanica. Con pochi allievi e senza divisione di materie era possibile, e sono riuscito senza molta fatica a far passare i migliori alunni dalla lettura alla lavagna alla lettura del libro. Ma non mi riusciva con gli alunni peggiori. I piccoli non erano capaci di leggere e di comprendere i racconti: il lavoro della formazione delle parole e della loro comprensione era al di sopra delle loro forze. L'altro inconveniente era che la lettura commentata si limitava a questi racconti, e, qualunque altro ne prendessimo, « Le letture del soldato », Puskin (39), Gogol', Karamzin (40), gli allievi migliori alla lettura di Puskin, come i più piccoli alla lettura delle fiabe, non potevano unire il lavoro della lettura e dell'espressione, benchè comprendessero qualcosa di quello che leggevano.

Dapprima pensammo che la difficoltà provenisse soltanto dal fat-

38) A. N. Afanas'ev (1826-1871) fu l'iniziatore degli studi di mitologia russa. Tra il 1855 e il 1863 pubblicò un'importante raccolta di fiabe popolari.

39) A. S. Puskin (1799-1837) è considerato il più grande poeta russo di tutti i tempi.

40) N. M. Karamzin (1766-1837), lettera-

to e storico, propugnò il rinnovamento della lingua cercando un avvicinamento della lingua letteraria alla lingua parlata, preparando, da questo punto di vista, l'avvento di Puskin e dei grandi scrittori del secolo XIX.

Tolstoj, riformatore, non esita a sperimentare anche i grandi scrittori.

to che gli alunni possedevano insufficientemente il meccanismo della lettura e inventammo la lettura meccanica: la lettura per la padronanza meccanica del leggere. Il maestro leggeva con gli alunni durante la ricreazione, ma i risultati erano scarsi; durante la lettura di *Robinson* (41), egli trovava le stesse difficoltà. D'estate, quando gli scolari frequentavano saltuariamente, potemmo vincere questa difficoltà nel modo più semplice. Perché non confessare che noi stessi eravamo sotto l'influenza della falsa vergogna di fronte ai visitatori? (I nostri alunni leggevano molto peggio di quelli che avevano studiato per lo stesso tempo dal sacrestano). Il nuovo maestro propose d'introdurre la lettura in comune, ad alta voce, sul medesimo libro, e fummo d'accordo. Una volta, ossessionati dalla falsa idea che gli alunni dovevano giungere a leggere correntemente in quell'anno, scrivemmo sul programma: «Lettura meccanica ed espressiva» e li costringemmo a leggere due ore al giorno lo stesso libro: era molto comodo per noi. Ma questa sola deviazione dalla regola della libertà degli alunni generò la menzogna e causò errori su errori (42).

Comprammo libri, le «Fiabe» di Puskin (43) e di altri e, forzando gli alunni a star seduti nel banco, obbligammo uno di essi a leggere ad alta voce e gli altri a seguirlo mentalmente sul libro. Per controllare se realmente tutti seguivano, il maestro li interrogava a turno. All'inizio parve che il metodo andasse bene: gli alunni vengono a scuola, si siedono tutti comodamente nei banchi, uno legge, gli altri seguono. Chi legge fa un errore, gli altri o il maestro correggono e tutti seguono: «Ivanov, leggi!» Ivanov cerca un po' e si mette a leggere. Tutti sono occupati: ascoltano il maestro, le parole sono pronunciate chiaramente, la lettura è scorrevole. Si direbbe che il metodo vada bene. Ma seguite attentamente. Chi legge per la trentesima o la quarantesima volta la stessa pagina, (una pagina stampata non può durare più di un mese e comprare ogni volta nuovi libri sarebbe costoso; inoltre, non vi sono che due libri alla portata dei figli dei contadini, i canti di Kol'còv e le favole di Afanas'ev; in

41) Evidentemente: «Robinson Crusoe».

42) La «regola della libertà» porta, in questo ed in altri casi, all'individualizzazione dell'insegnamento.

43) Scritte intorno al 1833: «Il pope e il

suo servo Balbà», «Lo zar Saltàn», «Il gallo d'oro», «il pescatore e il pesciolino», «La zarevna morta». Appartengono al patrimonio folkloristico universale. Sono frutto della maturità puskiniana.

più, il libro, una volta letto in una classe e imparato a memoria da qualcuno, annoia non solo gli alunni, ma gli stessi genitori), chi legge, dico, s'intimidisce al suono della sua voce, che echeggia nel silenzio dell'aula, mette tutta la sua attenzione a rispettare la punteggiatura e prende l'abitudine di leggere senza cercare di capire quel che legge. Quelli che ascoltano fanno lo stesso e, convinti di trovare il punto giusto quando saranno chiamati a continuare, seguono la riga con il dito, s'annoiano e si distraggono con tutti i mezzi possibili. I suoni di quel che hanno letto meccanicamente entrano, loro malgrado, nelle loro teste. Il pericolo principale sta nell'eterno conflitto tra gli alunni e il maestro, conflitto che, fino a quel momento, non esisteva nella nostra scuola; il solo vantaggio di questo metodo di lettura, la pronuncia esatta delle parole, non aveva alcuna importanza per gli alunni. I nostri alunni avevano incominciato a leggere sulla lavagna delle frasi scritte e pronunciate da loro stessi, tutti sapevano che si scrive *kogò* e si pronuncia *kavò* (44), e credo sia inutile insegnare a cambiare il tono secondo la punteggiatura, perchè ogni fanciullo di cinque anni sottolinea giustamente la punteggiatura, a voce, quando capisce quel che pronuncia. Ma è più facile fargli capire ciò che dice dal senso del libro (ciò a cui, presto o tardi, deve arrivare), che insegnargli seguendo le regole della punteggiatura, come insegnargli a cantare con le note. E come sembra più facile per il maestro!

Il maestro tende sempre a scegliere il sistema d'insegnamento più comodo per lui. Più il mezzo è comodo per il maestro, meno lo è per l'alunno. Solo la tecnica d'insegnamento che soddisfa gli alunni è giusta (45).

Queste tre leggi dell'insegnamento si manifestarono nel modo più evidente nella scuola di Jàsnaja-Poljana con la lettura meccanica. Grazie allo spirito vivente della scuola, soprattutto quando gli allievi anziani vi ritornarono dopo i lavori campestri, questa lettura sparì da sola. Gli alunni che s'annoiarono cominciarono a schiamazzare e a fare assenze. Soprattutto la lettura di racconti, che doveva

44) Pronome interrogativo.

45) Sono convinzioni tanto chiare e profonde che non esita ad enunciarle disinvoltamente come leggi. Altrove ha scritto che le uniche regole sono la libertà e l'esperienza. Cfr. «L'istruzione pubblica».

controllare il progresso ottenuto con la lettura meccanica, dimostrò che esso non andava oltre cinque settimane, dopo di che gli alunni non progredivano, anzi alcuni regredivano persino. L'alunno migliore in matematica della prima classe, R..., che sapeva estrarre perfettamente la radice quadrata, aveva, durante questo tempo, perduto a tal punto l'abitudine di leggere che dovette ricominciare dalle sillabe. Abbandonammo la lettura sul libro e ci mettemmo in mente d'inventare un metodo di lettura meccanica. Questa semplice idea — che il tempo della buona lettura meccanica non è ancora venuto, che essa non si impone per ora, che gli alunni stessi troveranno il mezzo migliore (46) quando se ne farà sentire il bisogno (47) — questa idea m'è venuta soltanto recentemente. Mentre ricercavo questa idea, s'è formata spontaneamente la seguente opinione: durante la lezione di lettura, divisa artificialmente in lettura espressiva e lettura meccanica, i peggiori alunni prendono un libro in due (un libro di fiabe, il Vangelo, una raccolta di canzoni, talvolta dispense di letture popolari), e leggono insieme, al solo scopo di leggere; quando ciò che leggono esige uno sforzo di comprensione, impongono al maestro di ascoltarli, anche se si tratta di un esercizio di lettura meccanica. Oppure, ma ciò accade ai peggiori alunni, prendono più volte lo stesso libro, lo aprono alla stessa pagina, leggono lo stesso racconto e l'imparano a memoria; non solo non è stato loro imposto, ma il maestro l'ha persino proibito. Talvolta questi cattivi alunni vanno dal maestro o da un compagno della classe superiore e gli chiedono di leggere con loro.

Quelli della seconda classe, che leggono meglio, non amano leggere in compagnia e leggono più raramente con il metodo della lettura a memoria (48); preferiscono imparare a memoria versi e non favole in prosa. Negli alunni della classe superiore lo stesso fatto si ripete con una caratteristica da cui sono stato colpito il mese scorso. Durante la lezione di lettura espressiva si dà loro un libro qualunque che essi leggono durante la ricreazione per poi raccontarne, tutti in-

46) Chiara affermazione della cosiddetta «libertà di modo» come criterio di individualizzazione.

47) La funzionalità dell'esercizio scolastico è uno dei criteri della pedagogia che

Tolstoj annuncia e che Dewey e Claparède chiariranno sul piano teorico.

48) «Metodo della compitazione mnemonica di un libro» lo definisce altrove.

sieme, il contenuto. Dopo l'autunno, a questo gruppo si è aggiunto un alunno molto dotato, T..., il quale avendo studiato due anni dal sacrestano, legge molto meglio degli altri (49). Legge come noi, e perciò, quando, durante la lettura espressiva, legge T..., gli alunni, per quanto poco, capiscono. Allora ognuno vuol leggere. Ma appena un cattivo lettore si mette a leggere, tutti esprimono il loro malcontento, soprattutto se il libro è interessante. Gridano e si stupiscono. Il cattivo lettore viene insultato e cominciano discussioni senza fine. Il mese scorso uno di loro dichiarò che, costi quel che costi, sarebbe giunto, in capo a una settimana, a leggere bene come T... Gli altri hanno fatto la stessa promessa e da allora la lettura meccanica è diventata la lettura preferita. Rimanevano un'ora, un'ora e mezza senza alzare gli occhi dal libro che non capivano. Si misero a studiare il libro a casa e, in effetti, in tre settimane, fecero progressi imprevedibili. Avvenne con loro il contrario di quel che avviene di solito alla gente che sa leggere e scrivere bene. Di solito avviene che un uomo impara a leggere e non ha niente da leggere e da capire. Qui gli alunni erano convinti che vi sono cose interessanti da leggere e da capire e che non mancava loro altro che il saper leggere; ed essi stessi si sforzano di imparare a leggere bene (50).

Ora la lettura meccanica è completamente abbandonata da noi; ci comportiamo come abbiamo detto prima: lasciamo a ciascun alunno la libertà di usare tutti i mezzi che gli riescono più agevoli (51), e, cosa notevole, essi impiegano tutti i procedimenti che io conosco:

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

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

49) Ammette sinceramente i limiti della sua scuola. Senza l'esercizio di lettura meccanica, che genera un benefico automatismo, l'intelligenza di un testo diventa dif-

ficile.

50) Dal bisogno sorge l'interesse, che crea la disposizione all'esercizio.

51) Cfr. nota. 47.

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

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

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

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

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

che noi preferiamo, il quinto: è la lettura espressiva, cioè la lettura di un libro, che sviluppi sempre più l'interesse e la comprensione.

Tutti questi procedimenti, come abbiamo già detto, sono apparsi spontaneamente a scuola, e, in un mese, i progressi furono grandi. Il compito del maestro si ridusse a proporre la scelta di tutti i mezzi conosciuti e sconosciuti che potevano facilitare la lettura dell'alunno. E' vero che con un certo metodo — la lettura di più alunni su uno stesso libro — l'insegnamento è più facile e più comodo per il maestro e offre un'apparenza di gradualità e di regolarità, mentre, con il nostro sistema, il compito sembra non solo difficile, ma impossibile. Come, si dirà, dare esattamente a ciascun alunno ciò che gli occorre e come decidere se il desiderio di ciascuno è legittimo? Come non smarrirsi in questa folla eterogenea, che non è sottomessa a una regola generale? Risponderò che la difficoltà è solo in noi, che non possiamo rinunciare alla nostra abitudine di vedere nella scuola una compagnia disciplinata di soldati, comandata oggi da un tenente e domani da un altro. Per il maestro, che ammette la libertà della scuola, ogni alunno si presenta come un essere particolare che ha le sue particolari esigenze, che solo la libertà di scelta può soddisfare (52).

Senza questa libertà e questo disordine esteriore, che appare così strano, e a qualcuno così impossibile, non soltanto non avremmo mai trovato questi cinque metodi di lettura, ma non avremmo mai saputo usarli nella misura adatta alle esigenze degli alunni, e, per conseguenza, non avremmo mai raggiunto il brillante risultato che abbiamo recentemente ottenuto (53).

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

52) L'individualizzazione non può avere, per Tolstoj, altro criterio che la libertà.

53) La libertà non è soltanto un principio

pedagogico, ma anche un criterio metodologico fondamentale.

LETTURA GRADUALE

Abbiamo detto che, da noi, la lettura meccanica in realtà si confondeva con la lettura espressiva; tuttavia, per noi, esse si distinguevano secondo il loro scopo. Ci sembra che lo scopo della prima è l'arte di comporre correttamente le parole con l'aiuto di certi segni, e che lo scopo della seconda è la conoscenza della lingua letteraria. Per imparare la lingua letteraria, abbiamo scelto il mezzo che ci sembrava più semplice, ma che, in realtà, è il più difficile. Abbiamo pensato che, in seguito alla lettura di frasi scritte dagli alunni stessi sulla lavagna, occorreva dare in lettura le favole di Afanas'ev (54) e in seguito qualcosa di più difficile, di più complicato dal punto di vista della lingua e così di seguito fino alla lingua di Karamzin, di Puskin e della raccolta delle Leggi. Ma questa ipotesi non si realizzava. Dalla loro lingua, scritta da loro stessi sulla lavagna, potei farli passare a quella delle favole; ma per giungere da quest'ultimo al grado superiore, non esistevano opere nella letteratura.

Abbiamo provato *Robinson*, ma non andava. Alcuni alunni piangevano per il dispetto di non poter capire e raccontare. Mi misi a raccontar loro la storia di Robinson, a modo mio; cominciarono allora ad ammettere la possibilità di poterla capire, e, poco a poco, in effetti, giunsero a sbrogliare il senso. Al termine di un mese, essi avevano letto *Robinson*, ma con noia, e alla fine, quasi con disgusto (55). Questo lavoro era troppo lungo per loro. La memoria aveva grande importanza quando raccontavano, appena la lettura era finita, ciò che avevano letto nella serata; ricordavano alcuni passi, ma nessuno di loro aveva capito tutto. Disgraziatamente ricordavano soltanto qualche parola incomprensibile e la usavano a sproposito, come fanno coloro che sanno appena leggere. Vedevo che qualcosa non andava, ma non sapevo come porvi rimedio. Per controllo, e per ras-

54) L'insostituibile materiale didattico per la prima educazione linguistica è la favola e Tolstoj, contro il parere di Rousseau, se ne servì ampiamente. Per i fanciulli della prima età, Tolstoj compose (1872) brevi favolette (da tre a sei frasi) di forma lette-

raria perfetta e di lettura piacevole.

55) Rousseau e Herbart ritenevano che fosse un libro capace di interessare i fanciulli e suscettibile di ampia utilizzazione didattica.

sicurare la mia coscienza, feci leggere diverse produzioni cosiddette popolari, benchè sapessi già che non sarebbero piaciute. Accadde quel che supponevo. Questi libri annoiavano gli alunni se si esigeva l'esposizione del loro contenuto. Dopo *Robinson*, provai a far leggere «*Il fabbricante di bare*» (56) di Puskin; ma, senza aiuto, potevano raccontarlo ancor meno di «*Robinson*», e «*Il fabbricante di bare*» sembrava li annoiasse ancor più (57). I passi rivolti al lettore, le caratteristiche amene, erano così poco adatti alle loro esigenze che rinunciai definitivamente a Puskin, le cui novelle mi sembravano, prima, costruite nel modo più armonioso, più semplice e, perciò, più accessibili al popolo (58).

Provai ancora con un racconto di Gogol': *La notte di Natale* (59). Quando lo lessi io stesso, piacque, soprattutto agli adulti; ma quando li lasciai soli non potevano capirci niente e si annoiavano. Non mi chiesero neppure di continuare la lettura. La ricchezza del colorito, la fantasia e il capriccio della composizione sono contrari ai loro desideri. Provai ancora con l'*Iliade* di Gnedic (60), e questa lettura causò uno strano stupore: credettero che fosse scritta in francese e non capirono nulla prima che io stesso avessi raccontato la vicenda; e anche allora il soggetto del poema non si fissò nel loro spirito. Lo scettico Sëmka, una natura forte, logica, era colpito dal quadro di Febo, che, armato di frecce tintinnanti sulla schiena, scendeva dall'Olimpo; ma si vedeva che non sapeva come classificare questa immagine.

56) Fa parte dei «*Racconti di Belkin*» pubblicati anonimi nel 1830.

57) Anche questo racconto ha, come «*Vij*» di Gogol' (cfr. nota 24), uno sfondo che può incutere terrore al fanciullo. Tolstoj non esitava a servirsi di racconti di questo genere, a narrare fatti sanguinosi pur di interessare i suoi alunni.

58) «*La buona, grande, universale*» arte è sempre accessibile al popolo (e ai fanciulli), solo «*l'arte perversita può essere incomprendibile*», scriverà in «*Che cosa è l'arte?*»: I «*racconti di Gogol', di Puskin ...*», per l'esclusività dei sentimenti trasmessi, per gli eccessivi particolari di tempo e di luogo

e soprattutto per la povertà del contenuto in confronto ai modelli dell'antica arte universale (per esempio la storia del casto Giuseppe), queste cose sono per la maggior parte accessibili soltanto a lettori appartenenti a quella determinata nazione, anzi a quel determinato ambiente».

59) È uno degli otto racconti di «*Veglie alla fattoria Dicanca*» (1831): un fabbro costringe il diavolo a portarlo dall'imperatrice. Per stimolare l'interesse e, forse, per ragioni di esperienza, Tolstoj continua a scegliere racconti foschi.

60) N. I. Gnedic (1784-1833) tradusse l'*Iliade* in esametri.

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

« Ma, secondo loro, era un dio », risposi. « Come, un dio? Ce ne sono molti? Allora non c'è un Dio solo. E' facile dire che è caduto da una simile montagna; ma avrebbe dovuto fracassarsi », mi smentì agitando le braccia. Provai « *Gribouille* », di George Sand ⁽⁶¹⁾, « *Le letture popolari* », « *Le letture del soldato* »: niente andava bene. Abbiamo provato con tutto quello che abbiamo trovato, con tutto quello che ci è stato inviato, proviamo ancora, ma con scarsa speranza. Si va a scuola, si apre il libro cosiddetto popolare che la posta ha portato: « Zietto ⁽⁶²⁾, dammelo da leggere! » gridano molte voci, mentre si alzano le mani. « Ma che si possa capire! ». Si apre il libro e si legge: « La vita del grande S. Alessio ⁽⁶³⁾ ci dà l'esempio della fede ardente, dell'attività infaticabile e dell'amore ardente per la patria, alla quale questo sant'uomo ha reso importanti servizi »; o: « Il borgo di Karaciarov isolato sulla montagna, è posto in una delle provincie più fertili della Russia »; o: « La strada si perdeva in lontananza », o l'esposizione, per il popolo, d'una qualsiasi scienza naturale, in sedici pagine riempite per metà dei carezzevoli appelli dell'autore ai contadini. Se si dà a un fanciullo un libro come questo, i suoi occhi cominciano a chiudersi, e si mette a sbadigliare: « No, Leone Nikolaevic, non vi si capisce niente » dice; e restituisce il libro. E per chi e da chi sono scritti i libri popolari? Per noi è un mistero. Di tutti i libri di questo genere che abbiamo letto, salvo *Nonno*, di un certo Zolotov, che ha avuto molto successo a scuola e nelle famiglie, nulla è rimasto. Alcuni sono semplicemente cattivi, mal scritti e non possono trovare lettori fra il pubblico normale e per questo sono dedicati al popolo. Altri sono ancora peggiori; non sono scritti in russo, ma in una lingua nuova, inventata, nel genere di quella delle favole di Krylòv ⁽⁶⁴⁾.

61) George Sand (1804-1876) pseudonimo della scrittrice francese Amandine Dupin.

62) Cfr. nota 2.

63) Metropolita di tutta la Russia dal 1354 al 1378.

64) I. A. Krylòv (1768-1844) scrisse nove libri di favole che esprimono la saggezza e il carattere del popolo russo; per rendere concetti e sentimenti nuovi alla letteratura creò neologismi, forme inconsuete che rendevano i suoi scritti poco adatti agli scolari di Tolstoj.

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

Non si può credere, senza averne fatto esperienza, con quale desiderio sempre crescente il popolo legga ogni libro di questo genere, senza alcuna eccezione, anche le leggende del popolo russo, i proverbi, gli annali e tutte le opere classiche della letteratura antica. Ho notato che i fanciulli hanno più gusto degli adulti per questo genere di libri. Li rileggono molte volte, li imparano a memoria, li portano a casa con piacere, e, nei loro giochi e nelle loro conversazioni, si chiamano con i soprannomi delle antiche byline ⁽⁶⁵⁾ e delle canzoni. Gli adulti, sia che abbiano minor disposizione, sia che abbiano già preso gusto alla lingua artificiale o che sentano inconsciamente il bisogno di conoscere la lingua letteraria, sono meno appassionati a questo genere di libri e preferiscono quelli nei quali le parole, le immagini, i pensieri sono poco comprensibili per loro.

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

Esiste forse una letteratura di carattere transitorio che ignoriamo; lo studio dei libri che circolano fra il popolo e l'opinione del popolo su questi libri ci scoprirebbero le vie per le quali la gente del

65) Canti epici popolari.

popolo arriverà a capire la lingua letteraria. Consacreremo a questo studio la critica speciale della nostra rivista e chiediamo a tutti coloro che capiscono l'importanza di questa opera di inviarcì i loro articoli su questo argomento (66).

La ragione è, forse, la nostra mancanza di contatto con il popolo e l'istruzione costrittiva della classe superiore (67); il tempo soltanto potrà portare rimedio e farà apparire non soltanto una cretomazia, ma una letteratura intiera, che sarà costituita da tutti i libri pubblicati attualmente e che, da soli, organicamente, formeranno il corso di lettura graduale. Può darsi che l'uomo del popolo non capisca e non possa capire la nostra lingua letteraria perchè non ha niente da capire o perchè tutta la nostra letteratura non è adatta a lui (68) e che egli stesso debba creare la sua letteratura (69). Infine, l'ultima ipotesi, che ci sembra la più probabile, è che il difetto che ci colpisce non è obiettivo, ma deriva dalla nostra idea che lo scopo dell'insegnamento della lingua è di elevare gli alunni fino alla conoscenza della lingua letteraria e, soprattutto, di giungere al più presto a questo scopo. E' molto probabile che la lettura graduale che noi sogniamo si svolgerà spontaneamente e che la conoscenza della lingua letteraria verrà a suo tempo, in modo diverso per ciascun alunno (70); come avviene costantemente in coloro che dapprima leggono, senza capirli, i salmi, i romanzi, i fogli giudiziari, finchè, per questa via, arrivano alla conoscenza della lingua letteraria. Questa ipotesi ci fa capire mol-

66) Volle dare il suo contributo alla soluzione di questo problema non solo scrivendo per i fanciulli i «Quattro libri di lettura» (considerati da Hessen il capolavoro pedagogico di Tolstoj e un modello insuperabile di letture per i fanciulli), ma dedicandosi, dopo la crisi religiosa, alla narrativa popolare. L'ideale di un'arte che difonda la fede nell'unione fraterna fra gli uomini lo indurrà a scrivere, dopo il 1880, racconti popolari moraleggianti.

