

Sull'istruzione popolare

L'istruzione popolare ha rappresentato sempre e dovunque e continua a rappresentare un fatto per me incomprensibile. Il popolo vuole l'istruzione e ogni singolo individuo inconsciamente aspira ad essa. La classe di persone più istruita — della società, del governo — fa il possibile per trasmettere le proprie cognizioni ed istruire la classe del popolo meno colta.

Sembrava che tale coincidenza di esigenze avrebbe dovuto soddisfare sia la classe educatrice che la classe da educare. Ne deriva invece il contrario. Il popolo contrasta in continuazione gli sforzi che la società o il governo, come rappresentanti della classe istruita, compiono per la sua istruzione e questi sforzi rimangono per la maggior parte inefficaci. Senza parlare delle scuole dell'antichità — dell'India, dell'Egitto, della Grecia e persino di Roma —, la cui struttura ci è poco nota, come pure il punto di vista popolare su questi istituti, questo fatto stupisce noi, nelle scuole europee, dai tempi di Lutero ai nostri giorni.

La Germania, fondatrice della istituzione scolastica, dopo quasi duecento anni di lotta non è ancora riuscita a vincere le resistenze del popolo alla scuola. Nonostante siano nominati maestri soldati invalidi per meriti acquisiti in battaglia, nonostante la severità della legge in vigore da duecen-

to anni, nonostante la creazione di insegnanti del tipo più nuovo nei seminari, nonostante l'elevato senso di sottomissione alla legge dei tedeschi, la coercizione della scuola ancora oggi pesa sul popolo con tutta la sua forza ed i governi tedeschi non si decidono ad eliminare la legge dell'obbligo scolastico. La Germania può vantarsi dell'istruzione del suo popolo solo sulla base di dati statistici, ma la maggior parte della gente, come prima, riporta dalla scuola solo un'avversione verso di essa.

La Francia, nonostante il passaggio dell'istruzione dalle mani del Re a quelle del Direttorio, e da queste a quelle del clero, ebbe altrettanto scarso successo nel campo dell'istruzione delle masse: come la Germania e ancora meno, affermano gli storici dell'istruzione, sulla base dei dati ufficiali. In Francia gli uomini di governo seri propongono ancora adesso come unico mezzo per vincere l'opposizione delle masse l'introduzione di una legge di istruzione obbligatoria.

Nella libera Inghilterra, dove non è stato e non è tuttora possibile concepire l'introduzione di una tale legge¹ — e di ciò tuttavia molti si lamentano —, non il governo, ma la società ha lottato e lotta con tutti i mezzi possibili contro la resistenza opposta dal popolo alle scuole, resistenza che si manifesta più fortemente che altrove. Le scuole vengono qui introdotte in parte dal governo, in parte da società private. L'enorme diffusione ed attività di queste società educative religioso-filantropiche in Inghilterra dimostra meglio di ogni altra cosa la forza di opposizione che incontra la classe educatrice. Persino un nuovo stato, gli Stati Settentrionali d'America, non ha risolto questa difficoltà e si è limitato a rendere l'istruzione semi-obbligatoria.

E che dire della nostra società, dove il popolo è ancora per la maggior parte esasperato dal pensiero della scuola,

¹ Tolstoj scrive nel 1862; l'istruzione obbligatoria verrà introdotta in Inghilterra di lì a qualche anno, nel 1876, e ribadita nel 1944 dal governo laburista con l'*Education Act* che l'estende fino ai 16 anni e stabilisce la scuola a tempo pieno. (N.d.T.)

dove le persone più istruite vagheggiano l'introduzione della legge tedesca dell'educazione obbligatoria e dove tutte le scuole, persino quelle del ceto più alto, esistono solo in funzione dell'allettamento della posizione e dei vantaggi che ne derivano.

Finora, dovunque si costringono i bambini ad andare a scuola quasi con la forza ed i genitori — a causa della severità della legge o della sua astuzia che consiste nel promettere dei vantaggi —, vengono obbligati a mandare i propri bambini a scuola, per cui il popolo dappertutto impara, e considera l'istruzione un bene.

Come mai questo? L'esigenza di istruzione è insita in ogni uomo, il popolo ama e cerca l'istruzione, come ama e cerca l'aria per respirare.

Il governo e la società anelano a istruire il popolo e, nonostante il ricorso a violenza, astuzia e tenacia da parte dei governi e della società, il popolo continua sempre a manifestare il suo scontento verso l'istruzione che gli viene offerta e, per successivi stadi, arriva ad arrendersi solo alla forza.

Al pari di ogni conflitto, così anche in questa situazione bisognava risolvere il dilemma: che cosa è più legittimo, la reazione di resistenza o l'azione stessa; bisogna combattere la resistenza o mutare l'azione?

Finora, come è stato possibile dedurre dalla storia, il problema è stato risolto a vantaggio del governo e della classe sociale che si occupa dell'istruzione. La reazione è stata definita illegittima e si è visto in essa il principio del male, insito nell'umanità, per cui, senza allontanarsi dalla propria linea d'azione, cioè senza recedere da quella forma e da quel contenuto di istruzione che già erano stati acquisiti, la società adopera forza ed astuzia per annientare la resistenza opposta dalle masse.