67) La classe colta è corrotta e quindi inadatta ed incapace a istruire il popolo.

68) E' una convinzione che in «Che cosa è l'arte» chiarirà: «A cagione della sua separazione dalla massa del popolo l'arte delle classi superiori è diventata povera di contenuto e brutta nella forma, cioè sem-

pre più incomprensibile... L'arte dell'intero popolo nasce quando un qualsiasi uomo del popolo, dopo aver provato una forte emozione, ha bisogno di trasmetterla ad altri. L'arte delle classi ricche invece nasce non per necessità dell'artista, ma principalmente perchè la gente delle classi superiori chiede divertimenti e li paga bene».

69) In «Chi deve insegnare l'arte letteraria e a chi?» precisa che il sentimento del bello, del vero, del bene «è indipendente dal grado di istruzione» e il popolo e gli stessi fanciulli sono in grado di esprimere una coscienza forza artistica «tale che Goethe stesso raggiunse al più alto grado di sviluppo».

70) Ancora il principio dell'individualizzazione.

to chiaramente perchè tutti i libri che appaiono sono così cattivi e così contrari al gusto popolare. Ma, aspettando, che deve fare la scuola? Perchè, dopo aver deciso che la conoscenza della lingua letteraria è utile, non possiamo ammettere che si possa, con spiegazioni, con frasi imparate a memoria, inculcare nel popolo, suo malgrado, la lingua letteraria, come gli si può far imparare il francese. Dobbiamo confessare che negli ultimi due mesi, dopo diverse prove, abbiamo sempre notato negli alunni un disgusto invincibile, che dimostra che la via da noi seguita è falsa. Con queste esperienze mi sono convinto soltanto che la spiegazione del senso delle parole è assolutamente impossibile, anche per un maestro geniale, senza parlare delle spiegazioni preferite date da maestri senza talento. Per spiegare una qualsiasi parola, per esempio la parola « impressione » voi sostituite una parola altrettanto incomprensibile o una serie di parole la cui connessione è incomprensibile come la parola stessa.

Non sempre la parola è incomprensibile per se stessa, ma perchè l'alunno non ha assolutamente il concetto di quel che la parola esprime. La parola è sempre chiara quando c'è un chiaro concetto. Inoltre, il rapporto della parola con il pensiero e la formazione di nuovi concetti sono operazioni mentali così complicate, così misteriose e così delicate che ogni intervento sembra essere una forza brutale, falsa, che ritarda lo sviluppo (71). Capire! è facile dirlo, ma chi non sa che si possono capire molte cose leggendo lo stesso libro? Un alunno che capisce solo due o tre parole della frase può cogliere una sottile sfumatura di pensiero o il rapporto fra questo pensiero con quello che lo precede. Voi, il maestro, insistete su una interpretazione, mentre l'alunno non ha bisogno di ciò che gli volete spiegare. Talvolta ha capito bene, ma non sa dimostrarlo, ed egli stesso, durante questo tempo, pensa vagamente e studia tutt'altra cosa, molto utile ed importante per lui. Voi insistete perchè si spieghi, ma egli deve, con parole, descrivere l'impressione prodotta su lui, e tace o comincia a dire bestialità, mentre s'imbrogliava, cerca d'indovinare quel che volete, di sottomettersi ai vostri desideri, immagina difficoltà che non

71) Il rispetto della libertà è un'esigenza imposta dall'impossibilità di capire i processi psichici dell'alunno e di intervenire

con chiara, cosciente possibilità di prevedere gli effetti dell'intervento (cfr. nota 17).

esistono, e l'impressione generale prodotta dal libro è svanita, l'afflato poetico che l'ha aiutato a intuire il senso è scomparso o s'è annebbiato. Abbiamo letto *Vij di Gogol'*, ripetendo ciascuna frase con nostre parole. Tutto andò bene fino alla terza pagina dove si trova il seguente passaggio: « Tutta quella gente istruita, quelli del seminario e della *Bursa* (72) tra i quali esisteva una certa ostilità ereditaria, tutta quella gente era estremamente povera di mezzi di sussistenza, e, inoltre, ghiottissima, di modo che sarebbe assolutamente impossibile calcolare quanti panini mangiava ciascuno di essi durante il pasto. Ecco perchè i doni spontanei della gente ricca non potevano supplire ai loro bisogni ».

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

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

IL MAESTRO — E poi?

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

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

IL MAESTRO — Rileggete.

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

IL MAESTRO — Che cosa era impossibile?

Voleva che gli rispondessero: calcolare.

UN ALUNNO — E' la Bursa che è una cosa impossibile.

UN ALTRO — La miseria è impossibile.

Si rilesse di nuovo cercando come un ago la parola di cui il maestro aveva bisogno. Si trovava tutto, tranne la parola « calcolare ». Tutti erano tristi. Io, — quello stesso maestro — insistevo ed arrivai a far scomporre tutti i passaggi. Allora capirono molto meno bene

72) Scuola speciale in cui si preparavano i preti dei villaggi.

che alla spiegazione del primo alunno (73). D'altronde, non c'era niente da comprendere in questo passo mal costruito e prolisso, il cui senso si capiva immediatamente: gente povera e ghiotta mangiava panini; l'autore stesso non voleva dire di più. Io mi dibattevo soltanto a causa della forma che era cattiva e, cercando di correggerla, impegnai tutta la classe per tutta la mattinata, complicando molto il senso. Un'altra volta non ebbi molto più successo volendo spiegare la parola *strumento*. Nello stesso giorno, durante la lezione di disegno, l'alunno T..., protestò contro il maestro che esigeva che si mettesse sul quaderno: *Disegni di Romaska*. Diceva: «Noi abbiamo disegnato sul quaderno, e Romaska ha inventato i modelli e per questo bisogna scrivere: *Opera di Romaska*». Come la differenza di questi concetti gli fosse venuta in mente, è per me un mistero che è meglio non cercare di penetrare (74).

Occorre dare all'alunno l'occasione di cercare nuove idee e il senso generale delle parole. Se intende o legge una parola incomprendibile in una frase che capisce, un'altra volta, in un'altra frase, comincerà a rappresentarsi vagamente il nuovo concetto e sentirà, infine, per caso, la necessità di usare quella parola, e una volta usata, questa parola e il suo concetto diventano sua proprietà (75). E vi sono migliaia di altre vie. Ma, secondo me, è tanto inutile e impossibile dare coscientemente all'alunno nuovi concetti e forme di parole quanto insegnare al fanciullo a camminare secondo la legge dell'equilibrio. Ogni simile tentativo di condurre l'alunno verso lo scopo prefisso lo allontana da esso, come la mano rozza di chi, volendo affrettare lo sbocciare di un fiore, ne sciupasse il bocciolo e cominciasse ad aprire il fiore allargandone a forza i petali.

73) L'episodio è un'efficace dimostrazione del carattere sincretico della comprensione del fanciullo.

74) Avverso ai procedimenti analitici, Tolstoj constatò con soddisfazione che l'alun-

no ha intuitivamente compiuto una distinzione sottile.

75) Le esperienze di Piaget confermano questa precisa osservazione.

SCRITTURA, GRAMMATICA, CALLIGRAFIA

Ecco come procediamo per la scrittura.

Gli alunni imparano contemporaneamente a leggere e a scrivere le lettere, a comporre e scrivere le parole, a capire ciò che hanno letto e a scriverlo. Si mettono davanti alla lavagna, dividendo le sillabe col gesso; uno detta quel che gli viene in testa e gli altri scrivono. Quando sono numerosi, si dividono in diversi gruppi. Alcuni scrivono stampatello, e correggono dapprima gli errori delle sillabe, delle parole, poi gli errori di grammatica. Questo procedimento si è creato spontaneamente. Appena un alunno ha imparato a formare le parole è preso dalla passione di scrivere, e nei primi tempi copre di lettere e di parole le porte, i muri delle scuole e delle isbe. Un piacere ancora più grande per lui è scrivere una frase intiera; per esempio: « Oggi Marfutka ha litigato con Olgúska ». Per organizzare questa lezione, il maestro, come un adulto che insegna ad alcuni fanciulli un gioco qualunque, si limita a insegnare come lavorare insieme. Effettivamente, questa lezione, in due anni, non ha subito alcun cambiamento e ogni giorno rimaneva gioiosa, animata come un bel gioco: la lettura, la pronuncia, la scrittura, la grammatica si imparavano insieme. In questo modo s'acquista spontaneamente la cosa più difficile per cominciare lo studio di una lingua: la fede nell'immutabilità della forma della parola, non soltanto stampata, ma detta, della parola *in sé*. Credo che ogni maestro, avendo insegnato la lingua secondo la grammatica di Vostokov (76) o in altro modo, abbia incontrato questa prima difficoltà. Desiderate attirare l'attenzione dell'alunno su una parola qualunque, *mi*, per esempio. Analizzate la frase che egli ha detto: « Mikiska *mi* ha spinto dal balcone ». « Chi ha spinto? » dite per fargli ripetere la frase e sperando di trovare *mi*. « Noi », risponde. « No, come hai detto? » chiedete. Risponde: « Siamo caduti dal balcone per colpa di Mikiska », o : « Ci ha spinti: Praskutka è caduta ed io sono caduto con lei ». Cercate qui il vostro

76) A. C. Vostokov (1781-1864) noto anche per i suoi tentativi di rinnovamento formale e metrico della poesia.

mi, mentre l'alunno non vede differenze fra le due frasi dette (77). Se prendete un libro o cominciate a ripetere la sua frase non discuterà con voi sulla viva parola, ma su tutt'altra cosa. E quando detta ai suoi compagni, ogni sua parola è colta dagli altri e registrata fedelmente. « Come hai detto? Come? » E non gli permettono di cambiare una sola lettera. Una frequente causa di discussione è che uno scrive in un modo e l'altro in un altro e chi ha dettato comincia a chiedersi come bisogna dire e si trova portato a capire che nelle parole vi sono due aspetti: la forma e il significato. Dice una frase qualunque pensando solo al contenuto; questa frase gli sfugge di getto. Ci si mette a interrogarlo: « Come, che? » ed egli stesso, ripetendola molte volte, esprime la forma e le parti di cui è composta la parola. Si scrive così in terza (78), cioè nella classe inferiore. Alcuni scrivono in corsivo, altri in stampatello. Non soltanto non insistiamo sull'obbligo di scrivere in corsivo, ma se ci permettessimo di proibire qualcosa agli alunni non ammetteremmo di scrivere in corsivo perchè vizia la mano e non è molto leggibile. Il corsivo diventa spontaneamente la loro scrittura. Un alunno ha imparato da un compagno di maggiore età una o due lettere, gli altri lo imitano e scrivono le parole con due o tre lettere corsive e due o tre lettere stampatello. Prima di una settimana tutti scrivono in corsivo.

Per la calligrafia, è accaduto nell'estate ciò che era avvenuto per la lettura meccanica. Gli alunni scrivevano molto male e il nuovo maestro ha introdotto la scrittura per imitazione di un modello (è un esercizio molto lento e molto tranquillo per il maestro). Gli alunni se ne stancarono molto presto. Fummo obbligati ad abbandonare la calligrafia ed era impossibile trovare il mezzo di migliorare la scrittura. La classe superiore lo trovò da sola. Quando ebbero finito di scrivere la storia sacra, gli alunni chiesero il permesso di portare a casa i loro quaderni. I quaderni erano macchiati, la scrittura informe. Un matematico molto preciso, R..., chiese della carta e si mise a ricopiare la sua storia. Il fatto piacque a tutti. « Anch'io, anch'io! Datemi un quaderno ». E la moda della calligrafia si stabilì nella

77) Ancora una volta documentata l'incapacità di analisi, il prevalere della funzione globalizzatrice sia nella percezione, sia nell'espressione.

78) Cfr. nota 10.

classe superiore e si è mantenuta fino ad oggi. Prendono il loro quaderno, si mettono davanti al modello dei quaderni di scrittura e copiano ogni lettera, cercando di superarsi. In due settimane i progressi furono enormi. Ognuno di noi, o quasi, ricorda che quando era fanciullo lo si costringeva a mangiare le pietanze col pane; ognuno di noi è stato costretto a tenere la penna con le dita curve perchè erano troppo corte mentre ora allunghiamo le dita. Ci si chiede perchè tormentare tanto i fanciulli, quando tutto viene da solo non appena il bisogno fa sentirlo⁷⁹⁾. Il desiderio e il bisogno di sapere non verranno al loro tempo allo stesso modo? Nella seconda classe gli alunni scrivono sulle lavagne composizioni dopo una esposizione orale della storia. Era, in seguito, le ricopiano sulla carta. I più piccoli scrivono qualsiasi cosa. A sera scrivono frasi composte da tutti insieme: uno scrive, gli altri sussurrano le loro osservazioni sugli errori e aspettano che abbia finito per farglieli notare, e, talvolta, essi stessi commettono errori. È un grande piacere per loro scrivere correttamente e correggere gli errori degli altri. I più grandicelli non perdono una lettera nella correzione degli errori, si applicano per scrivere bene, ma detestano la grammatica e l'analisi, e, malgrado la nostra tendenza all'analisi, non l'ammettono che a piccole dosi e quando s'insegna l'analisi o addormentano o non vengono a scuola.

Abbiamo provato diverse volte a insegnare la grammatica e dobbiamo confessare che non esse mai riusciti a rendere interessante questo insegnamento. Nelle due prime classi, durante l'estate, il nuovo maestro ha provato a spiegare le proposizioni e all'inizio solamente qualche fanciullo vi si interessava come se si trattasse di sciarade o di indovinelli. Spesso, alla fine della lezione, intuivano l'idea principale e si divertivano a chiedersi: dov'è l'attributo? ecc.

Ma non ne deducavano le applicazioni per scrivere correttamente e spesso commettevano un maggior numero di errori. Si dice loro che gli attributi devono essere separati da una virgola e l'alunno scrive: *Io voglio, parlare, ecc.* È impossibile pretendere che si renda sempre conto del posto dei complementi e degli attributi. E anche se lo capisce, quando si fa l'analisi perde tutto il fiuto che gli è neces-

79) Cfr. nota 47.

sario per seguire regolarmente il resto, senza contare che con l'analisi logica, il maestro è sempre costretto ad agire con astuzia, ad ingannarli, il che essi capiscono benissimo. Prendiamo, per esempio, questa proposizione: sulla terra non c'erano montagne. Uno dice che terra è soggetto, un altro che il soggetto è montagna; il maestro dice che è una proposizione impersonale e noi abbiamo notato che gli alunni tacciono solo per convenienza, ma che trovano la nostra risposta molto più stupida della loro, ciò che, intimamente, pensiamo anche noi. Una volta convinti degli inconvenienti dell'analisi logica, abbiamo provato l'analisi grammaticale, le declinazioni, le coniugazioni; stesso risultato, stesso abuso d'influenza e stessa sterilità pratica. Gli alunni della classe superiore declinano sempre senza errore il dativo e il genitivo, ma quando i piccoli correggono l'errore della lettera finale di questi casi, non possono mai capire perchè occorre scrivere così e devono indovinare (80) il caso per ricordare la regola e l'ortografia del dativo. Spesso i più piccoli, che non hanno mai inteso parlare di analisi, intuiscono spontaneamente come bisogna scrivere e mostrano un visibile piacere a indovinarlo.

Negli ultimi tempi, nella seconda classe, ho provato un esercizio di mia invenzione; ne ero affascinato come tutti gli inventori; lo trovavo tanto comodo e razionale che m'è stata necessaria la pratica per convincermi della sua falsità. Senza impiegare alcun termine grammaticale, facevo scrivere qualcosa, indicando talvolta un oggetto, cioè l'argomento, e con domande li forzavo a stendere la proposizione aggiungendovi nuovi attributi, nuovi soggetti e complementi: « I lupi corrono. Quando? Dove? Come? Quali lupi? Chi corre ancora? Corrono e che fanno? ». Mi sembrava che abituandoli a rispondere a domande che esigevano un dato termine, lo avrebbero imparato. In realtà lo imparavano, ma si annoiavano e si chiedevano a che scopo; è quel che anch'io mi chiedevo senza trovare risposta. L'uomo e il fanciullo non concedono senza sforzo le loro parole per l'analisi meccanica. Vi è un qualche sentimento che difende questa parola viva. Se deve svilupparsi, tende a farlo indipendentemente e solamente in modo conforme a tutte le cose vive. Appena volete prendere questa

80) Indovinare, meglio che intuire, esprime l'incertezza e, forse, la casualità della scoperta.

parola e includerla in una forma, tagliarla e ornarla come credete necessario, subito questa parola si contrae, si nasconde e nelle vostre mani non resta che un guscio vuoto sul quale potete esercitare le vostre astuzie senza nuocere, nè giovare a questa parola che, poco prima, avete desiderato formare. Nella seconda classe, continuiamo l'analisi grammaticale, l'esercizio di sviluppo delle proposizioni, ma va male e penso che sparirà presto da solo (⁸¹). Inoltre, come esercizio di lingua, che non può essere propriamente grammaticale, noi seguiamo il seguente procedimento:

1) Con alcune parole, proponiamo di formare delle frasi. Per esempio, scriviamo: *Nicola, legna, imparare*, e uno scrive: «Se Nicola non tagliasse la legna verrebbe ad imparare». Un altro: «Nicola taglia bene la legna; bisogna imparare da lui, ecc.»;

2) Facciamo comporre versi di una certa misura; questo esercizio occupa soprattutto gli allievi migliori;

3) E' l'esercizio che ha il maggior successo nella classe dei piccoli: si dà una parola qualunque, all'inizio un nome, poi un aggettivo, poi un avverbio; un alunno si nasconde dietro la porta, mentre ognuno dei rimasti compone una frase contenente questa parola: chi è nascosto deve, tornando, indovinarla.

Tutti questi esercizi, composizioni di frasi con parole date, indovinelli di parole, hanno lo stesso scopo: convincere gli alunni che la parola è *la parola*, con le sue leggi immutabili, i suoi mutamenti, le sue flessioni legate a mutui rapporti. Bisogna inculcare in loro questa convinzione, cui non giungerebbero mai da soli, invece di insegnare la grammatica. Tutti questi esercizi piacciono agli alunni. Gli esercizi di grammatica li annoiano, ed è strano che siano noiosi, perchè non vi è niente di più facile. Smettete di insegnare con il libro, evitate di cominciare dalle definizioni e vedrete che un fanciullo di sei anni,

81) L'impossibilità di un insegnamento sistematico formale della grammatica è, oggi, nella scuola primaria, una constatazione pressochè universale. Anche i programmi della scuola primaria italiana (1955) ri-

conoscono che «un insegnamento grammaticale che sia fine a se stesso, con regole, definizioni, appositi e artificiosi esercizi di analisi, è assolutamente da bandire».

in mezz'ora, comincia a coniugare, a declinare, a distinguere il genere, il numero, il tempo, il soggetto, il complemento e vi renderete conto che ne sa quanto voi. (Nella nostra provincia non si usa mai il neutro e la grammatica non può cambiare nulla. Dopo tre anni, gli alunni più anziani sanno tutte le regole della declinazione e della terminazione dei generi e, tuttavia, non usano il neutro). Mi chiedo: che cosa devo insegnare se ne sanno quanto me? Chiedo a un alunno qual è il genitivo femminile plurale d'un certo aggettivo o qual è l'attributo o il complemento di un verbo, da quale parola deriva « svestire ». Solo la nomenclatura presenta per lui una difficoltà, ma in qualsiasi caso e numero, impiegherà sempre correttamente l'aggettivo. Vuol dire che conosce la declinazione. Non dirà mai una frase senza attributo ⁽⁸²⁾. Sa bene che « svestire » è imparentato con la parola « vestire », e conosce la legge della formazione delle parole meglio di voi, perchè nessuno inventa tante parole come i fanciulli ⁽⁸³⁾. Allora, a che serve questa nomenclatura? A che serve esigere definizioni filologiche al di sopra delle loro forze? La sola ragione della grammatica, tranne che non la si esiga agli esami, può essere trovata nella sua applicazione all'esposizione corretta delle idee. Nella mia esperienza personale non ho mai trovato questa applicazione. Non la scopro negli esempi della vita di uomini che non conoscono la grammatica e tuttavia scrivono correttamente e dei laureati in lettere che fanno errori. Non trovo neppure indizi che le nozioni grammaticali degli scolari di Jasnaja-Poljana abbiano un qualche uso pratico. Mi sembra che la grammatica non sia priva di qualche utilità come esercizio di ginnastica intellettuale, ma la lingua, la lettura, la scrittura, la comprensione della lingua stanno a parte. Anche la geometria e in generale le scienze matematiche, all'inizio, ci sembravano esclusivamente una ginnastica intellettuale. Ma la differenza è che ogni enunciato di geometria, ogni definizione matematica, conduce a conclusioni e ad applicazioni infinite, mentre la grammatica, anche riconoscendovi con certi professori l'applicazione della logica della

82) Il fanciullo applica — in genere, correttamente — regole (concordanze, flessioni) di cui non ha coscienza, ma che ha imparato intuitivamente per imitazione ed esercitato nella conversazione quotidiana.

83) Il pensiero del bambino procede generalmente per « deduzioni analogiche » (transduzione dello Stern): le sue formulazioni linguistiche rivelano spesso questo caratteristico procedimento.

lingua, è molto limitata nelle sue conclusioni e applicazioni. Appena un alunno, per l'una o l'altra via, possiede la lingua, tutte le applicazioni grammaticali cadono come cose morte e superate (84).

Personalmente, non possiamo sganciarci totalmente dalla tradizione che rende la grammatica necessaria per comprendere la lingua ed esprimere correttamente le idee. Ci sembra anche che gli alunni abbiano bisogno della grammatica, che essa esista inconsciamente in loro; ma siamo convinti che la grammatica a noi nota non è affatto quella necessaria agli alunni e che nella credenza dell'insegnamento della grammatica vi è un grande malinteso storico. Il fanciullo impara che è necessaria una certa desinenza per una parola, non perchè questa parola è al dativo, cosa che voi gli avete ripetuto cento e più volte, ma perchè imita ciecamente ciò che gli è stato sovente ripetuto. Abbiamo un alunno che viene da un'altra scuola; sa ammirabilmente la grammatica, ma non ha mai potuto distinguere l'infinito dalla terza persona. Non approviamo più il metodo di M. Perlevsky (85), che non ha potuto resistere due giorni di esperienza alla scuola di Jasnaja-Poljana, malgrado l'opinione molto diffusa che la scrittura è il solo mezzo per imparare la lingua e che essa sia il mezzo principale in uso alla scuola di Jasnaja-Poljana. Cerchiamo e speriamo di trovare il vero metodo.

IL COMPORRE

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

84) Sembra che la grammatica non sia da escludere solo dalla scuola primaria, ma anche dalle scuole di grado superiore.

85) Autore di una vecchia grammatica «che comincia con definizioni filosofiche e passa in seguito all'analisi logica e che serve di base a tutte le nuove grammatiche».

cadono in più frequenti errori di ortografia e capiscono molto meno bene.

Nella prima classe, abbiamo provato a proporre argomenti più semplici. I primi che ci vennero in mente naturalmente furono descrizioni di oggetti molto semplici come il grano, l'isba, il legno, ecc. Ma, con nostro grande stupore, questi argomenti angustiavano gli alunni fino alle lacrime. Malgrado l'aiuto del maestro, che aveva così diviso il soggetto sul grano: descrizione del grano nei campi, sua trasformazione in farina, suo uso, rifiutarono assolutamente di trattare un soggetto simile e, se scrivevano, facevano errori incomprensibili, mostruosi, e la loro narrazione era priva di stile e di senso. Provammo allora a proporre racconti di avvenimenti qualunque e tutti ne furono entusiasti. La descrizione di oggetti semplici: il pozzo, la pentola, la tavola, così in favore nelle scuole, è incomparabilmente più difficile che il racconto basato sulla memoria (86). Con il comporre vennero ripetuti gli errori commessi per tutte le materie d'insegnamento. Il maestro trova facili i soggetti più semplici e più generali e, al contrario, l'alunno non trova facili che i soggetti complicati e vivi (87). Tutti i manuali delle scienze naturali cominciano con le leggi generali, quelli di lingua con le definizioni, quelli di storia con la divisione in periodi, anche la geometria comincia con la definizione del concetto di punto e di spazio. Quasi tutti i maestri, guidati dalla stessa idea, danno come primo soggetto da descrivere la tavola e il banco, e non vogliono convincersi che, per definire la tavola o il banco, bisogna possedere una certa maturità filosofica e dialettica (88). E quello stesso alunno che piange perchè non sa svolgere il componimento sul banco descriverà molto bene i sentimenti di amore e di collera, l'incontro di Giuseppe con i suoi fratelli, un corpo a corpo con uno dei suoi compagni. Gli argomenti di composizione nascono spontaneamente dalle descrizioni di avvenimenti, di mutui rapporti tra le persone e dalla trasmissione di racconti uditi.

La loro occupazione preferita è la narrazione. Quando, fuori del-

86) La psicologia conferma questa constatazione, soprattutto per il disegno.

87) Il fanciullo si interessa a ciò che è vitale e pratico, anche se complesso; è ormai un luogo comune l'affermazione che il

procedimento didatticamente più efficace non muove dal logicamente semplice e astratto, ma dal praticamente concreto, vitale e perciò logicamente complesso.

88) Cfr. nota 73.

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

Adesso invece constatiamo spesso il malcontento degli alunni quando la composizione è troppo lunga o quando contiene troppe ripetizioni o passaggi senza legame da un argomento all'altro. In che consistano le loro esigenze è difficile dire, ma queste esigenze sono legittime. « Non va bene! » grida qualcuno ascoltando le composizioni dei compagni. Altri non vogliono leggere il loro compito quando quello di un compagno è stato riconosciuto buono. Altri strappano i loro quaderni dalle mani del maestro, scontenti di non essere riusciti come speravano e leggono essi stessi. Certe personalità cominciano a delincarsi tanto bene che noi forziamo gli alunni a indovinare a chi appartiene il componimento che leggiamo, ciò che gli alunni della prima classe (89) indovinano sempre.

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

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

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

Su Tula — « Domenica scorsa sono tornato a Tula. Appena arrivati, Vladimiro Alessandrovic ha detto a me e a Vaska Zdanov: « Andate alla scuola della domenica ». Abbiamo camminato, camminato e non si arrivava mai. Eccoci arrivati e vediamo che tutti i maestri sono seduti ed ho veduto il maestro che ci ha insegnato la botanica. Dico: « Buon giorno, signori! ». Rispondono buon giorno. Poi sono andato nella scuola, mi sono seduto nel banco, ma poichè mi

89) Cfr. nota 10.

annoiavo sono andato a passeggiare per Tula. Cammina, cammina, vedo una donna che vende panini. Ho cominciato a tirar fuori i soldi dalla tasca; quando li ebbi in mano, mi sono messo a contrattare il pane, l'ho comprato e me ne sono andato. Ho visto l'uomo che cammina sulla torre e guarda se c'è il fuoco da qualche parte. Su Tula ho finito ».

« *Come ho studiato* — Quando ho avuto otto anni mi hanno mandato a Grum (°°). Laggiù, ho imparato molto bene. Poi mi sono annoiato ed ho cominciato a piangere. La donna ha preso un bastone e ha incominciato a picchiarmi. Ho gridato ancora più forte. Qualche giorno dopo, sono tornato a casa ed ho raccontato tutto. Mi hanno tolto di là e mi hanno messo dalla madre di Dunia. Là imparai molto bene e non mi picchiavano mai. E' laggiù che ho imparato tutto il sillabario. In seguito mi hanno mandato da Foka Demidovic. Mi picchiava molto. Un giorno sono fuggito ed egli ha ordinato di prendermi. Quando mi hanno preso mi hanno portato da lui. Mi ha steso sul banco, ha preso le verghe in una mano ed ha cominciato a battermi. Io gridavo a squarciagola. Quando ebbe finito di frustarmi, mi ha costretto a leggere. Ha ascoltato e ha detto: « Ah, che canaglia! Come legge male! E' un maiale! ».

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

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

Su Tula. « Quando avevo cinque anni sentivo la gente raccontare che era stata a Tula. Non sapevo che cosa fosse questa Tula. Allora ho chiesto a mio padre: « Babbo, questa Tula, dove voi andate, è bella? » Il babbo disse: « E' graziosa ». Allora dissi: « Babbo portami con te a vedere questa Tula ». Il babbo disse: « Ebbene! Una domenica ti porterò con me ». Ero contento e mi misi a correre e a saltare

90) Quando il centro scolastico era lontano, lo scolaro stava a pensione presso qualche famiglia o presso il maestro stesso.

sul pancone. Qualche giorno dopo era domenica. Quando al mattino mi svegliai, il babbo era già in cortile ad attaccare i cavalli. Mi vestii e mi calzai in fretta. Quando ero pronto ad uscire, i cavalli erano già attaccati. Mi sono seduto sulla slitta e siamo partiti. Si correva, i cavalli correvano, correvano; si sono fatte quattordici verste (91). Io ho visto una chiesa alta e ho gridato: « Babbo! Ecco una grande chiesa! » Il babbo ha detto: « C'è una chiesa meno alta, ma più bella ». E io ho cominciato a domandargli: « Babbo! entriamoci, pregherò il Signore ». Il babbo accondiscende. Mentre entravamo, suonarono improvvisamente le campane. Ebbi paura e chiesi al babbo che cos'era e chi suonava i cembali? E il babbo disse: « No, è la Messa che comincia ». Poi siamo entrati nella chiesa a pregare il Signore. Dopo aver pregato siamo andati al mercato. Cammina cammina, mi perdevo tutti i momenti perchè mi voltavo a guardare da tutte le parti. Eccoci al mercato. Vedo che vi sono dei panini. Ho voluto prenderne senza denaro. Il babbo mi disse: « Non toccarli, altrimenti ti prenderanno il berretto ». Io dissi: « Perchè mi prenderanno il berretto? ». E il babbo disse: « Ti dico di non prenderne senza denaro ». Allora, io dissi: « Dammi dieci copechi, comprerò un panino ». Il babbo me li ha dati. Ho comprato tre panini, ho mangiato e detto: « Babbo, come sono buoni i panini! ». Fatte le spese, siamo andati a vedere i nostri cavalli. Abbiamo dato del fieno. Quando ebbero mangiato, li abbiamo attaccati e siamo partiti per andare a casa. Sono entrato nell'isba, mi sono svestito e ho incominciato a raccontare a tutti che ero andato a Tula, che io e il babbo eravamo entrati in chiesa ed avevamo pregato il Signore. In seguito mi sono addormentato ed ho sognato che mio padre ripartiva per Tula. Mi sono subito svegliato, ho visto che tutti dormivano e mi sono addormentato anch'io ».

91) Cfr. nota 5.

STORIA SACRA

Dalla fondazione della scuola fino ad oggi, lo studio della storia sacra e della storia russa si svolge nel seguente modo: i fanciulli si riuniscono intorno al maestro, il quale, seguendo unicamente la Bibbia e per la storia russa l'opera di Pogodin (92) (periodo normanno), racconta, interroga e tutti si mettono a raccontare insieme. Quando le voci sono troppe numerose, il maestro le fa tacere ed interpella di nuovo gli altri. Quando il maestro si rende conto che qualcuno non ha capito, fa ripetere la storia a uno degli alunni migliori. Questo metodo non è stato imposto dalla volontà del maestro, ma s'è formato spontaneamente ed è sempre stato coronato da successo, che vi siano cinque o trenta alunni, a condizione che il maestro osservi attentamente tutti gli alunni, non permetta di gridare fino al baccano e di ripetere più volte la stessa cosa e mantenga l'animazione gioiosa e lo zelo in limiti convenienti.

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

Mi sono convinto per esperienza che niente è più nocivo allo

92) M. P. Pogodin (1800-1875) storico, sostenitore della scuola «normanna» o «scandinava». Secondo questa scuola lo stato

di Kiev fu fondato da Scandinavi alla ricerca di vie commerciali verso sud-est.

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

Perchè si deve abituare l'alunno a rispondere da solo? Nessuno lo sa. Forse è per potergli poi dire: «Recita una favola davanti a Sua Eccellenza o alla sua Sposa». Qualcuno mi dirà che senza questo è impossibile misurare il grado del suo sapere e io risponderò che un estraneo non può valutare in un'ora le conoscenze del fanciullo, mentre il maestro, senza interrogazioni e senza esami, valuta sempre quel che il suo alunno sa (93). Questo sistema delle interrogazioni isolate mi sembra un avanzo di un'antica superstizione. Nei vecchi tempi, il maestro che costringeva gli alunni a imparare tutto a memoria non aveva altro mezzo per giudicare le loro conoscenze che ordinare di ripetere tutto da cima a fondo. Poi si è riconosciuto che il ripetere parola per parola non è scientifico e si costringono gli alunni a ripetere con parole loro quel che hanno imparato. Ma il metodo dell'interrogazione isolata e l'obbligo di rispondere quando il maestro interroga non sono cambiati. Si dimentica che si poteva forzare chi sapeva a memoria a ripetere certe parole dei salmi, d'una fiaba, in qualunque momento e in qualunque condizione, ma che, per cogliere il contenuto d'un racconto e per ripeterlo in modo originale, l'alunno deve trovarsi in una disposizione d'umore favorevole a questo esercizio.

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

Ai miei tempi (ho lasciato l'Università nel 1845), qualche giorno prima degli esami imparavo tutto a memoria, non parola per parola,

93) L'interrogazione è la prova che l'educazione consiste nell'acquisto di una materia di studio e non nella formazione. La tendenza ad abolirla, a rendere più naturali i rapporti scolastici è abbastanza viva

fra i pedagogisti e gli psicologi contemporanei. La docimologia (H. Piron) ha documentato lo scarso grado di fiducia attribuibile alle valutazioni scolastiche compiute con il metodo delle interrogazioni.

ma frase per frase e ho ottenuto cinque (94) solo con i professori di cui avevo imparato il corso a memoria (95).

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

Sono convinto adesso di questo. E' impossibile, per il maestro e per l'estraneo, valutare tutte le conoscenze dell'alunno, come è impossibile valutare le conoscenze di un uomo in una qualsiasi branca. Se si sottopone un intelligente uomo di quarant'anni all'esame di geografia, costui sarebbe stupito e incerto come lo sarebbe un fanciullo di dieci anni. L'uno e l'altro non possono che rispondere a memoria perchè, in un'ora, è impossibile valutarne le conoscenze reali. Per conoscere quel che ciascuno di essi sa occorre passare con loro due mesi interi. Là dove sono introdotti gli esami (intendo con ciò ogni obbligo a rispondere a domande), appare un nuovo oggetto, completamente inutile, che esige un lavoro speciale, delle capacità particolari e questo oggetto si chiama *la preparazione agli esami o alla lezione*. Un alunno del liceo impara la storia, le matematiche e,

94) Voto positivo.

95) Non manca un risentimento personale dovuto ai ripetuti insuccessi agli esami (l'unica scuola pubblica frequentata da Tolstoj fu l'Università di Kazan'). Racconta che un professore, che aveva avuto beghe con la sua famiglia, lo baciò in storia russa e in tedesco, lingua che egli cono-

sceva «incomparabilmente» meglio di tutti gli altri. Ebbe la sufficienza in un solo esame perchè in seguito ad una scommessa con i compagni, «per decidere chi di noi avesse una miglior memoria, ognuno ne aveva imparato a memoria una parte» ed all'esame ebbe la fortuna di sorteggiare proprio quella parte.

soprattutto, *l'arte di rispondere agli esami*. Io non considero questa arte come un oggetto d'insegnamento utile. Io, maestro, valuto il grado di conoscenza dei miei alunni esattamente come valuto il grado delle mie conoscenze, benchè nè essi nè io recitiamo le lezioni. E se un estraneo vuol valutare questo grado di conoscenza, viva con noi e studi i risultati e le applicazioni pratiche di ciò che sappiamo. Non vi sono altri mezzi e tutti gli esami non sono che inganni, menzogne ed ostacoli all'insegnamento (96).

Nell'opera dell'insegnamento non vi è che un giudice indipendente, il maestro e solo gli alunni possono controllarlo. Nell'insegnamento della storia gli alunni rispondono insieme non per far controllare le loro conoscenze, ma perchè sentono il bisogno di esprimere con la parola le impressioni ricevute. Durante l'estate, nè io nè il nuovo maestro l'avevamo capito. Non vedevamo in questo fatto che il mezzo per controllare le loro conoscenze e per questo abbiamo trovato più comodo controllarle isolatamente. Allora non capivo perchè era noioso e nocivo e solo la mia fede nella libertà mi salvò. La maggior parte cominciava ad annoiarsi. Solo tre fanciulli, i più decisi, rispondevano sempre; tre fanciulli, i più timidi, tacevano sempre, piangevano e prendevano zero. Durante l'estate, trascurai le lezioni di storia sacra e il maestro che amava l'ordine, aveva tutta la possibilità di costringere i fanciulli nei banchi, tormentarli isolatamente per indignarsi della loro stupidità. Più volte, durante la lezione di storia, ho consigliato il maestro a lasciare che gli alunni abbandonassero i banchi, ma questo consiglio era giudicato dal maestro come una originalità divertente e perdonabile. (So già che questo consiglio sarà giudicato nello stesso modo dalla maggior parte dei lettori). Fino al ritorno del vecchio maestro l'ordine fu mantenuto e nel diario del nuovo maestro apparvero note di questo genere: « Non ho potuto cavare una sola parola da Savin. Grisin non ha saputo raccontare niente. La testardaggine di Petka mi stupisce: non ha detto una parola. Savin va peggio delle altre volte, ecc. ». Savin, figlio di un impiegato postale o di un mercante del villaggio, era un ragazzo rubicondo, pingue, dagli occhi umidi, dalle ciglia lunghe, calzato con

96) Il problema degli esami è un problema di ancor viva attualità, ben lontano da una ragionevole soluzione.

le sue scarpe e non con quelle di suo padre, con camiciotto e pantaloni (97). Il viso simpatico e grazioso di questo ragazzo mi aveva colpito, soprattutto perchè era il primo in aritmetica e per la vivacità d'immaginazione e per il brio. Leggeva e scriveva anche passabilmente. Ma, quando lo si interrogava, piegava da un lato la sua graziosa testa, le lacrime imperlavano le sue lunghe ciglie, sembrava volesse nascondersi a tutti; si vedeva che soffriva moltissimo. Se lo si costringeva a ripetere, raccontava, esponeva, ma non riusciva a raccontare in modo originale, non poteva o non osava. Questa paura era nata con il suo vecchio maestro (prima aveva studiato da un prete), era sfiducia nelle proprie forze, orgoglio, impaccio di fronte agli altri fanciulli, che secondo lui gli erano superiori, o dispetto che, solo da questo punto di vista, gli altri lo superassero; forse s'era mostrato al suo maestro sotto un cattivo aspetto e la sua piccola anima era stata offesa da una parola sfuggita al suo maestro o tutte queste cose insieme, Dio solo lo sa, ma questa titubanza, pur non avendo in sè nulla di buono, era sicuramente legata a ciò che vi era di meglio nella sua anima di fanciullo (98). Scacciare tutto ciò con un bastone fisico o morale sarebbe possibile, ma si rischierebbe di distruggere in lui qualità preziose, senza le quali il maestro penerebbe a portare avanti il fanciullo.

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

V'è nella scuola qualcosa d'indefinibile, che sfugge al controllo del maestro, qualcosa di totalmente sconosciuto alla scienza pedagogica e che, nello stesso tempo, contribuisce al successo degli studi. E' lo spirito della scuola. Questo spirito è sottomesso a certe leggi e all'influenza negativa del maestro, nel senso che il maestro deve evitare certi errori per non distruggere questo spirito ... Lo spirito della scuola, per esempio, si trova sempre in rapporto inverso alla costrizione e all'ordine della scuola, in rapporto inverso all'in-

97) Segni di una certa agiatezza.

98) E' ancora esemplarmente preoccupa-

to di scoprire le motivazioni del comportamento. (Cfr. nota 17).

fluenza del maestro sul modo di pensare degli alunni, in rapporto diretto al numero degli alunni, in rapporto inverso alla durata delle lezioni, ecc. Lo spirito della scuola è qualcosa che si comunica rapidamente da un alunno all'altro, che si comunica anche al maestro e che si esprime nel tono della voce, negli occhi, nei movimenti, nell'attenzione, nello zelo, in un certo tatto, cosa molto necessaria e preziosa e che, per questo, deve essere lo scopo di ciascun maestro. Come la saliva è necessaria alla digestione, ma sgradevole e inutile senza i cibi, così questo spirito di animazione, noioso e sgradevole fuori della scuola, è la condizione necessaria per la digestione dei cibi spirituali. Non si può inventare e preparare artificialmente questo spirito e non è necessario perchè appare sempre spontaneamente (99).

Nei primi tempi del mio insegnamento, commettevo errori. Quando un fanciullo cominciava a non capire e non ne mostrava il desiderio, quando in lui si manifestava lo stato di abbruttimento gli dicevo: « Va a giocare, salta ». Il fanciullo si metteva a correre, gli altri ed egli stesso ridevano e, a gioco finito, l'alunno era cambiato. Ma quando l'alunno aveva ripetuto più volte questo esercizio, quando gli si diceva: « Divertiti », cominciava ad annoiarsi e si metteva a piangere. Il fanciullo sente che la sua disposizione di spirito non è quella che dovrebbe essere, ma non può comandare alla sua anima e non vuole permettere che altri lo faccia. Il fanciullo e l'uomo s'impressionano soltanto nello stato di eccitazione ed è dunque un errore considerare lo spirito gioioso della scuola come un nemico, come un ostacolo; e questo errore noi commettiamo troppo spesso. « Ma quando questa eccitazione, nelle classi superiori, è tanto forte da impedire al maestro di dirigere la sua scolaresca, come non sgridare i fanciulli e reprimere questo spirito? ». Se è la lezione che causa questa eccitazione non si può desiderare di meglio, ma se questa eccitazione è prodotta da un altro motivo, allora responsabile è il maestro che non ha saputo dominarla (100). Lo scopo

99) Libertà e naturale semplicità nei rapporti scolastici sembrano le condizioni essenziali per il sorgere di questo spirito.

100) L'«ordine libero» non è lasciato al

totale arbitrio degli alunni. La libertà ha una misura, un limite definito dal maestro in rapporto alle esigenze degli scolari. (Cfr. nota 8 e «L'istruzione popolare»).

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

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

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

Non bisogna preoccuparsi se un nuovo alunno sta perfino un mese senza aprir bocca. Basta osservare soltanto se si occupa del racconto o di qualche altra cosa. Ordinariamente, il nuovo venuto non afferra che il lato materiale della situazione e si butta ad osservare come il maestro è seduto, come muove i libri, come tutti gridano insieme. Se è un fanciullo calmo, siede come gli altri; se è ardito

si mette a gridare come gli altri senza raccontare nulla, ripetendo soltanto le parole del vicino. Il maestro e i compagni lo frenano ed egli capisce che si esige da lui qualche altra cosa: per un certo tempo anch'egli racconta una qualsiasi cosa. E' difficile sapere quando si sviluppa in lui la comprensione.

Recentemente sono riuscito a cogliere lo sboccio della comprensione in una fanciulla che era rimasta zitta per un mese. Faceva lezione il signor U..., io rimanevo in disparte ad osservare. Quando tutti cominciarono a gridare, notai che Marfutka scendeva dal suo banco con quel gesto che hanno i narratori per dare la parola agli uditori e mi avvicinai. Quando tutti gridarono, la guardai. Ella, quasi impercettibilmente, muoveva le labbra ed i suoi occhi erano pieni di pensieri e di animazione. I nostri sguardi s'incontrarono ed ella abbassò gli occhi. Un minuto dopo guardai di nuovo, di nuovo sussurrava qualcosa. Le chiesi di ripetere. Si emozionò del tutto. Due giorni dopo, raccontava una lunga storia. Nella nostra scuola, affinché gli alunni ricordino bene, il mezzo migliore è di far scrivere racconti imparati a memoria, correggendo soltanto gli errori d'ortografia.

Estratto dal quaderno dell'alunno M... (dieci anni).

« Dio ordinò ad Abramo di sacrificare suo figlio Isacco. Abramo prese con sè due servi. Isacco portava la legna e il fuoco e Abramo il coltello. Quando furono vicini alla montagna di Hor, Abramo lasciò i servi e salì la montagna con Isacco. Isacco disse: « Padre, abbiamo tutto, dov'è la vittima? ». Abramo disse: « Dio mi ha ordinato di sacrificare te ». Allora Abramo accese il rogo e vi mise suo figlio. Isacco disse: « Padre, legami altrimenti io balzerò e ti ucciderò ». Abramo lo afferrò e lo legò. Stava per sollevare il coltello quando un angelo discese dal cielo, fermò il braccio e disse: « Abramo, non uccidere tuo figlio, Dio vede la tua fede ». Poi l'angelo disse: « Va' nella macchia, vi troverai un montone, sacrificalo al posto di tuo figlio ». E Abramo offrì a Dio la vittima. Poi venne il tempo per Abramo di sposare suo figlio. Aveva un servo, Elizer. Abramo chiamò il servo e gli disse: « Giura che tu non sceglierai la tua fidanzata nella nostra città, ma che tu andrai dove ti manderò ». Abramo lo mandò in Mesopotamia presso Nador. Elizer prese dei cammelli e partì. Quando arrivò presso alcuni pozzi disse: « Signore Dio, mandami una giovanetta che dia da bere a me e ai miei cammelli e costei

sarà la fidanzata del mio padrone Isacco ». Elizer aveva appena pronunciato queste parole che vide apparire una giovanetta. Ella gli diede da bere e disse: « Credo che anche i tuoi cammelli abbiano sete! ». Elizer disse: « Fa' bere anche i cammelli ». Ella diede da bere ai cammelli. Allora Elizer le donò una collana e disse: « Posso passare la notte in casa vostra? ». Ella disse: « Sì ». Quando giunsero a casa i genitori cenavano e invitarono a cena anche Elizer. Elizer disse: « Non mangerò prima di aver raccontato lo scopo del mio viaggio ». Ed Elizer raccontò. Essi dissero: « Noi acconsentiamo, ma acconsentirà anche nostra figlia? ». Glielo si chiese. Acconsentì. Poi il padre e la madre benedirono Rebecca. Elizer la prese con sé e partirono. Isacco passeggiava nei campi. Rebecca scorse Isacco e si coprì con un velo. Isacco s'avvicinò, le prese la mano, la condusse nella sua casa e la sposò » (101). [...]