Gradualmente e contro voglia il popolo si è finora sottomesso a questa azione. È lecito supporre che la classe sociale

che si occupa del problema educativo abbia qualche fondamento per ritenere che l'educazione da essa posseduta in una determinata forma rappresenti un beneficio per un particolare popolo, inserito in un determinato contesto storico.

Quali sono queste ragioni? Quali ragioni possiede la scuola del nostro tempo per insegnare questo e non quello, per insegnare in un modo piuttosto che in un altro?

Nel corso dei secoli l'umanità si è sempre sforzata di dare in maniera più o meno soddisfacente una risposta a questi problemi, ed attualmente una risposta si rivela più che mai necessaria.

Si può obbligare un Mandarino cinese, che non si sia mai allontanato da Pechino, ad imparare a memoria i detti di Confucio e ad inculcarli a sua volta a bastonate nelle menti dei fanciulli. Era possibile fare questo anche nel Medioevo, ma come si può chiedere al nostro tempo quella perentoria fede nella indiscutibilità del proprio sapere, che possa darci il diritto di formare il popolo con la costrizione?

Prendiamo una qualsiasi scuola medioevale, anteriore o posteriore a Lutero, prendiamo in considerazione tutta la letteratura scientifica del Medioevo: come è forte la fede e la sicurezza incrollabile di riconoscere il vero dal falso manifestata da questi uomini! Per loro era facile essere convinti che la lingua greca era l'unica condizione indispensabile per l'istruzione, in quanto in questa lingua si era espresso Aristotile; e per ancora molti secoli nessuno si sarebbe posto dei dubbi sulla verità delle sue asserzioni.

Come era possibile non esigere dai monaci lo studio della Sacra Scrittura, che si basa su così saldi principi? Era giusto per Lutero esigere perentoriamente lo studio della lingua ebraica, in quanto sapeva con certezza che in questa lingua lo stesso Dio aveva rivelato la verità alle genti. È comprensibile che, quando il senso critico dell'umanità non si era ancora svegliato, la scuola dovesse essere ancora dogmatica, che fosse naturale per gli allievi imparare a memoria

le verità ricevute da Dio e da Aristotile, e le bellezze poetiche di Virgilio e di Cicerone.

Per molti secoli a venire nessuno poté immaginare né una verità più vera, né una bellezza più bella. Ma qual'era la situazione della scuola del nostro tempo, che si basa ancora sugli stessi principi dogmatici, e tuttavia da un lato vi vengono insegnate a memoria le verità sull'immortalità dell'anima, mentre dall'altro ci si sforza di far capire all'allievo che i nervi, comuni all'uomo ed alla rana, sono in effetti ciò che in precedenza veniva chiamata anima? Qui, dopo la storia di Giosué, che gli viene raccontata senza spiegazioni, egli viene a sapere che il sole non ha mai ruotato intorno alla terra; dopo la spiegazione delle bellezze di Virgilio, egli scopre di gran lunga superiori le bellezze di Alessandro Dumas, vendutegli per cinque centesimi. L'unica fede dell'insegnante consiste nel fatto che non c'è nulla di vero, che tutto ciò che esiste è razionale, che il progresso è il bene e l'arretratezza il male; ma, neanche a scuola, nessuno sa su che cosa si basi questa universale fede nel progresso.

Ma ecco, mettiamo a confronto la scuola dogmatica del Medioevo, quando le verità erano indubitabili, e la nostra scuola, nella quale nessuno sa che cosa sia la verità, e si costringe ciononostante l'allievo ad andarvi con la forza ed i genitori a mandarvi i figli.

Era inoltre facile per la scuola medioevale sapere cosa insegnare, decidere sulla priorità di quel che si insegnava, e su come farlo, quando il metodo era solamente uno e tutta la scienza era concentrata nella Bibbia, nei libri di Agostino e di Aristotele. Ma come sceglieremo noi un metodo nell'infinita varietà di metodi d'insegnamento che ci vengono proposti da tutte le parti, in questo così elevato numero di scienze con le rispettive suddivisioni creati nel nostro tempo; come potremo allora scegliere fra tutti i metodi disponibili, decidere per una determinata branca delle scienze e seguire — cosa più difficile di tutte — una logica

successione nell'insegnamento di queste scienze che sia razionale e giusta?

Ma non è tutto. La ricerca di questi fondamenti si presenta al nostro tempo più difficile che all'epoca della scuola medioevale, anche perché a quei tempi l'istruzione era limitata ad una determinata classe sociale, la quale preparava a vivere solo in ben definite condizioni. Attualmente, invece, dopo che tutto il popolo ha proclamato il proprio diritto all'istruzione, il sapere che cosa è necessario per tutte queste classi eterogenee risulta molto più difficile e molto più necessario.