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

In primo luogo, ho scelto, per cominciare, l'Antico Testamento perchè oltre al fatto che la storia sacra era richiesta dagli alunni stessi e dai loro genitori — di tutti gli esercizi di memoria che ho provato in tre anni, niente s'adatta tanto alla mentalità e allo spirito degli alunni quanto la Bibbia (102). Ho constatato la stessa cosa in tutte le altre scuole che ebbi l'occasione di visitare. Ho provato il Nuovo Testamento, ho provato la storia della Russia e la geografia, ho provato *le spiegazioni dei fenomeni della natura*, in grande onore oggi, ma tutto questo si dimenticava presto ed era ascoltato senza grande piacere, mentre l'Antico Testamento s'imprime bene nella memoria. Gli alunni lo ripetono, a scuola e a casa, con tanto ardore

101) Seguono altri esempi omissi.

102) Il popolo ha sempre capito «ciò che consideriamo somma arte: tutti capiscono i racconti artisticamente semplici della Bibbia, le parabole del Vangelo, le leggende

popolari, le fiabe, i canti popolari» («Che cosa è l'arte?»). La grande arte è capita e amata dal popolo e la letteratura popolare si identifica con quella per la fanciullezza.

ed entusiasmo, che mesi dopo possono scrivere a memoria le narrazioni della storia sacra con trascurabilissime omissioni.

Mi sembra che il libro dell'infanzia del genere umano sarà sempre il miglior libro dell'infanzia di ciascun uomo. Credo impossibile sostituire questo libro. Mi sembra dannoso cambiare, riassumere la Bibbia. Tutto, ciascuna parola, è giusto come una rivelazione, e veridico come un'opera d'arte. Leggete nella Bibbia la creazione del mondo e leggetela nella storia sacra riassunta e l'adattamento della Bibbia vi sembrerà assolutamente incomprensibile. Con la storia sacra riassunta non si può far altro che imparare a memoria, mentre nella Bibbia il fanciullo vede un quadro vivente e maestoso che non dimenticherà mai. Le omissioni nei manuali di storia sacra rendono tutto incomprensibile e non fanno che alterare il carattere e la bellezza della Sacra Scrittura. Perché, per esempio, in tutte le storie sacre hanno ommesso che prima della creazione lo spirito di Dio volava sull'abisso, e che Dio, dopo aver creato la sua opera, l'esaminò, vide che era ben fatta e che allora fu il mattino e la sera di un giorno? Perché omettere che Dio soffiò l'anima nelle nari e che, dopo aver estratto una costola da Adamo, la sostituì con la carne? Bisogna leggere la Bibbia ai ragazzi per capire come tutto ciò è necessario e vero. Può darsi che non si possa mettere la Bibbia tra le mani delle damigelle depravate, ma, leggendola ai figli dei contadini, io non ho cambiato nè ommesso una sola parola. E nessun alunno si nascondeva dietro la schiena di un altro per ridacchiare. Tutti ascoltavano con cuore trepidante e con ammirazione sincera. La storia di Lot e delle sue figlie (¹⁰³), la storia di Giuda suscitava orrore e non riso...

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

Ci sembra così finchè non riscontriamo in altri fanciulli gli ele-

103) In nessun altro episodio della Bibbia la corruzione ed il male appaiono con altrettanta evidenza (Cfr. nota 57).

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

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

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

Solo trovandosi costantemente sotto il fascino del mondo del pensiero, della scienza e della poesia cui deve condurre lo studio, solo trovandosi costantemente sotto il fascino di questa luce che brilla davanti a lui, l'alunno potrà lavorare tanto come noi gli chiediamo. Che mezzi abbiamo, dunque, per sollevare agli occhi dell'alunno questo lembo di velo? L'ho già detto: pensavo, come molti, che, trovandomi io stesso in questo mondo in cui volevo introdurre i miei alunni, mi sarebbe stato facile farlo e insegnar loro a leggere, scrivere, spiegar loro i fenomeni della natura, raccontar loro, come si fa nei sillabari, che i frutti dello studio sono dolci; ma gli alunni non mi credevano e s'allontanavano da me. Provai allora a legger la Bibbia, e, per suo mezzo, me li sono accattivati totalmente: il lembo del

velo era stato sollevato ed essi si affidavano a me completamente (104). Essi amano il libro, lo studio e me stesso. Non mi restava che portarli più lontano. Dopo l'Antico Testamento, cominciai a narrare il Nuovo ed essi si diedero ad amare ancor più lo studio e me. Dopo la Bibbia ho narrato la storia generale, la storia di Roma, la storia naturale. Ascoltavano tutto, credevano tutto, mi chiedevano di raccontare ancora, ancora; e la prospettiva del pensiero, della scienza e della poesia s'apriva davanti a loro sempre di più. Era forse un caso, forse in altre scuole con altri mezzi si raggiunge lo stesso risultato. Ma lo stesso fenomeno si ripete in tutte le scuole e in tutte le famiglie. E la spiegazione di questo fenomeno è per me troppo chiara perché acconsenta a vederla come frutto del caso. Per rivelare all'alunno un mondo nuovo e fargli amare la scienza, non vi è altro libro che la Bibbia. Parlo anche per coloro che non considerano la Bibbia come una rivelazione divina. Io, almeno, non conosco altre opere che uniscano, come la Bibbia, la forma poetica a tutti i rami del pensiero umano. Tutto ciò che si riferisce ai fenomeni della natura vi è spiegato; tutti i rapporti primitivi degli uomini fra loro, quelli della famiglia, dello Stato, della religione sono descritti per la prima volta in questo libro. L'università delle idee, la saggezza in una forma facile, infantile, sono un incanto tutto nuovo per lo spirito del fanciullo. Il lirismo dei salmi di David non agisce soltanto sullo spirito degli adulti, ma ciascuno, leggendo questo libro, sente per la prima volta, tutto il fascino dell'epoca espresso con una semplicità ed una forza inimitabili (105). Chi non ha pianto alla storia di Giuseppe e del suo incontro con i fratelli? Chi non ha ricordato con uno stringimento di cuore la storia di Sansone incatenato e tosato, che, per vendicarsi dei suoi nemici, perisce egli stesso sotto le rovine del tempio crollato? E ancora centinaia di altre impressioni

104) Anche la Bibbia — l'arte — è un mezzo valido per evitare ogni ricorso alla costrizione. Scriverà che l'arte «deve fare in modo che quella convivenza pacifica degli uomini, che ora viene mantenuta con mezzi esterni ... sia ottenuta mediante la libera e gioiosa attività della gente. L'arte deve sopprimere la violenza». («Che cosa è l'arte?»).

105) «L'arte è l'attività umana per cui un uomo trasmette consapevolmente ciò che egli ha provato ad altre persone le quali si contagiano di questi sentimenti e li rivivono ... agisce sulle persone indipendentemente dal loro grado di sviluppo ... rende comprensibile ciò che non lo sarebbe in forma razionale». («Che cosa è l'arte?»).

di cui gli alunni si nutrono come del latte materno! ... Coloro che negano l'importanza educatrice della Bibbia e dicono che la Bibbia è troppo vecchia, scrivano un libro che spieghi i fenomeni naturali o una storia generale o un'opera d'immaginazione in una forma impressionante ed efficace quanto i racconti biblici e allora noi ammetteremo che la Bibbia è invecchiata.

La pedagogia serve di controllo a molti fenomeni vitali, a molti problemi sociali e astratti (106).

Il materialismo non ha il diritto di proclamarsi vincitore finché non avrà scritto la Bibbia materialista e finché i fanciulli non saranno educati da essa. I tentativi di Owen (107) non possono servire da base a una tale possibilità, come la crescita dei limoni in talune serre di Mosca non è la prova che il limone può crescere senza la pioggia o senza il sole. Lo ripeto, si tratta forse di un'esperienza unilaterale, ma sono convinto che senza la Bibbia, nella nostra società, lo sviluppo del fanciullo e dell'uomo stesso è impossibile, come lo sviluppo della società greca non era possibile senza Omero. La Bibbia è il solo libro di prima lettura per fanciulli. Tanto per la sua forma che per il suo contenuto, deve servire di modello a tutti i libri di lettura destinati ai fanciulli. Tradotto in lingua popolare, sarebbe il miglior libro di lettura per il popolo. La comparsa di una tale traduzione farebbe epoca nella storia del popolo russo.

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

106) Anche per Dewey, la pedagogia è « il banco di prova » della filosofia.

107) R. Owen (1771-1858), industriale filantropo inglese, promosse riforme e fondò scuole laiche a New Lanark (1816) per i

figli degli operai della sua filanda, dai due anni in su. Riteneva che tutto il sistema di istruzione dovesse fondarsi sulla scienza, eliminando ogni residuo di superstizione e di religione.

entrano nella memoria con i fatti, attraggono l'attenzione degli alunni per la loro novità e sono il punto di riferimento che li guida nella loro esposizione.

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

Anche il Nuovo Testamento è narrato secondo il testo evangelico e poi trascritto sui quaderni. Il Nuovo Testamento si assimila più difficilmente ed esige ripetizioni ben più frequenti. Ecco alcuni esempi di racconti tratti dal Nuovo Testamento.

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

« Un giorno, Gesù Cristo inviò i suoi discepoli nella città di Gerusalemme e disse loro: « Incontrerete un uomo che porta acqua, seguitelo e chiedetegli: « Padrone, indicaci la stanza dove potremo preparare la Pasqua ». Ve la indicherà e là voi « preparerete ». Sono partiti, hanno visto quel che Gesù Cristo aveva loro detto ed hanno preparato tutto. Alla sera, Gesù stesso andò laggiù con i suoi discepoli. Durante la cena, Gesù Cristo si tolse il mantello, si cinse il corpo con un pannolino. Poi, prese una tinozza, la riempì d'acqua e, avvicinandosi ai suoi discepoli, lavò ad ognuno i piedi. Quando si avvicinò a Pietro, volle lavargli i piedi. Pietro gli disse: « Signore! tu non puoi lavarmi i piedi! ». E Gesù Cristo gli disse: « Se io non ti lavo i piedi, tu non sarai con me nel regno dei cieli! ». Pietro ebbe paura e disse: « Signore! Lava non soltanto i miei piedi, ma la mia testa e tutto il mio corpo! ». E Gesù disse loro: « All'uomo pulito

basta lavare i piedi ». Poi Gesù Cristo si vestì e si sedette a tavola. Prese il pane, lo benedisse, lo spezzò e lo distribuì ai suoi discepoli dicendo: « Prendete e mangiate, questo è il mio Corpo! ». Lo presero e lo mangiarono. Poi Gesù prese una coppa di vino, lo benedisse e lo offrì ai suoi discepoli dicendo: « Prendete e bevete, questo è il mio Sangue, il Sangue della nuova alleanza! ». Lo presero e lo bevvero. Poi, Gesù Cristo disse loro: « Uno di voi mi tradirà! ». E i discepoli si misero a dire: « Signore, sono io? ». E Gesù Cristo disse loro: « No! ». Poi, Giuda disse: « Signore, sono io? ». E Gesù Cristo disse sottovoce: « Sei tu! ». Poi, Gesù disse ai suoi discepoli: « Colui al quale darò un pezzo di pane mi tradirà ». E Gesù diede il pane a Giuda; e Satana entrò in lui. Si confuse ed uscì dalla stanza » (108). [...]

STORIA E GEOGRAFIA

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

Ho cominciato la storia, come si fa sempre, dalla storia antica, ma tutti i miei sforzi non mi aiutavano a renderla interessante. Gli alunni non s'interessavano assolutamente a Sesostri (109), alle Piramidi d'Egitto, ai Fenici... Speravo che problemi come questi, quali popoli avevano rapporto con gli Ebrei e dove vissero ed emigrarono gli Ebrei, dovessero interessarli. Ma di queste informazioni gli alunni non avevano bisogno. I Faraoni, gli Egiziani, i Filistei che vissero un tempo da qualche parte, non li interessavano affatto. Gli Ebrei sono i loro eroi, gli altri, personaggi inutili. Per mancanza di argomenti, non sono riuscito a fare dei Fenici e degli Egiziani degli eroi per i miei alunni. Particolari sulla costruzione delle Piramidi, sui rap-

108) Segue un altro compito omissso.

109) Faraone della XII dinastia.

porti fra le caste, che importano? Cioè, che cosa importa ai fanciulli dato che in questi racconti non vi sono Abramo, Isacco, Giacobbe, Giuseppe, Sansone? Alcuni passi della storia antica piacevano ed erano ricordati, per esempio la storia di Semiramide, però rimanevano nella memoria per caso, non perchè suscitassero qualche nuova idea, ma perchè erano poetici e artistici. Ma questi passi erano rari, il resto era noioso, inutile, e fui costretto ad abbandonare l'insegnamento della storia generale.

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

Dopo la storia generale, dovevo attaccare con la storia della Russia, insegnata ovunque e da tutti. Ho cominciato questa triste storia russa non istruttiva, nè artistica, che è stata pubblicata in molte versioni. L'ho cominciata due volte: la prima volta prima di aver letto tutta la Bibbia, la seconda volta dopo la Bibbia. Prima di aver letto la Bibbia, gli alunni si rifiutavano assolutamente di ricordare l'esistenza di Igor e Oleg (110). La stessa cosa si ripete ora con gli alunni della classe inferiore. Quelli che non si sono ancora abituati al racconto storico con l'apprendimento della Bibbia non possono compenetrarsi nel racconto e riferirlo; ascoltano cinque volte di seguito e non ricordano nulla della storia di Rjurik e di Jaroslav (111). Ora, gli alunni della classe superiore studiano la storia della Russia e la riassumono nei loro quaderni, ma molto meno bene della Bibbia, ed esigono ripetizioni più frequenti. Raccontiamo loro la storia secondo Pogodin (112). Uno dei maestri si è lasciato trascinare: senza ascoltare i miei consigli, ha cominciato con il periodo dei principati in « appannaggio » (113) ed ha spiegato tutte quelle bestialità e quei

110) Olég (879-912) tutore di Igor (912-945) figlio di Rjurik (862-879). Secondo la leggenda Rjurik e i suoi fratelli, Sineus e Truvor, sarebbero stati chiamati dagli Slavi a mettere ordine nella terra russa. Rjurik avrebbe fondato nell'862 (?) il principato variago di Nòvgorod.

111) Jaroslav il Saggio (1019-1054) principe di Kiev, discendente di Rjurik.

112) Cfr. nota 92.

113) I discendenti di Rjurik, cresciuti di numero, procedettero a spartizioni sempre più frequenti e tumultuose. Ogni duca, tenuta in appannaggio una città con il contado da sfruttare, cerca di non lasciarsi sfuggire l'occasione di un vantaggioso trasferimento. Da ciò le lotte che caratterizzano il periodo che Tolstoj chiama dei principati in « appannaggio ».

conflitti o rivalità degli Svjatoslav, dei Briateislav, dei Boleslav (114). Sono entrato in classe nel momento in cui gli alunni dovevano recitare la lezione. E' difficile scrivere quello che ne hanno ricavato. Dopo un lungo silenzio, quelli che il maestro aveva chiamato si misero a parlare. Tutte le loro forze intellettuali erano concentrate a non storpiare gli strani nomi, mentre le azioni di ciascun personaggio erano per loro secondarie.

« Ecco, come si chiamava quello, Barikave, eh? » cominciò uno. « E' andato alla guerra contro? ». « Morislav? Leone Nikolaevic », suggerì una ragazzina. « Mstislav », corressi. « E l'ha sbaragliato », fece uno, molto fiero. « Aspetta, c'era un fiume ... ». « E suo figlio ha raccolto l'armata e annientato ... come si chiamava? ». « Ma tu non capisci proprio niente? » intervenne la ragazzina, che è molto intelligente. « E' un nome strano », disse Sëmka. « Ebbene! Mislav, Crislav. Ah, che nome? ». « Ma perchè mi interrompi se non sai? ». « E tu, sai... Sei un bel furbo! ». « Ma perchè spingi? ». I più intelligenti tentano ancora e riuscirebbero forse, se gli si suggerisse qualche cosa (115).

Ma tutto questo era pietoso, miserabile! Era così penoso vedere tutti questi fanciulli (erano come polli ai quali è stato dato prima grano e poi sabbia (116): non capiscono più niente e sono pronti a distruggersi reciprocamente) che il maestro ed io cercammo di non ripetere questo errore. Lasciando da parte il periodo dei principati in « appannaggio », continuammo la storia russa; ed ecco i risultati che abbiamo ottenuto stando ai quaderni degli alunni della classe superiore.

Dal quaderno dell'alunno V.R. « I nostri antenati si chiamavano Slavi. Non avevano nè re, nè principi. Erano divisi in famiglie. Guerreggiavano gli uni contro gli altri. Un giorno i Normanni hanno attaccato gli Slavi, li hanno vinti ed hanno imposto un tributo. Poi dissero: « Perchè viviamo così? Scegliamo un principe che ci governerà » (117). « Hanno scelto Rjurik ed i suoi due fratelli Sineus e

114) Nomi che si ripetono fra i principi di Kiev e fra i sovrani di Boemia e di Polonia.

115) Il dialogo si riferisce ad un periodo tormentato da guerre e complicato da lotte di successione (sec. XIII), che dovevano

creare una gran confusione nella mente di quei ragazzi.

116) Il grano è, evidentemente, la Storia Sacra.

117) Secondo la leggenda, le tribù russe, travagliate da discordie avrebbero chia-

Truvor. Rjurik si stabilì a Ladoga, Sineus a Isborsk presso i Krivitei e Truvor presso il Lago-Bianco. In seguito i fratelli di Rjurik morirono. Egli prese il loro posto.

« Poi Askod e Dir sono andati in Grecia. Arrivarono a Kiev e dissero: « Chi regna qui? ». Gli abitanti risposero: « Erano in tre, Kiy, Stchek e Khoriv, ma sono morti ». Askod e Dir hanno detto loro: « Ci volete come re? » (118). Il popolo acconsentì e cominciò a pagare loro le imposte » (119). [...]

Come il lettore può vedere dai passi citati, non c'è interesse, non c'è vita in queste narrazioni. Gli alunni imparano molto meglio la storia della Russia che la storia generale, ma è solo perchè hanno preso l'abitudine di ricordare e di scrivere tutto quel che raccontano e anche perchè la domanda « a che serve tutto questo? » (120) non ha posto qui; il popolo russo è il loro croc come il popolo d'Israele, quest'ultimo perchè è il popolo amato da Dio e perchè la sua storia è artistica, l'altro, benchè la sua storia non abbia alcuna pretesa artistica, perchè suscita in lui il sentimento nazionale. Ma l'insegnamento della storia della Russia è freddo, arido e noioso, e, sfortunatamente, la storia stessa presenta pochi casi capaci di stimolare il sentimento nazionale.

Ieri, ho abbandonato la mia classe e sono andato alla lezione di storia allo scopo di conoscere la causa del rumore che si udiva di là. Si narrava la battaglia del campo di Kulikovo (121), tutti erano commossi. « Ecco una bella storia! », « Va bene! », « Come, Leone Nikolaevic, come ha sterminato i Tartari! », « Lascia, continuerò io! », « No, io! », « Il sangue scorreva come un fiume! » (122).

inato i Variaghi (Vichingi) affinché ristabilissero l'ordine e instaurassero un regno. (Cfr. nota 110).

118) Secondo la leggenda, Askold e Dir, compagni di Rjurik, conquistarono la città di Kiev, fondata da altri Variaghi.

119) Omessi: la continuazione di questo lungo riassunto, che arriva fino alla morte di Olég, e un altro componimento che riassume le imprese di Igor.

120) Il fanciullo deve aver coscienza dei fini delle attività che gli sono imposte o suggerite. (Cfr. nota 47).

121) Il campo di Kulikovo è alla confluenza del fiume Neprjavda con il Don. Il principe Dmitrij vi sconfisse l'Orda d'oro nel 1380. La vittoria non fu decisiva perchè l'anno seguente un altro esercito tartaromongolo invase nuovamente la Russia ed arrivò a Mosca incendiandola. Tuttavia la vittoria ebbe grande importanza morale perchè dimostrò che la temibile Orda d'oro poteva essere battuta in battaglia.

122) Per la vittoria sul Don, Dmitrij fu detto Donskòj e divenne oggetto di leggende popolari.

Quasi tutti potevano raccontare ampiamente questo episodio e tutti ne erano rapiti. Ma se occorre assolutamente soddisfare il sentimento nazionale, che cosa trarremo da tutta la storia della Russia? 1612 e 1812 (¹²³), e nient'altro. Se si vuol lusingare il sentimento nazionale, non è necessario studiare tutta la storia. Capisco che si profitti dell'insegnamento della storia per sviluppare e soddisfare l'interesse artistico, sempre adatto ai fanciulli, ma ciò non sarà storia. Per insegnare la storia, è necessario prima di tutto sviluppare nel fanciullo l'interesse storico. Come fare?

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

Molto spesso l'interesse storico nasce dall'interesse artistico. Le origini di Roma ci interessano, perchè sappiamo ciò che era l'Impero Romano al tempo della sua gloria; proprio come noi ci interessiamo all'infanzia di un grand'uomo. Il contrasto fra la potenza romana e la folla miserabile dei vinti costituisce per noi l'interesse principale. Seguiamo lo sviluppo di Roma avendo presente il quadro del suo apogeo. Così ci interessiamo alla formazione del Regno di Mosca (¹²⁴), perchè sappiamo quel che è adesso l'Impero russo. Secondo le mie osservazioni e le mie esperienze, il primo germe dell'interesse storico appare con la conoscenza della storia contemporanea, talvolta, grazie alla coscienza di parteciparvi, grazie all'interesse politico, alle discussioni, alla lettura dei giornali. Per questo l'idea di iniziare la

123) Il 22 ottobre 1612 il principe Puzarskij liberò Mosca dall'occupazione polacca. Il 1812 è l'anno della spedizione di Napoleone in Russia.

124) Il Principato di Mosca si trasforma in Stato nazionale, dopo la sottomissione di Nòvgorod (1478) e la liberazione dei territori sottomessi ai tartari-mongoli, sotto Ivan III.

storia contemporanea deve venire in mente ad ogni maestro che rifletta. Questa estate stessa, ho fatto queste esperienze e le ho annotate. Eccone un esapio:

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

IL MAESTRO — Dce viviamo? In che paese?

UN ALUNNO — A Jasnaja-Poljana.

UN ALTRO ALUNNO — Nei campi.

IL MAESTRO — No, non così. In che paese Jasnaja-Poljana e tutta la provincia di Tula : trovano?

UN ALUNNO — La provincia di Tula è a diciassette verste da noi. Dove si trova? La provincia è la provincia (125).

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

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

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

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

L'ALUNNO — Qualo incontreremo dei Tedeschi.

IL MAESTRO — E bene. Se a Tula incontrerai un Tedesco che conosci, dirai che è un paese dei Tedeschi?

L'ALUNNO — No, s'è quando non si incontreranno che Tedeschi.

IL MAESTRO — Ma anche in Russia, vi sono province in cui non vi sono che Tedeschi, per esempio, Ivan Fomic, è di quei luoghi)

125) L'oscurità della risposta è dovuta al fatto che la parola « provincia » in russo si-

gnifica sia una certa parte del territorio dello Stato sia il capoluogo di essa.

e tuttavia queste province sono Russia. Perchè (*Silenzio*). Perchè obbediscono alle stesse leggi dei Russi.

L'ALUNNO — Come, alle stesse leggi? (¹²⁶). I Tedeschi non vanno nella nostra chiesa e non fanno la quaresima.

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

SĚMKA (*un alunno scettico*) — E' strano! Allora hanno altre leggi e obbediscono allo stesso re!

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

UN'ALUNNA (*ragazzina molto indipendente, che parla velocemente e timidamente*) — Subire la legge, significa sposarsi (¹²⁷).

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

LO SCETTICO SĚMKA — E questo i Tedeschi non lo fanno?

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

LO SCETTICO SĚMKA — E questo laggiù non esiste?

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

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

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

GLI ALUNNI — I contadini lavorano, i domestici servono i padroni, i mercanti commerciano, i soldati fanno il loro servizio, i calderai fanno i samovar (¹²⁸), i preti dicono messa, i gentiluomini non fanno niente (¹²⁹).

126) Nel linguaggio popolare la parola « legge » è usata per indicare la religione.

127) L'espressione popolare « subire le leggi religiose » equivale a « sposare ».

128) Recipiente di rame per il té.

129) Non si può certo escludere che la ingenua risposta non sia stata trascritta con malizioso compiacimento.

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

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

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

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

Tutti gli alunni sono d'accordo su questa definizione.

Il maestro capisce la necessità di far vedere il confine su qualcosa di conosciuto. Disegna la pianta di due camere e fa notare il confine che le separa. Porta la pianta del villaggio e gli alunni stessi riconoscono qualche confine. Il maestro spiega, cioè crede di spiegare, che la Russia ha le sue frontiere, come Jàsnaja-Poljana ha le sue. Si culla nella speranza che tutti abbiano capito. Ma quando chiede come si può sapere la distanza da noi al confine della Russia, gli alunni rispondono senza la minima esitazione che è molto facile, che occorre soltanto misurare con un arcina (¹³⁰) da qui fino al confine.

IL MAESTRO — Da quale lato?

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

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

130) Misura corrispondente a 0,711 metri.

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

UN ALTRO ALUNNO — Il paese sottomesso allo zar russo.

IL MAESTRO — Dove finisce?

UNA RAGAZZINA — Dove noi cominciamo a incontrare i Tedeschi pagani.

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

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

SËMKA — Chi dà da mangiare ai soldati?

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

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

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

Mio malgrado, sono caduto nell'eterno errore del metodo socratico che nello ANSCHAUUNGSUNTERRICHT (¹³¹) raggiunge il grado estremo di mostruosità (¹³²). In queste lezioni non davo agli alunni nessuna idea nuova, pur immaginandomi di farlo, ed era solo per la mia influenza morale che costringevo gli alunni a rispondere come volevo. *Russia, russo* sono rimasti per noi gli stessi indici incoscienti di qualcosa di vago; *legge* è rimasta una parola incomprendibile. Sono trascorsi sei mesi da quando ho fatto queste esperienze, di cui nei primi tempi ero estremamente contento e fiero. Coloro ai quali le ho comunicate le dichiaravano perfette e interessanti, ma dopo una pausa

131) Lezioni di cose.

132) Il metodo si articolava in tediose domande tendenti a formare concetti che gli scolari avevano già intuitivamente appreso dalla vita. I fautori di questi metodi di derivazione tedesca «ignorano il popolo a tal punto da figurarsi gli scolari dei vil-

laggi come dei selvaggi» cui occorre far capire, con lento procedimento socratico, che «il cavallo è coperto di peli» [sic] e che cosa significano «basso» e «alto». Negli anni 1872-75, l'opinione pubblica russa seguì con grande interesse la polemica sui metodi cui prese parte anche Tolstoj (Cfr. «L'istruzione popolare»).

di tre settimane, durante le quali non potei occuparmi della scuola, mi resi conto che tutto quel che avevo fatto prima era stato tempo perso ed errore da parte mia. Non un alunno era in grado di definirmi i confini della Russia, la legge, i confini del distretto di Krapivensk, tutto quello che avevano imparato era stato dimenticato, ma, nello stesso tempo, sapevano a loro modo. Ero convinto del mio errore, mi chiedevo soltanto se il mio errore stava nel cattivo metodo o nell'insegnamento stesso: fino a un certo periodo di sviluppo generale, è forse impossibile, senza giornali nè viaggi, svegliare nei fanciulli l'interesse storico e geografico. Forse si troverà (io lo cerco continuamente) il metodo che permetterà di farlo. So una sola cosa: questo metodo non consisterà nell'imparare la storia e la geografia sul libro, che, invece di stimolare l'interesse, lo uccide (133).

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

Questa lezione è rimasta nel mio ricordo e non la dimenticherò mai. Da lungo tempo ormai avevamo promesso ai fanciulli che avremmo raccontato la storia, io cominciando da un capo, l'altro maestro cominciando dall'altro, in modo da incontrarsi (134).

Gli alunni del corso serale si erano messi nei diversi angoli della classe. Sono andato alla lezione di storia della Russia. Si parlava di Sviatoslav (135). Gli alunni si annoiavano. Le fanciulle, con il loro scialletto in testa, come sempre, erano sedute fianco a fianco sul banco più alto. Una di esse si era addormentata. Miska, con una gomitata, mi diceva: « Guarda i nostri cucoli; ve n'è una che dorme ».

Effettivamente, le bambine sembravano cucoli. « Racconta piuttosto qualcosa cominciando dalla fine », disse qualcuno e tutti si alzarono. Mi sedetti e cominciai a raccontare. Come sempre, i gridi, gli

133) Le soluzioni di Dewey e di Decroly avrebbero trovato il consenso di Tolstoj.

134) Procedimento piuttosto curioso.

135) Nome comune a più discendenti di Rjurik. È il primo nome prettamente slavo portato da un principe variago.

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

Il mio collega, un tedesco, era presente. « Eh, anche voi contro di noi! » gli disse Petka (il migliore narratore). « Ebbene, sta zitto », gridarono gli altri. La ritirata delle nostre truppe faceva soffrire i nostri ascoltatori; e tutti da ogni lato se ne chiedevano il perché, e insultavano Kutúzov e Barclay (136). « Non è grande il tuo Kutúzov! », « Aspetta! », « Che cosa? Che si sia arreso? ».

Quando arrivai alla battaglia di Borodinò, e alla fine fui costretto a confessare che non avevamo vinto, essi apparvero accorati (137). Evidentemente avevo dato loro un colpo terribile. « Tuttavia se non siamo stati vincitori noi, neppure essi lo sono stati ». Quando Napoleone, arrivato a Mosca, attende le chiavi e gli omaggi, un mormorio si levò sulla necessità della resistenza. L'incendio di Mosca era naturalmente approvato. Infine il trionfo arrivò: la ritirata. « Quando uscì da Mosca, Kutúzov lo inseguì e cominciò a batterlo », dissi. « A ba-

136) Il maresciallo M. I. Kutúzov-Coloniscov fu il successore del maresciallo M. B. Barclay de Tolly al comando dell'esercito russo. Tolstoj in « Guerra e pace » lo dipinge come un fatalista e probabilmente lo presentava alla stessa maniera ai suoi alunni. La ritirata tattica di fronte a Napoleone fu ordinata da Barclay de Tolly. La

stessa tattica fu seguita dal vecchio Kutúzov, già sconfitto da Napoleone ad Austerlitz. La ritirata deludeva lo spirito patriottico degli scolari di Jasnaja-Poljana.

137) Dopo la battaglia di Borodinò, apparentemente vinta da Napoleone, Kutúzov riprese la tattica della ritirata abbandonando Mosca ai Francesi.

stonarlo», mi corresse Fedka che, tutto rosso per l'emozione, era seduto di fronte a me, si torceva le piccole dita nere: era la sua abitudine. Subito, in tutta la classe scoppiò un entusiasmo febbrile. Dietro, qualcuno spinse un piccolino e nessuno ci fece caso. « Ah, così è meglio! », « Eccotele le chiavi! », ecc. E continuai a raccontare come avevamo cacciato i Francesi. Gli alunni avevano appena udito che qualcuno era giunto in ritardo sulla Beresina ed aveva lasciato sfuggire i Francesi, che Petka gridò: « Io l'avrei fucilato! Perchè era in ritardo! ». Ci siamo impietositi un poco sui Francesi assiderati, poi abbiamo varcato il confine, e i Tedeschi che erano contro di noi sono diventati nostri alleati. Qualcuno si ricordò del Tedesco che era in classe. « Ah! Fate così voi! Quando noi siamo deboli voi siete contro di noi e quando siamo forti voi siete con noi! ». E, improvvisamente, tutti si alzarono a dileggiare il Tedesco con voce così alta che si sentivano dalla strada. Quando si calmarono, continuai a narrare come accompagnammo Napoleone fino a Parigi e là rimettemmo sul trono il vero re; che trionfo, che feste ci fecero, e solo il ricordo della guerra di Crimea guastò la festa. « Aspetta! Quando sarò grande gliela farò vedere io ... ». Se, in quel momento, la ridotta di Sevardinò (138) o l'altra di Malakof (139) ci fossero state davanti, noi le avremmo riconquistate.

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

« SIE HABEN GANZ RUSSICH ERZÄHLT (Voi avete raccontato da vero Russo), mi disse più tardi il tedesco che avevano dileggiato; se sen-

138) Monticello fortificato nei pressi di Barodinò conquistato da Napoleone prima della famosa battaglia.

139) Uno dei caposaldi del sistema di difesa di Sebastopoli (Crimea, settembre 1855).

tiste come lo si racconta da noi? Non avete detto niente della lotta dei Tedeschi per la libertà. (SIE HABEN NICHTS GESAGT VON DEN DEUSTCHEN FREIHETSKÄMPFEN) » (140).

Ero d'accordo con lui che la mia esposizione non era storia, ma un racconto che lusingava il sentimento nazionale (141).

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

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

Al termine della mia spiegazione sulle stagioni, lo scettico Sëmka, il più intelligente di tutti, mi bloccò con la domanda: « Come avviene che la terra gira e che la nostra isba resta sempre allo stesso posto? Dovrebbe anch'essa cambiare posto ». Vidi allora che la mia spiegazione era rimasta a mille miglia dal più intelligente; che cosa avevano dovuto capire quelli che lo erano meno?

Ritornai alla mia spiegazione: spiegai, disegnai, diedi tutte le prove della sfericità della terra: il viaggio attorno al mondo, l'albero della nave che si vede prima del ponte, e, confortato dall'idea che

140) A fianco dell'esercito russo combatteva una legione di volontari e fuorusciti tedeschi.

141) Hessen scrive che in quel momento Tolstoj si rese conto dell'impossibilità di un insegnamento ideologicamente agnostico.

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

I miei alunni sono da troppo tempo imbevuti di idee assolutamente contrarie a quelle che io vorrei loro trasmettere. Occorrerà ancora molto tempo per distruggere le idee che hanno e indurli a immaginare la Terra isolata nello spazio. Le leggi della fisica e della meccanica sono le prime a distruggere la tradizione. Da noi, come da ogni parte, la geografia è insegnata prima della fisica (¹⁴²).

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

142) La tendenza attuale è insegnare storia, geografia e scienze come materie più strettamente collegate delle altre.

simila completamente le spiegazioni sulla sfericità della Terra e non uno solo crede all'esistenza reale di Guadalupa. Eppure si continua a parlare agli scolari dell'una e dell'altra.

Dopo la geografia fisica, ho cominciato lo studio delle parti del mondo descrivendo le caratteristiche di ciascuna di esse. Non ho ricavato niente, se non delle esclamazioni a ciascuna domanda e delle interruzioni spontanee: l'Asia! l'Africa! l'Australia! E quando si chiede improvvisamente in quale parte del mondo si trova la Francia (un minuto prima ho spiegato che l'Inghilterra e la Francia si trovano in Europa), qualcuno grida che la Francia si trova in Africa. Quando comincia la lezione di geografia, la domanda « perché? » si legge in ogni sguardo spento, nel suono di ogni voce; ma non c'è nessuna risposta a questo triste « perché? ».

Come per la storia, la solita idea si fece luce: cominciare la geografia da ciò che è più vicino, dall'aula, dal villaggio (143). Ho visto queste esperienze in Germania, ed io stesso, scoraggiato per l'insuccesso dell'insegnamento ordinario della geografia, mi sono messo a descrivere la stanza di una casa del villaggio. Esercizi di disegno, di piante non sono inutili. Ma non è interessante imparare che paese si trova dietro il nostro villaggio, perchè tutti sanno benissimo che è Teljatinki; non è interessante sapere cosa c'è dopo Teljatinki perchè c'è probabilmente un altro villaggio come Teljatinki e campi privi di qualsiasi interesse. Cercai di dare dei punti di riferimento geografico, come, per esempio, Mosca, Kiev, ma tutti questi nomi rimanevano senza nesso nella loro testa, ed essi erano obbligati a impararli a memoria. Provai a disegnare carte geografiche, e queste, effettivamente, li interessavano ed aiutavano la loro memoria. Ma, di nuovo, la domanda riapparve: perchè aiutare la loro memoria? Ho cominciato a parlare di paesi polari ed equatoriali; ascoltavano con piacere e potevano ripetere; ma di queste esposizioni essi ricordavano tutto, eccetto quel che aveva rapporto con la geografia; e la cosa principale è che il disegno della pianta del villaggio era disegno e non geografia. I disegni di carte e di piante non erano geografia più di quanto lo fossero i racconti sugli animali, le foreste, le pianure, i vil-

143) In Germania è detto « principio della piccola patria » (heimatkundliche prin-

zip) e deriva dal principio pestalozziano « dal vicino al lontano ».

laggi. Erano racconti e non geografia; la geografia era soltanto quel che essi imparavano a memoria. Di tutti i nuovi manuali — Grube, Bernadski — nessuno era interessante. Un libretto ignorato da tutti, simile alla geografia, si legge meglio degli altri ed è, secondo me, il miglior modello di quel che si può fare per preparare i fanciulli allo studio della geografia, per suscitare il loro interesse, ed è del Parlej (144), traduzione russa del 1837. Questo libro serve piuttosto come filo conduttore per il maestro che poi racconta quel che sa su ciascun paese e su ciascuna città. I fanciulli ripetono, ma è raro che ricordino un nome qualunque di un distretto che si riferisca all'avvenimento descritto. Nella maggior parte dei casi, restano solo i fatti. Tuttavia, negli ultimi tempi, nonostante tutta l'abilità con la quale questo libro mascherava lo studio a memoria di nomi inutili, nonostante la prudenza con la quale noi ce ne servivamo, i fanciulli subodoravano che li si allettava soltanto con storielle e si disgustavano definitivamente di questo studio.

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

La storia di Romolo e Remo è interessante, non perchè questi fratelli fondarono lo Stato più potente del mondo, ma perchè la leggenda della lupa nutrice è molto divertente, molto interessante, molto bella. La storia dei Gracchi è interessante come quella di Gregorio VII e dell'imperatore umiliato (145), e c'è una possibilità di interessare gli alunni con queste storie. Ma la storia della migrazione dei popoli sarà noiosa, perchè l'argomento non è artistico, come non lo è l'invenzione della stampa, nonostante tutte le cure poste nell'insegnare all'alunno che essa segna una data storica e che Gutenberg

144) L'interesse per il problema deve essere stato molto vivo in Tolstoj perchè in queste ultime pagine dimostra di avere esaminato con attenzione un buon numero

di possibili manuali scolastici di ogni genere e provenienza.

145) Enrico IV.

era un grand'uomo. Raccontate bene come sono stati inventati i fiammiferi e l'alunno non ammetterà mai che l'inventore dei fiammiferi sia inferiore a Gutenberg. In una parola, per i fanciulli, e in generale per chi non ha ancora cominciato a vivere, senza parlare di interesse umano, l'interesse storico non esiste: non c'è che l'interesse artistico. Si dice che disponendo di manuali più particolareggiati, meglio elaborati, sarà possibile l'esposizione artistica di tutti i periodi storici. Io non lo credo. Macaulay (146), Thiers (147), Tacito e Senofonte non possono essere dati ai fanciulli. Per fare la storia popolare, non sono necessarie qualità artistiche, basta personificare gli avvenimenti storici, come fa talvolta la tradizione, talvolta la vita stessa, talvolta i grandi pensatori e gli artisti (148). La storia piace ai fanciulli quando l'argomento è artistico. L'interesse storico non esiste e non può esistere, quindi non vi può essere storia per i fanciulli. La storia serve come materiale allo sviluppo artistico, ma fin quando l'interesse storico non è sviluppato, la storia non può esistere. Bertet, Kaidanov restano solo manuali. E' vecchio l'aneddoto che *la storia dei Medi è oscura e favolosa*. Non si può ricavare niente di più dalla storia per i fanciulli che non sentono interesse per la storia. I tentativi fatti per rendere la storia e la geografia artistiche e interessanti, i racconti biografici di Grube, di Bernadski, non soddisfano nè l'esigenza artistica, nè l'esigenza storica, nè la logica della narrazione, nè l'interesse storico, e, nello stesso tempo con l'abbondanza dei particolari, raggiungono dimensioni impossibili.

La stessa cosa vale per la geografia.

Quando si volle convincere Mitrofanuska a imparare la geografia, sua madre disse: «Perchè studiare tutti questi paesi? Il cocchiere ti porterà dove occorrerà!» Non è mai stato detto niente di più forte contro la geografia e tutti i sapienti del mondo non possono obiettare nulla ad argomenti così indiscutibili. Parlo seriamente. Perchè ho bisogno di conoscere dove si trova un fiume o la città di

146) T. B. Macaulay (1800-1859), saggista e uomo politico inglese, scrisse «Canti di Roma antica» (1842) e «Storia d'Inghilterra» (1848-55).

147) M. J. L. A. Thiers (1797-1877), storico e uomo di stato francese, scrisse «Sto-

ria della Rivoluzione francese» (1823-27), «Storia del Consolato e dell'Impero» (1845-62). Discutibile l'accostamento di Macaulay e di Thiers a Tacito e a Senofonte.

148) La personalizzazione e la drammatizzazione della storia sono criteri didattici attualmente diffusi.

Barcellona, quando, arrivato all'età di trentatré anni, non una sola volta ho avuto bisogno di questa conoscenza. E suppongo che, a sviluppare le mie forze spirituali, la più pittoresca descrizione di Barcellona e dei suoi abitanti non è necessaria. Perché Sëmka e Fedka hanno bisogno di sapere particolari sul canale di Maria (149) e le comunicazioni per via d'acqua, quando è poco probabile che essi ci vadano mai? E se Sëmka avrà bisogno di andarci, che lo abbia imparato o no, conoscerà in pratica questa comunicazione per via d'acqua. Come si possono sviluppare le sue forze spirituali imparando che la canapa è spedita a sud, sul Volga, e il catrame a nord; che i tali o i tal'altri strati sotterranei giungono fino al tale distretto; che i Samoiedi (150) usano renne per i loro trasporti, ecc.? Io non posso immaginarlo. Posseggo una folla di conoscenze di scienze matematiche e naturali, di lingua e di poesia che non ho tempo di trasmettere. Una folla di domande sui fenomeni che cadono tutti i giorni sotto i loro occhi mi è rivolta dagli alunni; esigono una risposta; occorre rispondere prima di descrivere i ghiacci polari, i paesi tropicali, le montagne dell'Australia, i fiumi d'America. In tutto il mondo l'insegnamento della storia e della geografia dà gli stessi risultati e conferma le nostre idee: ovunque l'insegnamento della geografia e della storia è pessimo. In vista degli esami, si imparano a memoria i nomi delle montagne, delle città, dei fiumi, dei re, degli imperatori; i soli manuali possibili sono quelli di Arseniev e di Obodovsky, Kaidanov, Smaragdov e Berte (151) e ovunque ci si lagna dell'insegnamento di queste scienze, si cerca qualcosa di nuovo e non lo si trova. Lo strano è che tutti riconoscano che l'insegnamento della geografia è incompatibile con lo spirito degli alunni, ma inventino migliaia di metodi più o meno ingegnosi per costringere i fanciulli a ricordare i nomi. E questa semplice idea, che la geografia non è assolutamente necessaria, che non c'è alcun bisogno di sapere questi nomi, non viene in mente a nessuno. Tutto quello che è stato tentato per unire la geografia alla geologia, alla botanica, all'etnografia, e a non so che altro ancora, per unire la storia alle biografie, tutto ciò è sogno sterile

149) Il canale di Maria congiunge Rybinsk, porto sul Volga, a Leningrado, detta Sankt-Peterburg fino al 1914, Petrograd fino al 1924, mentre il popolo la chiamava

semplicemente Piter.

150) Popolo nomade dell'Asia e dell'Europa settentrionale, allevatore di renne.

151) Cfr. nota 144.

che fa stampare nuovi libri, i quali non valgono nè per i fanciulli, nè per gli adolescenti, nè per i maestri, nè per il pubblico in generale. Effettivamente, se gli autori di simili manuali di geografia e di storia riflettessero su ciò che vogliono e provassero essi stessi ad applicare questi libri all'insegnamento, si renderebbero conto dell'inutilità della loro impresa.

Prima di tutto, la geografia, unita alle scienze naturali e all'etnografia, formerebbe una scienza tanto vasta che una vita umana non basterebbe ad abbracciarla, una scienza non adatta ai fanciulli e ancor più arida della geografia.

In secondo luogo, per comporre un simile manuale, mille anni basterebbero appena a raccogliere il materiale necessario. Insegnando la geografia, nel distretto di Krapivensk, mi crederci obbligato a dare agli alunni informazioni particolari sulla flora, sulla fauna e sulla costituzione geologica del suolo al polo nord, particolari sugli abitanti e sul commercio del regno di Baviera perchè avrei materiale sufficiente per dare tutte queste informazioni, mentre, per mancanza di materiale, non potrei dire quasi niente sui distretti di Belëvsk e di Efremovsk. I fanciulli, e con loro il buon senso, esigono da me una certa armonia, una certa regolarità nell'insegnamento. Non resta che una cosa, imparare a memoria la geografia d'Obodovsky o non impararla del tutto.

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

In realtà, se si rinuncia alla vecchia superstizione, non è affatto

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

E' tutt'un'altra cosa svegliare nell'alunno l'interesse di sapere come l'umanità ha vissuto, s'è formata e sviluppata nei diversi Stati; renderlo curioso di conoscere quelle leggi per le quali l'umanità progredisce eternamente, interessarlo alla comprensione delle leggi dei fenomeni della natura in tutto il globo e della distribuzione del genere umano sulla terra. Può essere utile suscitare un interesse di questo genere, ma non sono nè i Ségur (152), nè i Thiers (153), che portano a questo fine. Per raggiungerlo, non conosco che due elementi: il sentimento artistico, la poesia, e il patriottismo. Per sviluppare l'uno e l'altro non vi sono ancora manuali e, finchè non ce ne saranno, occorre non spendere invano il tempo e le forze della giovane generazione obbligandola a imparare la storia e la geografia soltanto perchè è stata insegnata a noi. *Fino all'Università, non solo non vedo la necessità di insegnare la storia e la geografia, ma trovo questi insegnamenti molto pregiudizievole* (154). Quel che occorre fare dopo io lo ignoro.

152) L. F. Ségur (1724-1801) diplomatico e storico, scrisse «Quadri storici e politici dell'Europa dal 1786 al 1796» (1801). Il figlio Filippo Priolo (1780-1873), generale e storico, fu con Napoleone nella campagna di Russia. Scrisse: «Storia di Napoleone e della grande armata nell'anno 1812» (1824). Tolstoj si riferisce certamente al secondo.

153) Cfr. nota 147.

154) Discutibili, forse, ma pedagogicamente o psicologicamente motivate, le affermazioni sull'impossibilità dell'insegnamento della storia e della geografia nella scuola primaria; polemicamente esasperata o troppo esclusiva la negazione della validità o della possibilità didattica di queste

materie fino alla soglia dell'Università. Sarà bene, tuttavia, ricordare che nei «Suggerimenti ai maestri» inseriti nel suo «Sillabario» (1872) Tolstoj dice: «In storia e in geografia, evitate le elencazioni di paesi e di avvenimenti storici, e le suddivisioni degli uni e degli altri. L'alunno non può interessarsi alle descrizioni storiche e geografiche, quando non crede ancora in modo preciso che esista qualcosa oltre l'orizzonte che chiude la sua vista e quando non può avere la minima idea dello Stato, del potere, della guerra, della legge, che sono oggetto della storia. Affinchè s'interessi alla geografia e alla storia, dategli impressioni geografiche e storiche, riferitegli particolari di paesi che conoscete o avvenimenti storici che vi sono familiari».

L'ISTRUZIONE PUBBLICA

L'ISTRUZIONE PUBBLICA ()

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

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

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

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

1) Articolo apparso nel primo numero di «Jásnaja-Poljana» rivista pedagogica mensile stampata e diretta dallo stesso Tolstoj, nel corso dell'anno 1861. Si conservano 12 fascicoli. Su questa rivista pubblicò i seguenti articoli: «Metodi per l'insegnamento della lettura e della scrittura», «Progetto di organizzazione delle scuole popolari», «L'educazione e la cultura», «Il progresso e la definizione dell'istruzione», «Chi deve insegnare l'arte letteraria e a chi? I fanciulli del popolo a noi o noi ai fanciulli

del popolo», «Le belle arti», «La scuola di J.P.». La rivista pubblicava articoli di maestri, resoconti, dati statistici, bollettini bibliografici.

2) Si riferisco prevalentemente alla Germania. In Germania si ebbero le prime disposizioni sull'obbligatorietà della scuola con Ernesto il Pio di Sassonia-Cotha (1642) cui seguirono quelle di Federico Guglielmo I di Prussia (1717) poi quelle più rigide di Federico il Grande (1763). Altrove Tolstoj

In questo caso, come in ogni conflitto, occorre risolvere questo problema: è più legale la resistenza fatta a coloro che vogliono diffondere l'istruzione o l'attività di questi ultimi? Occorre vincere questa opposizione o modificare questa attività?

Finora, come si può vedere nella storia, la questione è stata risolta a profitto del governo e della società insegnante. L'opposizione è stata dichiarata illegale, perchè considerata come l'effetto di un male proprio dell'umanità (3), e, senza cambiare il modo di agire, cioè senza mutare la forma e le basi dell'istruzione che essa possedeva, la società usò la forza e l'astuzia per annientare l'opposizione del popolo. Il popolo finora si sottomette lentamente e malvolentieri a questa azione.

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

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

afferma che in Germania, dopo due secoli di scuola obbligatoria, si era ottenuta poco nonostante che Federico il Grande avesse imposto l'obbligo dai cinque ai tredici anni e fissato un piano d'istruzione e criteri generali di disciplina («Regolamento generale delle scuole dei villaggi»). Quando Tolstoj scriveva questo articolo l'obbligo non era ancora sanzionato in Inghilterra (1889), in Italia (1877); in Francia la legge Bouquier (1793) era stata abolita con la legge Daunou (1795) e l'obbligo ripristinato soltanto nel 1882. Riferisce Tolstoj che nel circondario di cui faceva parte Jasnaja-Poljana, su diecimila abitanti esistevano quattordici grandi

scuole e dieci scuolette ecclesiastiche, tutte «basate su liberi contratti tra i maestri e i genitori degli alunni che pagavano un tanto al mese». «A partire dal 1862 il popolo cominciò sempre più a sentire l'esigenza dell'istruzione». Saltanto con la riforma del 1864 le scuole furono affidate ai «zemstva» (consigli), organi locali sorti per favorire l'autonomia amministrativa e curare l'igiene e la cultura popolare.

3) L'obbligo è considerato come il correlativo del diritto che ha ogni individuo a farsi uomo e cittadino e, imponendolo, lo Stato tutela questo diritto, anche contro la cattiva volontà dei cittadini.

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

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

Ma qual è la condizione della scuola contemporanea che è basata sugli stessi principi dogmatici, quando, dopo la lezione in cui l'allunno impara la dottrina dell'immortalità dell'anima, si cerca di fargli comprendere che il sistema nervoso, comune all'uomo e alla rana, è ciò che, in un'altra occasione, si chiama anima; quando, dopo la storia di Giosuè figlio di Nun, che gli è stata raccontata senza commenti, egli impara che il sole non gira attorno alla terra; quando, dopo aver ascoltato la spiegazione sulle bellezze di Virgilio, egli preferisce quella di Alessandro Dumas, che gli è stato venduto per cinque centesimi; quando l'unica fede del maestro è che non c'è niente di vero e che tutto ciò che esiste è discutibile, che il progresso è il bene e la reazione è il male e quando nessuno sa in che consiste questa diffusa fede nel progresso? [...]

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

Durante i miei viaggi in Francia, in Germania, in Svizzera (*),

4) Nel 1850.

allo scopo di informarmi presso gli scolari per conoscere le loro opinioni sulla scuola e il loro sviluppo morale, nelle scuole primarie e fuori delle scuole, agli ex-alunni, ho posto le seguenti domande:

- Qual è la principale città della Prussia o della Baviera?
- Quanti figli aveva Giacobbe?
- Qual è la storia di Giuseppe?

A scuola, talvolta, mi si recitavano a memoria pagine di un libro, ma gli ex-alunni non mi hanno mai potuto rispondere. Quasi mai ho potuto ottenere una risposta se non a memoria. In aritmetica non ho trovato una regola generale: a volte molto bene, a volte molto male. Proponevo un argomento di composizione: « Come gli scolari hanno passato la domenica? » Sempre, senza eccezione, le ragazze e i ragazzi hanno scritto che la domenica avevano approfittato di tutte le occasioni possibili per pregare Dio e non per giocare. Tale è l'azione morale della scuola. Alle domande rivolte agli adulti dei due sessi, perchè non frequentavano altre scuole, perchè non leggevano, tutti rispondevano che avevano già fatto la prima comunione, che avevano già compiuto il loro tirocinio scolastico e ricevuto il diploma attestante che sapevano leggere e scrivere. Oltre questa influenza dissolvente della scuola per la quale i Tedeschi hanno inventato un nome così giusto, *VERDUMMEN* (5), e che consiste, a dire il vero, nella lenta deformazione delle capacità intellettuali, ne esiste un'altra più dannosa ancora: il fanciullo, durante le ore di scuola, dove è stordito dalla vita scolastica, è staccato dalle condizioni necessarie di sviluppo che la natura gli ha assegnato (6). E' frequente sentir dire o leggere che le condizioni della famiglia, la grossolanità dei parenti, i lavori dei campi, i giochi della campagna, ecc., sono ostacoli considerevoli per l'istituzione scolastica. Forse, effettivamente, impediscono quell'educazione scolastica che i pedagogisti hanno in mente, ma è ora di convincersi che tutte queste condizioni sono le basi principali di ogni istruzione, che non soltanto

5) Istupidire.

6) Educazione e vita sono la stessa cosa;

l'educazione deve essere vita e non una pura preparazione alla vita. E' uno dei principi essenziali della scuola nuova.

esse non sono nemiche della scuola, ma che esse sono i suoi aiuti primitivi e principali: senza queste condizioni familiari il fanciullo non potrebbe mai imparare nè la differenza delle linee che formano i diversi caratteri, nè le cifre, nè la capacità di esprimere le sue idee. Perchè dunque la vita rozza della famiglia potrebbe insegnare al fanciullo cose tanto difficili e, d'un colpo, diventare non soltanto un ostacolo all'acquisizione di conoscenze facili per il fanciullo come la lettura e la scrittura, ecc., ma nuocere all'educazione?

La miglior prova sta nel confronto fra il figlio di un contadino che non ha mai studiato e il figlio di genitori abbienti che, dall'età di cinque anni, ha avuto un istitutore. Il vantaggio dello spirito e del sapere è sempre dalla parte del primo (7). Non è tutto. L'interesse del sapere e le domande alle quali la scuola deve rispondere non nascono che in queste condizioni di famiglia. E ogni studio non deve essere che la risposta alla domanda provocata dalla vita (8). La scuola non soltanto non suscita interrogativi, ma non risponde neppure a quelli che sorgono dalla vita. Essa risponde sempre e perpetuamente alle stesse domande che da qualche secolo l'umanità si è posta e con le quali il fanciullo non ha niente a che vedere. Per esempio: « Come fu creato il mondo? Chi fu il primo uomo? Che paese è l'Asia? Quai è la forma della terra? Come si moltiplicano le centinaia per le migliaia? Che accadrà dopo la morte? », ecc. E alle domande che la vita pone egli non riceve risposta, tanto più che, secondo la costituzione poliziesca della scuola, egli non ha il diritto di aprire la bocca, sia pure per chiedere di andare ai gabinetti, e deve servirsi di segni per non turbare il silenzio e interrompere la lezione. E la scuola è così ordinata perchè lo scopo della scuola governativa, stabilito generalmente dall'alto, non è formare il popolo, ma piegarlo al nostro metodo e, principalmente, avere la scuola, molte scuole!

Ma se non vi sono insegnanti? Allora occorre formarli, e, se mancano lo stesso, fare in modo che un solo maestro possa istruire

7) E' profondamente convinto che il contadino russo abbia conservato un'incorrotta, spontanea saggezza.

8) Chiara anticipazione del principio del-

la scuola nuova secondo cui l'attività scolastica deve sempre essere strettamente connessa alle esigenze vitali che sorgono dall'esperienza.

cinquecento fanciulli: *meccanizzare l'istruzione*, il metodo di Lancaster, PUPILTEACHERS (9). E' perchè la scuola, formata dall'alto e per forza, non esige il pastore per il gregge, ma il gregge per il pastore (10). La scuola non è fatta per rendere facile l'apprendimento del fanciullo, ma per rendere comodo l'insegnamento del maestro.

Per l'istitutore, le conversazioni, i movimenti, l'allegria dei fanciulli, che sono per i fanciulli la condizione necessaria dell'educazione, non sono comodi e le scuole sono regolamentate come stabilimenti di pena: le domande, le conversazioni, i movimenti sono proibiti. Invece di convincersi che per agire con successo su un soggetto qualunque occorre studiarlo (e nell'educazione questo soggetto è un fanciullo libero), essi vogliono istruire come sanno, come loro piace e, in caso d'insuccesso, vogliono cambiare, non il metodo di educazione, ma la natura stessa del fanciullo. Da queste concezioni è derivato, deriva ancora (*Pestalozzi*), un sistema che permette di MECCANIZZARE L'ISTRUZIONE (11). La tendenza eterna della pedagogia è di sistemare le cose in modo tale che, chiunque sia il maestro e l'alunno, il metodo resti lo stesso. Guardate lo stesso fanciullo a casa, nella strada, a scuola: poco prima avete visto una creatura piena di vita, gioiosa, curiosa, con il sorriso negli occhi e sulle labbra, che cerca di sapere tutto, che esprime chiaramente e con forza le sue idee nella sua lingua; ora vedete una creatura stanca, chiusa, con espressione di fatica, di timore e di noia, che ripete solo con le labbra parole strane, in una lingua straniera; una creatura la cui anima, come una lumaca, si è chiusa nel suo guscio. Basta confrontare questi due stati per decidere qual è il più vantaggioso per lo sviluppo del fanciullo. Questo strano stato psicologico, che io chiamo stato scolastico dell'anima e che disgraziatamente conosciamo tutti bene, consiste nel fatto che tutte le capacità superiori, immaginazione, creazione, intuizione, cedono il loro posto alle capacità semi-animali di pronunciare suoni indipendentemente dall'intelli-

9) Joseph Lancaster (1778-1838) è il principale esponente delle scuole di mutuo insegnamento o monitoriali: pupilteachers.

10) La scuola intesa non come formatrice di uomini liberi, ma di servitori dello Stato.

11) Pestalozzi volle creare un metodo semplice, di facile applicazione, unico ed universale; in un primo tempo, parlò appunto di «necessità meccanica».

genza, di contare numeri, uno, due, tre, quattro, cinque, di scegliere parole senza dar tempo all'intelligenza di sostenerle con immagini; in una parola, la capacità di sopprimere in sé tutte le capacità superiori per favorire lo sviluppo di ciò che concorda con lo stato scolastico: il timore, la tensione della memoria e dell'attenzione.

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

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

L'istruzione scolastica obbligatoria esclude la possibilità di ogni progresso. E, tuttavia, quando si pensa che per secoli si è risposto ai fanciulli su questioni che essi non avevano mai posto, quando si pensa quanto la generazione contemporanea si è allontanata da questa antica forma d'istruzione che è stata loro inculcata, allora non si capisce come vi siano ancora scuole. Ci sembra che la scuola dovrebbe essere strumento di istruzione e, nello stesso tempo, una esperienza praticata sulla giovane generazione che fornirebbe sempre dei nuovi risultati. Quando l'esperienza sarà alla base della scuola, quando ciascuna scuola sarà, per così dire, un laboratorio pedagogico, non resterà indietro rispetto al progresso generale e la esperienza potrà portare basi solide alla scienza dell'educazione (12).

12) L'adeguamento della scuola al progresso sociale è la premessa della riforma

pedagogica di Dewey, che, secondo Hesen, avrebbe tratto molti spunti da Tolstoj.

Ma la storia risponderà, forse, alla nostra vana questione. Su che cosa si fonda il diritto di imporre l'istruzione ai genitori e agli scolari? Le scuole esistenti, essa dirà, si sono formate storicamente e storicamente debbono perfezionarsi e modificarsi conformemente alle esigenze della società e del tempo. Più viviamo, più le scuole migliorano. A ciò risponderò: 1) Le ragioni esclusivamente filosofiche sono unilaterali e menzognere come le ragioni esclusivamente storiche. E' la scienza dell'umanità che forma l'elemento principale della storia e se l'umanità riconosce che le scuole non sono adatte ai tempi, questa coscienza sarà il principale fatto storico sul quale deve basarsi l'istituzione delle scuole. 2) Più noi viviamo, più le scuole peggiorano, nel senso che si sono sempre più allontanate dal livello di istruzione cui tende la società.

La scuola è una di quelle parti organiche dello Stato che non può essere esaminata e valutata isolatamente, perché il suo valore consiste nell'armonia più o meno grande con le altre parti dello Stato.

Se si dice che le scuole si perfezionano nel corso della storia, noi rispondiamo che il miglioramento delle scuole è relativo e come ciò che è relativo, di anno in anno e a misura che si estende l'obbligo scolastico, anche le scuole diventano peggiori, cioè sono sempre in ritardo rispetto al movimento generale dell'istruzione, perchè, dopo l'invenzione della stampa, il loro progresso non corrisponde a quello dell'istruzione. 3) Alla ragione storica che le scuole esistono e che sono buone così come sono, io risponderò con ragioni storiche. Un anno fa, a Marsiglia, ho visitato tutti gli istituti scolastici per gli operai di questa città. Il rapporto fra alunni e popolazione è così grande che, salvo trascurabili eccezioni, tutti frequentano la scuola per tre, quattro o sei anni. Il programma delle scuole consiste nell'imparare a memoria il catechismo, la storia sacra e la storia generale, le quattro operazioni aritmetiche, l'ortografia e la contabilità. Come la contabilità possa essere oggetto d'insegnamento io non posso assolutamente capirlo. La sola spiegazione che mi sia data esaminando i quaderni di contabilità degli scolari che hanno seguito questo corso, è che essi non conoscono neppure le tre operazioni aritmetiche, ma che, come hanno imparato a memoria le operazioni con le cifre, allo stesso modo, imparano a memoria la contabilità. (Non mi sembra necessario dimostrare che la contabilità, BUCHHAL-

TUNG (13), che si insegna in Germania e in Inghilterra è una scienza che chiede quattro ore di spiegazione per un alunno che conosce le quattro operazioni aritmetiche). Non un solo alunno sapeva risolvere un semplice problema richiedente un'addizione o una sottrazione, ma, nello stesso tempo, con numeri astratti, faceva facilmente e rapidamente lunghe operazioni, moltiplicando migliaia per migliaia. Alle domande di storia francese, imparate a memoria, rispondono molto bene, ma, interrogandoli secondo un ordine diverso da quello del libro, imparai che Enrico IV era stato ucciso da Giulio Cesare. Lo stesso avvenne per la geografia e per la storia sacra, per l'ortografia e la lettura. Più della metà delle ragazze sapevano leggere solo nei loro libri. Sei anni di scuola non bastavano per scrivere una parola senza errore. So che i fatti che cito sono talmente inauditi che molti dubiteranno della loro esattezza, ma io potrei scrivere interi volumi sull'ignoranza che ho constatato nelle scuole di Francia, di Svizzera e di Germania.

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

Ho visto, sempre a Marsiglia, una scuola laica ed una scuola confessionale per adulti. Su una popolazione di duecentocinquanta-mila abitanti, meno di mille (e fra questi duecento uomini) frequentavano queste scuole. L'insegnamento è lo stesso: la lettura meccanica, che si impara in un anno e più, la contabilità, senza contare l'aritmetica, le prediche in chiesa, ecc. Dopo aver visto la scuola laica, ho assistito alle prediche quotidiane nelle chiese, ho visitato asili dove fanciulli di quattro anni, a colpo di fischi, come i soldati, fanno il giro dei banchi, alzano e piegano le braccia a comando e, con una strana voce tremolante, cantano inni a Dio e ai loro benefattori, e mi sono convinto che le istituzioni scolastiche di Marsiglia sono pessime. Se qualcuno, per miracolo, vedesse tutti questi istituti senza vedere il popolo nelle strade, nelle officine, nei caffè, in casa, che opinione si farebbe di un popolo educato in simile modo! Pense-

13) Letteralmente, «tenuta del libro».

rebbe, probabilmente, che è un popolo rozzo, ignorante, ipocrita, pieno di pregiudizi e quasi selvaggio. Ma basta entrare in relazione, discutere con qualche popolano per convincersi del contrario. Il popolo francese è quasi come credo di essere, abile, intelligente, socievole, libero pensatore ed effettivamente civilizzato.

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

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

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

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

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

Quel che ho visto a Marsiglia avviene anche altrove.

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

Sappiamo che i nostri ragionamenti non convinceranno certa gente; siamo convinti che il solo metodo dell'istruzione è l'esperienza ed il suo solo criterio la libertà; sappiamo che le nostre idee appariranno banali ad alcuni, vaghe astrazioni o sogni chimerici ad altri. Non oseremmo turbare la serenità dei nostri tecnici esprimendo una convinzione così contraria all'opinione generale, se dovessimo limitarci a questo piccolo articolo. Ma sentiamo la possibilità di dimostrare, passo passo, fatti alla mano, la praticità e la legittimità delle nostre idee e a questo scopo consacriamo la nostra rivista « *Jàsnaja-Poljana* » (14).

14) Questo articolo è comparso nel primo fascicolo della rivista.

L'EDUCAZIONE E LA CULTURA

L'EDUCAZIONE E LA CULTURA

Vi sono molte parole, che, pur mancando di esatta definizione, e pur essendo spesso confuse l'una con l'altra, sono necessarie ad esprimere le idee. Tali sono per esempio le parole educazione, cultura e insegnamento.

Alcuni pedagogisti negano ogni differenza tra educazione e cultura e tuttavia non riescono ad esprimere il loro pensiero se non usando distintamente le parole cultura, educazione, insegnamento o studi. E' evidente che a queste parole devono corrispondere concetti diversi. Forse ci sono delle ragioni che spiegano perchè, istintivamente, ci rifiutiamo di usare questi concetti nel loro senso vero ed esatto, ma questi concetti esistono ed hanno il diritto di esistere separatamente l'uno dall'altro.

I Tedeschi hanno due concetti nettamente distinti: ERZIEHUNG (educazione) e UNTERRICHT (insegnamento). Ammettono che l'educazione include l'insegnamento, che l'insegnamento è uno dei mezzi principali dell'educazione, che ogni insegnamento ha in se stesso lo elemento educativo (ERZIEHLINGES ELEMENT). Confondono il concetto di cultura (BILDUNG) con educazione o con insegnamento. La definizione tedesca più generalizzata può essere questa: l'educazione è la formazione dei migliori uomini secondo l'ideale di perfezione umana di una data epoca. L'insegnamento, che favorisce lo sviluppo morale, è uno dei mezzi, non esclusivo, per realizzarlo. Tra questi mezzi, a parte l'insegnamento, c'è anche la situazione dell'allievo nelle condizioni che favoriscono lo scopo dell'educazione: la disciplina e la costrizione (ZUCHT). Lo spirito umano, dicono i Tedeschi, deve essere domato come si rende docile il corpo con la ginnastica (DER GEIST MUSS GEZUCHTIGT WERDEN (')).

1) Lo spirito deve essere disciplinato.

Il buon senso e talvolta anche la letteratura pedagogica confondono la cultura — BILDUNG, in Germania — con l'insegnamento e l'educazione o la considerano un fenomeno sociale privo di rapporti con la pedagogia.

Non conosco, in francese, la parola che corrisponde al vero significato della parola *obrazovanie* (2): EDUCATION, INSTRUCTION, CIVILISATION sono altri concetti.

Anche in inglese non esistono termini corrispondenti a questo concetto.

Talvolta gli stessi educatori tedeschi non ammettono assolutamente questa divisione fra educazione e cultura. L'una e l'altra si confondono in un tutto indivisibile. Un giorno, durante una conversazione con il celebre Disterweig (3), lo portai al problema della cultura, dell'educazione e dell'insegnamento. Disterweig parlava con ironia amara degli uomini che distinguono concetti che non si possono separare. Ciononostante, parlando di *educazione*, di *cultura* e di *insegnamento*, ci siamo perfettamente capiti. Egli stesso ha detto che la cultura porta in sè l'elemento educazione, che è racchiuso in ogni *insegnamento*.

Cosa significano, dunque, queste parole? Come sono intese e come devono esserlo?

Non ripeterò le discussioni e le conversazioni che ho avuto a questo proposito con i diversi pedagogisti. Non citerò i libri che contengono le opinioni contraddittorie, numerose in questa letteratura specializzata. Sarebbe troppo lungo e ognuno, dopo aver letto il primo articolo pedagogico, può credere alla verità delle mie parole, ma cercherò di spiegare qui l'origine di questi concetti, la loro differenza e le cause della loro vaga comprensione.

Secondo i pedagogisti l'educazione implica l'insegnamento. La cosiddetta scienza pedagogica non si occupa che dell'educazione e vede l'uomo che s'istruisce come un essere completamente sottomesso al maestro. Chi s'istruisce riceve dal suo intermediario le impressioni educative e istruttive, quali esse siano: i libri, i racconti,

2) I dizionari portano: formazione, istruzione. Abbiamo preferito usare *cultura*.

3) F. A. W. Disterweig (1790-1866), pestalozziano, propugnò il rinnovamento della scuola popolare in Germania.

gli esercizi di memoria, gli esercizi artistici o fisici. L'intero mondo esterno può influenzare l'alunno solo nella misura che il maestro ritiene utile (4).

L'educatore tenta di circondare il suo alunno con un muro insuperabile per sottrarlo all'influenza del mondo e lascia passare attraverso lo schermo scolastico solo ciò che giudica utile per lui. Non parlo di ciò che s'è fatto o di ciò che fanno i cosiddetti popoli primitivi; non combatto contro i mulini a vento, parlo del modo con cui i migliori e più progrediti maestri giudicano e attuano l'educazione.

Ovunque, l'influsso della vita è diligentemente eliminato dall'educatore. Ovunque, la scuola è circondata dalla muraglia cinese della saggezza dei libri, muraglia attraverso la quale si lascia filtrare la influenza educatrice della vita soltanto nella misura che piace agli educatori (5). L'influsso della vita non è ammesso. La scienza pedagogica risolve il problema in questo modo perchè ritiene di sapere quel che è necessario alla formazione dell'uomo e crede utile sottrarre l'alunno ad ogni azione non scolastica. Lo stesso criterio è seguito dall'educazione nella pratica.

Chi segue questa opinione ovviamente confonde cultura ed educazione e crede che, senza quest'ultima, non vi sarebbe cultura.

In questi ultimi tempi, da quando il bisogno della libertà della istruzione è stato vagamente riconosciuto (6), i migliori pedagogisti, confondendo i tre concetti di educazione, di cultura e di insegnamento, sono giunti alla convinzione che l'insegnamento, unico mezzo dell'educazione, deve essere obbligatorio.

Secondo i teorici, l'educazione è l'azione di un uomo su un altro e comprende tre diverse attività:

1) l'azione morale, cioè la costrizione dell'educatore, — il suo modo di vivere, le punizioni;

4) In «L'istruzione pubblica» ha già dimostrato che l'azione formatrice della vita è più efficace di quella della scuola.

5) Aprire la scuola alla vita, allargare la scuola ad un mondo che appartiene al fanciullo come il mondo della sua esperienza. Il principio di un più stretto rap-

porto fra scuola e ambiente ha le sue radici in «La veglia di un solitario» di Pestalozzi.

6) Dopo Rousseau, il riconoscimento teorico dell'esigenza della libertà dell'educando è stato universale.

- 2) l'istruzione e l'insegnamento;
- 3) il controllo degli influssi della vita.

L'errore e la confusione delle concezioni, secondo noi, derivano dal fatto che la pedagogia ha come scopo l'educazione e non la cultura e non capisce che l'educazione non può regolare e controllare l'azione formatrice della vita. Ogni pedagogista pensa che la vita influisce prima, dopo e, nonostante tutte le cure messe in atto per impedirlo, durante tutto il periodo scolastico. L'influenza della vita è così forte che, nella maggior parte dei casi, annulla l'azione dell'educatore (7). Ma il pedagogista, in questo fenomeno, non sa veder altro che l'effetto dell'insufficiente sviluppo della scienza e dell'arte della pedagogia, cui riconosce come fine non la cultura, cioè lo studio dei mezzi coi quali gli uomini si istruiscono, si formano e si sviluppano liberamente, ma l'educazione, cioè la formazione degli uomini secondo un modello dato (8).

Sono d'accordo che *UNTERRICHT* (lo studio, l'insegnamento) è parte di *ERZIEHUNG* (l'educazione) ma la cultura li comprende entrambi. [...]

L'educazione è l'influenza di un uomo su un altro allo scopo di forzarlo ad assimilare certe abitudini morali. (Diciamo: ne hanno fatto un ipocrita, un brigante, un brav'uomo; gli Spartiati formavano uomini coraggiosi; i Francesi educano giovani di mentalità ristretta e presuntuosa).

L'insegnamento è la trasmissione del sapere da un uomo all'altro. (Si può insegnare il gioco degli scacchi, la storia, il mestiere del calzolaio).

Lo studio (9) è una sfumatura dell'insegnamento, è l'influenza di un uomo su un altro allo scopo di costringerlo a contrarre certe abitudini fisiche. (Imparare a cantare, a piallare, a ballare, a vogare, a recitare).

L'insegnamento e lo studio sono mezzi dell'istruzione quando

7) Riconoscono l'influenza della vita come un male cui la pedagogia non sa portare rimedio.

8) La vita è formazione e la pedagogia

deve essere la teoria dell'influenza formatrice della vita.

9) Più esatto sarebbe, in questo caso, il termine addestramento.

sono liberi e mezzi d'educazione quando lo studio è forzato e l'insegnamento è unilaterale, cioè quando il maestro insegna solo quello che crede necessario. La verità si svela chiaramente e immediatamente ad ognuno. Abbiamo un bel cercare di confondere ciò che è distinguibile, di dividere ciò che è inseparabile, di celare l'idea sotto l'apparenza delle cose esteriori, la verità è evidente.

L'educazione è un'azione costrittiva che una persona esercita su un'altra allo scopo di formare il tipo di uomo che ritiene buono, mentre la cultura è il libero rapporto tra gli uomini, rapporto la cui base è, da una parte, il bisogno di acquistare sapere, dall'altra, quello di trasmettere ciò che sappiamo. L'insegnamento, *UNTERRICHT*, è uno strumento della cultura e dell'educazione. La differenza tra educazione e cultura sta nella violenza che l'educazione ammette come un diritto (¹⁰), l'educazione è la cultura imposta con la forza, la cultura è la libertà. [...]

Come deve essere la scuola che rinuncia all'educazione?

La scuola è l'influenza cosciente di chi istruisce su chi sta istruendosi. Come deve agire per non superare i limiti dell'istruzione, cioè della libertà? Rispondo: la scuola deve avere un solo fine, la trasmissione di diversi dati scientifici (*ISTRUZIONE*), cercando di non entrare nel regno delle convinzioni morali, delle credenze, del carattere (¹¹). Il suo scopo deve essere solo la scienza e non il risultato dei suoi influssi sulla persona umana. La scuola non deve tentare di anticipare le finalità della scienza, ma, trasmettendola, deve rispettare la piena libertà della sua applicazione. La scuola non deve considerare necessarie nè una scienza, nè un gruppo di scienze, ma deve trasmettere i dati che possiede, lasciando agli alunni la libertà di assimilarli o no. Il regolamento e il programma della scuola devono fondarsi non sulla teoria, non sulla convinzione della necessità di questa o di quest'altra scienza, ma sul possibile sapere dei maestri.

10) Aperta anticipazione del principio della non violenza, che svilupperà in seguito alla crisi religiosa, la quale lo allontanerà dai problemi pedagogici. La dottrina della «non resistenza al male», su cui è fondato il cosiddetto «tolstoismo», è esposta in particolare ne «Il regno di Dio è in noi» (1891-93).

11) L'ideale della neutralità ideologica della scuola è la conseguenza diretta del principio della libertà; usare l'astuzia, il prestigio, l'ascendente per imporre ad altri — ai fanciulli in particolare — le nostre convinzioni è una forma di violenza morale.

Mi spiegherò con un esempio.

Desidero istituire una scuola. Non stabilisco un programma fondato su opinioni teoriche e non cercherò un maestro per ogni materia indicata dalla teoria, ma proporrò a tutte le persone che sentono la vocazione di comunicare il loro pensiero, di tenere le lezioni e i corsi che potranno. Va da sé che sarà la vecchia esperienza a guidarci nella scelta di queste lezioni e perciò non insegneremo le materie che non sono seguite con interesse; nei villaggi russi non insegneremo lo spagnolo, l'astrologia o la geografia, proprio come in un villaggio un commerciante non aprirà una bottega di strumenti di chirurgia o di crinoline. Possiamo prevedere quel che chiederà il popolo, ma il nostro giudice definitivo sarà l'esperienza: non crediamo di poterci arrogare il diritto di aprire una bottega in cui vendere catrame con l'obbligo di comprare anche una libbra d'ambra o di pomata per ogni dieci libbre di catrame. Non ci occupiamo dell'uso che i consumatori faranno delle nostre merci perchè a noi basta capire le loro esigenze e venir incontro ai loro bisogni, convinti che essi sappiano che cosa è utile per loro (12). [...]

Ma, mi si dirà, come potrà chi istruisce non sentire il desiderio di educare? Questa è la più naturale aspirazione di chi trasmette il sapere; essa è uno stimolo al compimento del dovere, dà l'energia che il compito esige. E' impossibile negare questa aspirazione e non ho pensato di negarla. La sua esistenza mi prova ancor più la necessità della libertà d'insegnamento. Non si può proibire ad un uomo, che ama e insegna la storia, di trasmettere ai suoi alunni ciò che egli pensa e crede necessario per lo sviluppo intellettuale di un altro uomo. Non si può proibire, nel corso dello studio della matematica e delle scienze naturali, di trasmettere i metodi che il professore ritiene migliori. Anzi, la previsione del fine educativo incoraggia l'insegnante. Ma l'elemento educatore della scienza non può essere trasmesso per forza. Non saprò mai adeguatamente richiamare l'attenzione del lettore su questa circostanza (13). L'elemento educativo

12) L'attività scolastica deve sorgere solo dagli interessi degli scolari ed è «mastruoso» imporre l'interesse del maestro. Sarà il fondamento della pedagogia funzionalista.

13) Rifiuta l'influenza educativa della scuola come istituzione statale, di massa, ma non l'azione formatrice — liberamente accettata --- del maestro come persona: maestro e scolari sono liberi di fronte alle

per eccellenza nella storia, nella matematica, si trasmette solo quando l'insegnante ama appassionatamente e conosce a fondo la sua materia. In questo caso soltanto la sua passione si comunica agli alunni e agisce su di essi in modo educativo. Nel caso contrario, cioè quando in un certo luogo è deciso che la tale o tal'altra scienza agisce in modo educativo e che gli uni hanno l'obbligo di insegnare e gli altri di imparare, l'insegnamento raggiunge effetti completamente contrari ai suoi scopi, cioè non istruisce scientificamente, ma allontana dalla scienza (14). Si dice che la scienza porta in sé l'elemento educativo (ERZIEHLIGES ELEMENT). E' vero o falso a seconda dei casi: è in questa proposizione il fondamentale difetto dell'opinione paradossale che prevale in materia di educazione.

La scienza è la scienza e non porta niente con sé; l'elemento educativo è nell'insegnamento delle scienze, nell'amore del maestro per ciò che insegna, nei rapporti affettivi con gli alunni. *Se vuoi educare l'alunno con la scienza, devi amare e conoscere a fondo la scienza, allora gli alunni ameranno te e la scienza e tu li educerai. Ma se tu non ami la scienza, questa non eserciterà alcun influsso educativo, anche se avrai impiegato ogni mezzo per costringere gli alunni ad apprendere.* E qui, di nuovo, una misura comune, una sola via di salvezza, di nuovo la stessa libertà per gli alunni di ascoltare o no l'insegnante, di accettare o no la sua influenza educativa, cioè di decidere se conosce e ama ciò che insegna (15).

Allora come sarà la scuola che rinuncia all'educazione?

Sarà la più varia e più cosciente influenza attiva di un uomo su un altro allo scopo di trasmettere la scienza (ISTRUZIONE), senza costringere l'alunno con la forza o con l'astuzia a ricevere quel che noi vogliamo. La scuola non sarà forse come noi l'intendiamo ora, con la cattedra e i banchi, ma sarà piuttosto un teatro, una biblioteca, un museo, una conferenza; il ciclo delle scienze, i programmi saranno forse altri. [...]

imposizioni programmatiche e metodologiche formulate in astratto dall'alto. La concezione della libertà nella scuola, il cosiddetto «anarchismo pedagogico», appare meno paradossale.

14) Si riferisce anche alle scuole di or-

dine superiore, universitario.

15) E' il criterio fondamentale della scuola di Jásnaja-Poljana, dove il fanciullo era persino libero di abbandonare l'aula nel corso delle lezioni.

« Ma allora, che cosa dobbiamo fare? Non vi saranno più scuole nelle città, non più licei, non più cattedre di storia del diritto romano? Che diventerà l'umanità? » si obietta. Sì, non esisteranno più se gli alunni non ne avranno bisogno e se noi non sapremo renderle interessanti. « Ma i fanciulli non sempre sanno ciò di cui hanno bisogno, s'ingannano, ecc. » (16). Non entro in una simile discussione che ci porterebbe a chiederci se la spontaneità naturale prevale sulla ragione, ecc. Non lo so e non mi metto su questo terreno. Dico soltanto che se non possiamo sapere quel che è necessario imparare, allora non potete impedirmi di insegnare per forza ai fanciulli russi il francese, le genealogie del Medioevo e l'arte di rubare. E ne dimostrerò la necessità, proprio come fate voi. « Allora non vi sarà nè liceo, nè latino? Che cosa faremo? » sento di nuovo.

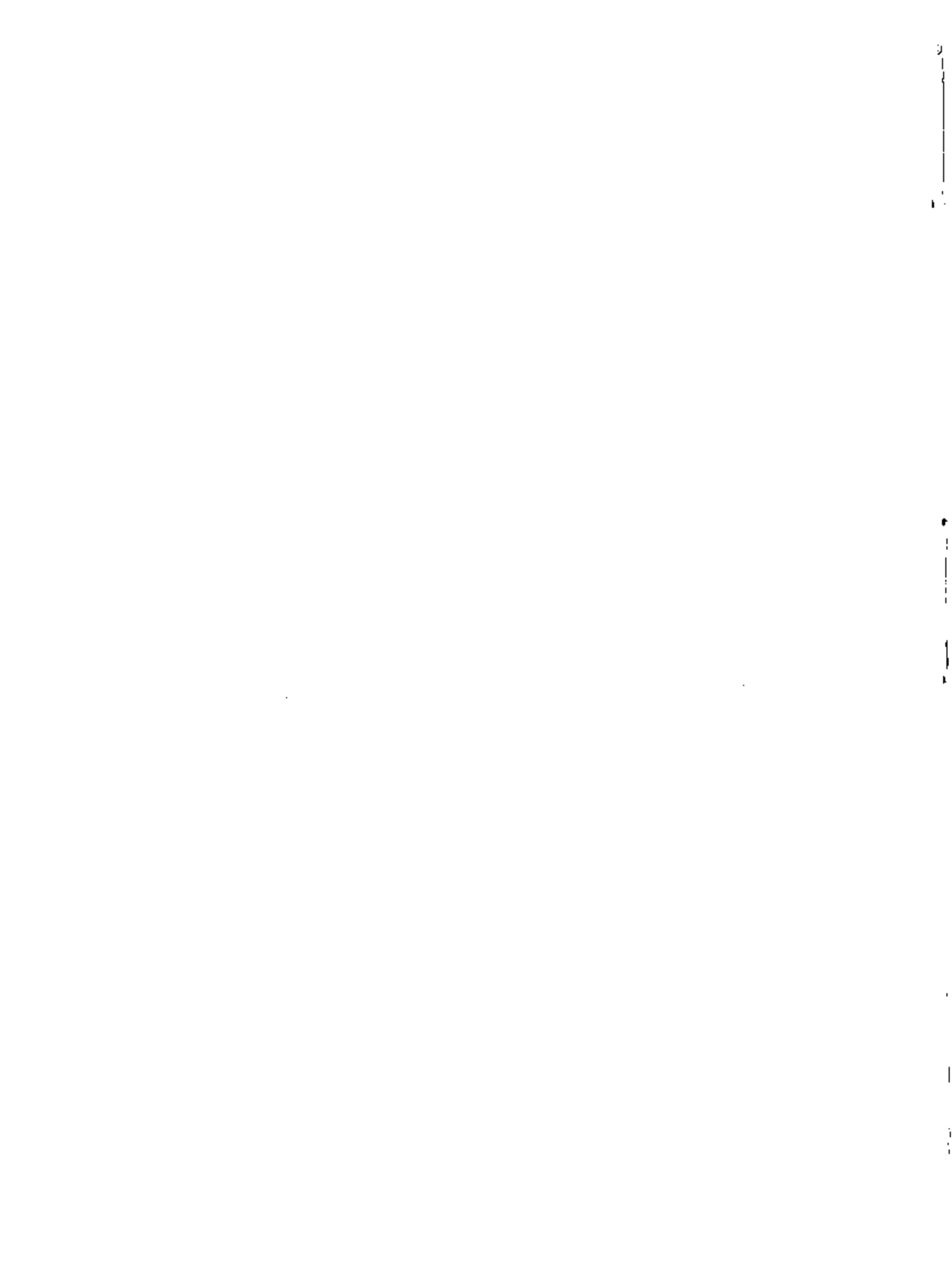
Non abbiate paura, vi sarà il latino e la retorica, esisteranno ancora per centinaia di anni, se non altro per il fatto che la medicina è stata comprata ed occorre berla (come diceva un ammalato). Sarà gran cosa se fra cento anni il pensiero che esprimo ora, forse in modo poco chiaro, maldestro, poco convincente, diventerà un luogo comune (17). Sarà gran cosa se fra cento anni saranno finite le istituzioni esistenti: scuole, licei, università, mentre appariranno istituzioni liberamente formate che avranno per principio la libertà della generazione da istruire (18).

16) E', ancora oggi, la domanda che rivolgono agli «spontaneisti», fautori di una educazione fondata sugli interessi liberamente manifestati dai fanciulli, coloro che ritengono che solo il maestro possa «scegliere», fra gli interessi, quelli che meglio si conformano ai fini scolastici.

17) La libertà del maestro e del fanciullo

e l'esigenza della scuola-vita sono, oggi, dopo cento anni, veramente dei luoghi comuni, se non altro come principi teorici.

18) In questo caso, la previsione è errata. Fortunatamente, per quanto in crisi, sono ancora istituzioni solide, lontane dalla loro dissoluzione.



CHI DEVE INSEGNARE L'ARTE LETTERARIA E A CHI ?

CHI DEVE INSEGNARE L'ARTE LETTERARIA E A CHI ? (1)

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

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

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

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

Aprii il libro e l'occhio cadde sul proverbio: *nutre con il cucchiaio e cava gli occhi con il manico* (2).

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

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

« Scrivilo tu! » mi disse qualcuno.

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

1) L'articolo, pubblicato su « Jasnaja-Poljana », prende spunto da un breve racconto (« Come hanno spaventato un fanciullo a Tula ») inserito per errore nella sezione dei componimenti dei fanciulli del quarto fascicolo della stessa rivista. Scusandosi

dell'errore, Tolstoj precisa che il suo racconto « è peggiore, incomparabilmente peggiore di tutti i racconti dei fanciulli ».

2) Proverbio russo che significa che i benefici di certa gente hanno conseguenze dolorose.

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

Cominciai il racconto ⁽³⁾ pubblicato nel quarto fascicolo di «Jásnaja-Poljana» e scrissi la prima pagina. Ogni persona non prevenuta, che abbia il sentimento dell'arte e conosca il popolo, leggendo questa prima pagina, scritta da me, e le seguenti, scritte dagli alunni, distinguerà questa prima pagina come la mosca nel latte, tanto è falsa, artificiale, mal scritta. Si noti che nella sua forma primitiva era ancora peggiore, perchè è stata molto corretta, grazie ai suggerimenti degli alunni.

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

Tutti erano molto interessati. Evidentemente, era un fatto nuovo assistere e partecipare al processo della composizione. La maggior parte dei loro ragionamenti erano esatti e sicuri, tanto nella costruzione del racconto, quanto nei particolari e nei tratti caratteristici dei personaggi. Quasi tutti prendevano parte alla composizione, ma, da quando avevamo incominciato, due si distinguevano su tutti: il positivo Sëmka, per una notevole arte descrittiva, e Fedka ⁽⁴⁾, per la sicurezza della rappresentazione poetica e, soprattutto, per la prontezza della fantasia. Le loro esigenze erano così ben definite che, più volte, mi misi a discutere e dovetti cedere. Io avevo in mente le esigenze della regolarità della costruzione, avevo l'idea del giusto rapporto fra l'essenza del proverbio e lo sviluppo del racconto, mentre essi sentivano le esigenze della verità artistica. [...]

Sëmka aveva soprattutto bisogno di immagini oggettive: i

3) «Nutre col cucchiaino e cava gli occhi col manico».

4) Cfr. «La scuola di Jásnaja-Poljana», pag. 59, 60, 61.

lapy (5), il mantello, il vecchio, la donna, quasi senza rapporti fra loro. Fedka aveva bisogno di suscitare i sentimenti di pietà che egli stesso provava (6).

Egli precorreva il racconto, diceva quel che davano da mangiare al vecchio, come cadeva dalla sua panca nella notte, come poi insegnava a leggere e a scrivere al figlio del contadino, tanto che io fui costretto a chiedergli di non andare troppo veloce e di non dimenticare quel che aveva detto. I suoi occhi brillavano, quasi in lacrime, le sue manime magre, nere, si agitavano nervosamente; s'irritava con me e mi chiedeva senza posa: « Hai scritto, hai scritto? » Si comportava dispoticamente verso tutti gli altri, voleva essere il solo a parlare, e non parlare come si racconta, ma come si scrive, cioè esprimere artisticamente con la parola le immagini che gli suggeriva il sentimento. Non permetteva, ad esempio, che si cambiasse la posizione delle parole. Aveva detto: « *Ho delle ferite ai piedi* », allora non permetteva che si scrivesse: « *Ai piedi ho delle ferite* ». La sua anima in quel momento, intenerita e irritata dalla pietà, che è una forma d'amore, dava forma artistica ad ogni immagine e respingeva tutto ciò che non corrispondeva all'idea dell'eterna bellezza ed armonia. [...]

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

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

« Lo pubblicheremo? » domandò.

« Sì ».

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

Per molto tempo fu emozionato e non potè dormire.

5) Cfr. nota 37 in «La scuola di Jasnaja-Poljana».

6) «L'arte incomincia quando l'uomo con

lo scopo di trasmettere ad altri un sentimento provato da lui lo proietta fuori di sè e lo esprime tramite segni esterni» («Che cosa è l'arte?»). Fedka è un artista.

Non posso rendere le emozioni, le gioie, i timori e quasi il rimorso provati quella sera. Sentivo che, dopo quel giorno, per lui si apriva un mondo nuovo, mondo di piaceri e di sofferenze: il mondo dell'arte. Mi sembrava di aver sorpreso ciò che nessuno ha il diritto di vedere: la nascita del fiore misterioso della poesia. Sentivo il timore e la gioia del cercatore di tesori che avesse scoperto il fiore della felce (7). Provavo gioia perché, improvvisamente, avevo scoperto quella pietra filosofale che cercavo invano da due anni: l'arte di insegnare ad esprimere i pensieri. Sentivo timore perché questa arte provoca nuove esigenze, un mondo intero di desideri estranei all'ambiente, nel quale, come mi era sembrato all'inizio, vivevano gli alunni (8). Non c'era da ingannarsi: non era un fatto casuale, ma una creazione cosciente. [...]

Terminai la lezione perché ero troppo commosso.

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

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

7) Secondo una leggenda popolare per scoprire un tesoro nascosto occorre trovare il fiore della felce di brughiera, che fiorisce solo nella notte di S. Giovanni, di-

feso da ogni sorta di potenze diaboliche.

8) Cfr. «La scuola di Jasnaja-Poljana» nota 32.

alunni con un metodo che non può essere consigliato ai maestri che non sono scrittori». O: «E' impossibile trarre una regola generale o una teoria da tutto questo; è un fenomeno interessante e niente di più». Cercherò di presentare le mie conclusioni in modo che rispondano a tutte le obbiezioni che ho supposto. [...]

In tutti i secoli e presso tutti i popoli, il fanciullo è considerato il simbolo della purezza, del bene, della verità, della bellezza. L'uomo nasce perfetto. E' il grande principio di Rousseau che rimarrà vero e fermo come una roccia (9). Quando viene al mondo, l'uomo rappresenta l'armonia della verità, della bellezza e del bene. Ma ogni ora della sua vita minaccia di distruggere la perfetta armonia in cui si trovava al momento della nascita; ogni passo seguente, ciascuna ora seguente minacciano una nuova frattura e non danno speranza di ristabilire l'armonia spezzata.

La maggior parte dei precettori dimenticano che l'età della fanciullezza è il modello dell'armonia e scelgono come scopo della loro opera lo sviluppo del fanciullo, il quale invece si svolge secondo leggi immutabili, indipendentemente dall'azione educativa (10). Accade agli educatori quel che accade ai cattivi scultori: invece di lasciare che il fanciullo si svolga liberamente e attendere una nuova circostanza che dia occasione di aiutarlo nel suo progresso spirituale, i precettori si comportano come quei cattivi scultori che, invece di togliere quel che vi è di troppo, aggiungono sempre più. Gli educatori sembrano preoccuparsi di una sola cosa: non lasciare arrestare il processo di sviluppo e, se pensano all'armonia, cercano di realizzarla secondo una legge ignota del futuro e si allontanano da quella del passato e del presente (11).

Per quanto lo sviluppo avvenga irregolarmente, i tratti originari dell'armonia restano sempre in lui e, rispettando lo sviluppo, senza stimolarlo, si può sperare di avvicinarsi all'armonia e alla regolarità (12). Ma siamo così sicuri di noi stessi, così devoti, in sogno, al falso

9) Rousseau: «Tutto è bene uscendo dalle mani del creatore delle cose ...».

10) Rousseau: «Lo sviluppo interiore delle nostre facoltà e dei nostri organi è l'educazione della natura ... che non dipende

affatto da noi».

11) Invece di rispettare l'armonia nativa del fanciullo tendono a imporre un ideale innaturale, astratto.

12) Rousseau: «Lasciate a lungo agire la

ideale della perfezione, così preoccupati delle irregolarità che riusciamo a scorgere e così fermamente convinti di poterle correggere, comprendiamo tanto poco, apprezziamo tanto male la bellezza primitiva del fanciullo, che rimpastiamo, ripariamo al più presto possibile le irregolarità che ci saltano agli occhi: correggiamo ed educiamo il fanciullo. Ora vogliamo livellare un lato all'altro, ora l'altro al primo; continuiamo a stimolare lo sviluppo del fanciullo allontanandolo sempre più dal primitivo modello ormai distrutto rendendo impossibile il raggiungimento dell'ideale della perfezione dell'adulto. *Il nostro ideale è dietro e non davanti* (13). L'educazione non corregge l'uomo, lo corrompe. Più il fanciullo è corrotto, meno occorre educarlo, e maggiore libertà gli è necessaria.

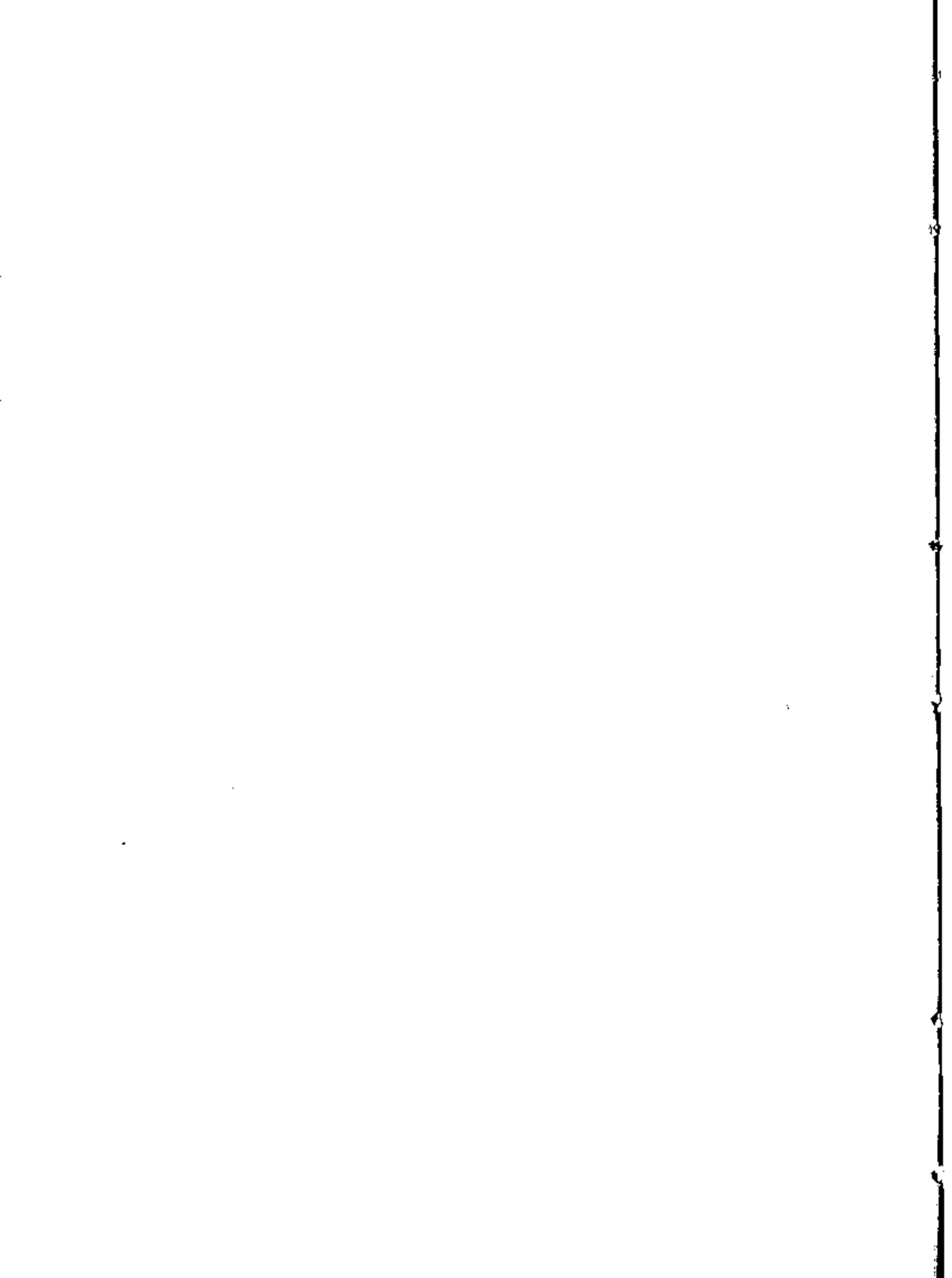
Non si può imparare ad educare un fanciullo; è una cosa priva di senso per il semplice fatto che il fanciullo è più vicino di me, più vicino di qualsiasi adulto, all'armonia del vero, del bello e del bene per i quali noi, nel nostro orgoglio, pretendiamo educarlo. La coscienza di questo ideale è più forte in lui che in me. Da me ha bisogno soltanto del materiale per crearsi armonicamente (14). [...]

natura prima di intervenire ad agire al suo posto, per timore di contrastare la sua opera».

13) Per Rousseau l'ideale non è il progresso ma uno stato di natura di cui la umanità non ci offre nessun esempio; per

Tolstoj le comunità contadine rappresentano un modello di vita più vicina a quella armonia primitiva che l'uomo civile, colto non sa più realizzare.

14) Il maestro deve istruire e non «educare». Cfr. «L'educazione e la cultura».



L'ISTRUZIONE POPOLARE

L'ISTRUZIONE POPOLARE (1)

[...] Quindici anni fa (2), quando mi dedicai, senza alcuna teoria preconcepita, all'istruzione del popolo, col solo desiderio di aiutare direttamente quest'opera, come maestro di scuola, mi trovai subito di fronte a due problemi: che cosa e come insegnare? [...]

Occorre imparare a memoria i salmi o le classificazioni zoologiche? E' preferibile insegnare seguendo il metodo fonico o il metodo tedesco o leggendo il libro delle preghiere? (3). Un certo fiuto pedagogico di cui mi credo dotato e più che altro la mia partecipazione diretta ed appassionata al lavoro della scuola, mettendomi subito in intimo e diretto contatto con i quaranta contadinelli della mia scuola, mi hanno aiutato a risolvere il problema. (Chiamo contadinelli i miei scolari perchè ho trovato in essi quei tratti, quella ricca dose di sapere pratico, quell'umore piacevole, quella semplicità, quel disgusto per tutto ciò che è falso che distinguono, in generale, il contadino russo (4)). Presto mi resi conto della loro attitudine ad acquistare le conoscenze di cui avevano bisogno, compresi che il vecchio

1) Pubblicato nel 1874 sulla rivista «Otcestvenie Zapiski», in aperta polemica con i fautori dei metodi importati dalla Germania.

2) Escluso un brevissimo ed incerto tentativo nella prima giovinezza, Tolstoj cominciò ad occuparsi di educazione come maestro, per quanto in modo discontinuo, dall'anno 1859.

3) Secondo Tolstoj, tutti i metodi per insegnare a leggere e a scrivere possono ridursi a questi tre e alle loro combinazioni: 1) il metodo delle «lettere» e della compilazione mnemonica di un libro; 2) il metodo «delle vocali congiunte a delle con-

sonanti che si pronunciano solo con quelle» (metodo sillabico); 3) il metodo fonico. Il metodo tedesco, che Tolstoj giudica innaturale e falso, «unisce l'analisi alla sintesi, cominciando dalla scomposizione di un tutto complesso nelle sue parti semplici per riunire poi le parti semplici in un tutto complesso». Fra tutti questi metodi artificiali, egli consiglia al maestro di non legarsi a nessun metodo definito, ma di cercare sempre di nuovo il suo metodo.

4) Il popolo in generale ed il contadino in particolare hanno conservato la naturale, semplice bontà e la schiettezza arguta che le classi colte hanno forse irrimediabilmente perduto.

metodo ecclesiastico era superato e non aveva più valore e mi diedi a sperimentarne altri. Ma poichè, per convincimento e per carattere, la costrizione nell'insegnamento mi ripugna, quando mi accorgevo che non imparavano volentieri qualcosa, io non li sforzavo e cercavo una via d'uscita.

Dopo queste esperienze, io e i maestri che lavoravano con me a Jásnaja-Poljana e in altre scuole fondate sul libero insegnamento concludemmo che quasi tutto quello che è stato scritto per la scuola nel mondo pedagogico, è separato dalla realtà da un abisso enorme e che, fra i metodi in uso, parecchi, come quello visivo, quello fonetico, ed altri, provocano il disgusto e lo scherno e non sono accettati dagli scolari (5). A forza di cercare gli argomenti e i procedimenti accettati volentieri dagli alunni abbiamo trovato un metodo d'insegnamento. Ma la ragione per cui questo metodo era preferito agli altri rimaneva incomprensibile. Proprio per questo il criterio di scelta delle materie e del modo di insegnarle acquistava per me una maggiore importanza. Soltanto dopo averlo trovato, potevo essere sicuro che il mio insegnamento non era nè dannoso, nè utile. Questo problema, allora come oggi, era per me la pietra di paragone di tutta la pedagogia e per questo ho consacrato alla sua soluzione la rivista « Jásnaja-Poljana ».

In qualche articolo (io non rinnego ciò che dissi allora), ho cercato di proporre questo problema in tutta la sua importanza e di risolverlo come potevo. In quel tempo nella letteratura pedagogica non trovai nè simpatia, nè antagonismo, ma l'indifferenza più totale. Ci fu qualche obiezione su questioni secondarie, di scarso rilievo, ma evidentemente il problema in sè non interessava nessuno. Ero giovane allora e quell'indifferenza mi rattristava. Non capivo che con il mio problema (« Che cosa e come insegnare ») ero simile a uno che in una riunione di pascià turchi, dove si discutono i mezzi per aumentare il gettito delle imposte, proponesse questo problema: « Signori, per sapere da chi e come prendere le imposte, è necessario

5) Un «vero maestro che conosce il popolo» non accetta di insegnare secondo certi metodi per non essere guardato con ironia da «quaranta paia d'occhi di fan-

ciulli che si burlano di lui». Sono metodi ridicoli perchè è come se «pretendessero di insegnare a camminare facendo studiare analiticamente i movimenti».

risolvere prima di tutto questo problema: « Su che cosa è fondato il nostro diritto a percepire le imposte? ». E' evidente che tutti i pascià continuerebbero la loro discussione e non opporrebbero che il silenzio all'inopportuna domanda. Ma la domanda non può rimanere senza risposta. Quindici anni fa non vi si poneva attenzione e i pedagogisti di ciascuna scuola dichiaravano che tutti gli altri erano in errore ... essi soli avevano ragione e prescrivevano tranquillamente le loro leggi fondando i loro principi su una dubbiosa filosofia, che essi cercavano di adattare alle loro teorie. Eppure il problema non è difficile, se si rinuncia alle teorie di partito preso. Ho cercato di spiegare il problema e di risolverlo e, senza ripetere gli argomenti che può leggere nei miei articoli chi lo desidera, esporrò soltanto la conclusione: « Solo criterio della pedagogia è la libertà (6); il solo metodo è l'esperienza » (7). Oggi, dopo quindici anni, non cambierei di un iota la mia opinione. [...]

Attualmente, l'insegnamento, lo studio sono quasi sempre esaminati in modo arbitrario perchè si imposta erroneamente il problema così: qual è il migliore e più facile mezzo per ottenere da un certo soggetto (un fanciullo o un gruppo di fanciulli) un buon risultato negli studi? L'impostazione è errata perchè l'istruzione deve essere esaminata come rapporto fra due persone o fra due gruppi aventi per fine lo studio. Questa definizione, più generale di tutte le altre, si applica soprattutto all'istruzione di una grande quantità di persone e quindi non può esistere il problema di un'istruzione ideale.

Come, a proposito del cibo del popolo, non ci si può chiedere: « In che modo preparare il pane migliore e più nutriente? ». Ma: « Come, con questa farina, preparare il miglior pane? ». Così, per la istruzione popolare, la domanda deve essere: « Come si può porre il miglior rapporto tra le persone che desiderano imparare e quelle che vogliono insegnare? ». In tal modo la questione del metodo si riduce al problema del rapporto maestro e scolaro (8).

6) Libertà per l'alunno di accettare o di respingere l'influenza educativa del maestro; libertà per il maestro di rifiutare le prescrizioni metodologiche, nate astrattamente dalla teoria e non dall'esperienza, e imposte dall'alto.

7) Non la teoria, ma l'esperienza didattica viva deve guidare il maestro a scegliere e a perfezionare il metodo per adattarlo ai bisogni del fanciullo.

8) Cfr. «L'educazione e la cultura».

Nessuno, credo, negherà che il miglior rapporto tra il maestro e lo scolaro è quello naturale e che i rapporti artificiali sono fondati sulla costrizione. Se è così, il valore di un metodo dipende dalla spontaneità di questo rapporto e varia secondo la maggiore o minore costrizione: meno i fanciulli imparano per costrizione, migliore è il metodo; quanto più subiscono costrizione tanto più il metodo è cattivo. Sono lieto di non dover dimostrare una così evidente verità perchè tutti concordano nel riconoscere che non è necessario insegnare ai fanciulli ciò che li annoia e li disgusta; se una simile necessità esistesse, dimostrerebbe l'imperfezione del metodo, come in igiene, dimostrano la loro inutilità gli alimenti, i rimedi, gli esercizi che ripugnano al malato. Chi ha insegnato ha, senza dubbio, notato che quanto meno il maestro conosce ed ama la materia che insegna, tanto più deve ricorrere alla severità e alla coercizione, viceversa, quanto meglio il maestro conosce ed ama quel che insegna, tanto più il suo insegnamento è spontaneo e libero. Se esaminiamo attentamente la storia della pedagogia vediamo che ogni progresso si risolve in un avvicinamento più o meno sensibile alla naturalezza nei rapporti tra maestro e scolari, in una minor costrizione e in una maggior libertà negli studi.

Mi è stato obiettato una volta, e mi si obietterà senza dubbio anche adesso : « Come si troverà il limite della libertà ammissibile a scuola? ». Risponderò che la libertà non è predeterminabile, che il limite è definito dal maestro (9), dal suo sapere e dalla sua capacità di dirigere la scuola. La misura di questa libertà è data dal sapere e dal talento del maestro (10). Questa libertà non ha misura fissa, ma serve come termine di paragone fra le varie scuole e i vari metodi introdotti nell'insegnamento scolastico. La scuola in cui regna minor costrizione è migliore di quella in cui ve n'è troppa. Il metodo che per essere impiegato non esige un irrigidimento della disciplina è buono, mentre quello che esige una maggiore severità è sicuramente cattivo.

9) Se la libertà ha una misura, un limite definito dal maestro, in rapporto alle esigenze del fanciullo, e non dall'arbitrio dello scolaro, va ridimensionato lo stereotipo dell'«anarchismo pedagogico». (Cfr. note 8

e 100 di «La scuola di Jasnaja-Poljana»).

10) La libertà e il metodo sono come dirà Gentile «specchio del sapere, della moralità, dell'essere spirituale del maestro».

Nei miei articoli pedagogici ho esposto le ragioni teoriche che mi fanno credere che la sola base di tutto l'insegnamento è lasciare gli alunni liberi di scegliere la materia e il modo di apprenderla. In pratica, dapprima in grande proporzione, poi in proporzione minore (11), ho sempre applicato questa regola alle scuole da me dirette con buoni risultati sia per i maestri, sia agli alunni, sia per la creazione di nuovi metodi. Posso affermarlo senza timori perchè centinaia di visitatori della scuola di Jásnaja-Poljana l'hanno constatato.

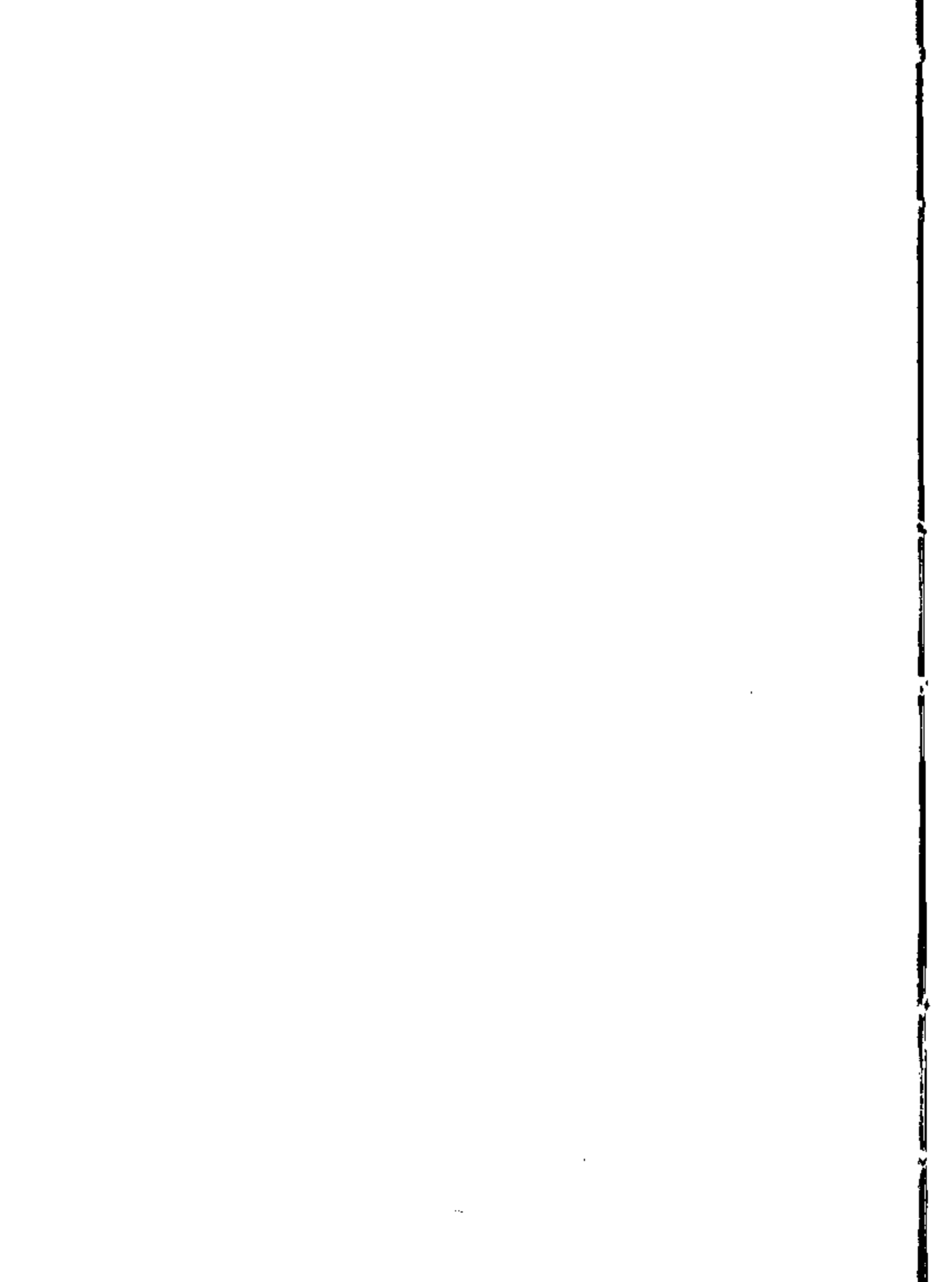
Per i maestri, i risultati di simili rapporti con gli alunni sono i seguenti: non considerano il loro metodo come il migliore e cercano di impararne altri; per questo si mettono in contatto con altri insegnanti per imparare i loro metodi, li sperimentano e, soprattutto, cercano continuamente di perfezionarsi. Un maestro non si permette di incolpare di un insuccesso la pigrizia, la scioperatezza, la stupidità, la sordità, il chiacchierio degli alunni, ma cerca la colpa solo in se stesso e ad ogni difetto dell'alunno — o degli alunni — cerca di portare rimedio.

Per gli alunni, il risultato è che essi studiano molto, tanto volentieri che richiedono sempre la lezione serale, in inverno, sebbene siano perfettamente liberi di frequentare, il che, secondo la mia convinzione e la mia esperienza, è la condizione principale per un buon progresso negli studi. Tra i maestri e gli alunni i rapporti sono amichevoli, spontanei, i soli che permettano ai maestri di conoscere bene i loro alunni. Se dovessi definire le diverse impressioni esteriori prodotte dalla scuola ecclesiastica, da quella tedesca e dalla mia, direi: nella scuola ecclesiastica si sentono i gridi caratteristici, monotoni, innaturali della scolaresca e, di tanto in tanto, il grido severo del maestro; nella scuola tedesca, si sente solo la voce del maestro e, di tanto in tanto, la voce timida degli scolari; nella mia si sentono insieme la voce fortissima del maestro e quella degli scolari. [...]

Inoltre, il nostro metodo, non essendo fissato una volta per tutte, ma tendendo ad avvicinarsi ai metodi più facili e più semplici, si modifica e si migliora secondo le indicazioni che il maestro cerca nella reazione degli alunni al suo insegnamento. Purtroppo questo è esat-

11) Cfr. «La scuola di Jásnaja-Poljana».

tamente il contrario di quel che si fa nelle scuole in cui si segue il metodo tedesco, che, in questi tempi, si è introdotto artificiosamente da noi. Mancando l'unico criterio che può far conoscere che cosa e come si deve insegnare, i pedagogisti si sono trovati nel più totale disaccordo con la realtà, e l'abisso, che già quindici anni or sono si apriva tra la teoria e la pratica, ha ora raggiunto i suoi limiti estremi. [...]



I N D I C E

CENNI BIOGRAFICI	pag. 5
Rousseau e Tolstoj	» 8
L'istruzione popolare	» 10
Tolstoj maestro	» 17
Conclusione	» 33
Scritti di carattere pedagogico di L. Tolstoj	» 37
Nota per la lettura dei nomi russi	» 38
LA SCUOLA DI JASNAJA POLJANA	» 39
Carattere generale della scuola	» 40
Lettura meccanica	» 67
Lettura graduale	» 74
Scrittura, grammatica, calligrafia	» 82
Il comporre	» 88
Storia Sacra	» 93
Storia e geografia	» 107
L'ISTRUZIONE PUBBLICA	» 127
L'EDUCAZIONE E LA CULTURA	» 139
CHI DEVE INSEGNARE L'ARTE LETTERARIA E A CHI?	» 149
L'ISTRUZIONE POPOLARE	» 157

7254
~~12/166/B~~