Quali sono questi fondamenti? Chiedete a qualsiasi educatore il motivo per cui egli insegna in tal modo, e una cosa piuttosto che un'altra, e proprio in quel dato ordine. Anche se egli vi capisse, vi risponderà che è perché egli conosce le verità rivelate da Dio e considera suo obbligo trasmetterle alla nuova generazione, educarla a quei principi che sono indubbiamente veri; egli non vi darà però alcuna risposta sugli argomenti d'istruzione non religiosa. Un altro insegnante vi spiegherà i fondamenti del suo metodo rifacendosi alle leggi eterne della ragione, esposte da Fichte, Kant ed Hegel. Un terzo giustificherà il suo diritto di costringere l'allievo col fatto che è sempre stato così, che lo studio è sempre stato obbligatorio e che, nonostante ciò, i suoi risultati portano ad un'istruzione autentica. Un quarto infine, riunendo insieme tutti i principi enunciati, affermerà che la scuola non può che essere com'è, in quanto la sua evoluzione è stata influenzata da religione, filosofia ed esperienza, e che ciò che è storico è ragionevole.

Queste argomentazioni che comprendono in sé tutte le possibili altre, mi sembra possano essere suddivise in quattro classi: religiose, filosofiche, sperimentali e storiche. L'istruzione che aveva come fondamento la religione, cioè la Rivelazione divina, della cui legittimità e verità nessuno poteva dubitare, doveva essere inevitabilmente inculcata nel popolo, per cui il ricorso alla violenza era legittimo, anche

se limitato a questo caso. Tuttavia il comportamento dei missionari in Africa e in Cina è questo. Lo stesso avviene nelle scuole di tutto il mondo per quanto concerne l'insegnamento della religione: sia essa cattolica, protestante, ebraica, maomettana ecc.

Ai nostri tempi, però, in cui l'istruzione religiosa rappresenta solo un aspetto limitato dell'educazione, rimane non risolto dal punto di vista religioso il problema di quale fondamento abbia la scuola per costringere la nuova generazione ad imparare in un determinato modo.

Può darsi che la risposta si trovi nella filosofia. Possiede la filosofia fondamenti solidi come quelli della religione? E quali sono? Da chi, come e quando sono stati espressi questi fondamenti? Noi non li conosciamo. Tutti i filosofi cercano di scoprire le leggi del bene e del male; dopo averle trovate, essi, trattando i problemi pedagogici (nessuno di loro può tralasciare la pedagogia), costringono ad istruire il genere umano secondo queste leggi. Ciascuna di queste teorie, però, come pure tutte le altre, risulta incompleta e si limita ad aggiungere solo un nuovo anello alla conoscenza del bene e del male insita nell'umanità.

Ogni pensatore esprime solo ciò che è stato conscientemente percepito dalla sua epoca, e perciò l'istruzione della giovane generazione nel senso di questa presa di coscienza è completamente superflua, perché essa è già presente nella generazione vivente.

Tutte le teorie pedagogico-filosofiche hanno come scopo e problema quello di formare uomini virtuosi. Il concetto di virtù, comunque, o rimane sempre lo stesso, oppure si sviluppa indefinitamente e, nonostante tutte le teorie, la decadenza e l'ascesa della virtù non dipendono dall'educazione. Il virtuoso cinese, il virtuoso greco, quello romano o quello francese del nostro tempo sono tutti egualmente virtuosi oppure sono tutti egualmente lontani dalla virtù.

Le teorie filosofiche dell'educazione risolvono il problema di come formare l'uomo migliore secondo una determinata

concezione etica, elaborata in un'epoca o in un'altra, e che viene riconosciuta indiscutibile. Platone non ha dubbi sulla verità della sua etica ed in base ad essa elabora la sua teoria dell'educazione, e sull'educazione egli fonda il suo concetto di stato.

Schleiermacher afferma che l'etica è ancora una scienza incompiuta, e che perciò l'educazione e l'istruzione devono avere lo scopo di preparare uomini che siano in grado di affrontare le situazioni che trovano nella vita e contemporaneamente di adoperarsi con forza per un loro futuro perfezionamento.

L'educazione, afferma Schleiermacher, ha generalmente lo scopo di introdurre un individuo nello stato, nella chiesa, nella vita pubblica e nella scienza; solamente l'etica, benché scienza incompiuta, dà una risposta al problema di come debba essere un membro rispetto a questi quattro aspetti della vita per essere considerato un uomo colto.

Come Platone, anche tutti i pedagogisti che partano da considerazioni filosofiche ricercano nell'etica lo scopo ed i compiti dell'educazione, alcuni riconoscono una determinata, altri considerandola come la coscienza dell'umanità in costante evoluzione; ma alla domanda: che cosa e come insegnare al popolo, nessuna teoria dà una risposta positiva. Chi sostiene una cosa, chi un'altra, e quanto più si va avanti tanto più discordanti diventano le diverse tesi.

Coesistono contemporaneamente più teorie opposte l'una all'altra. L'indirizzo teologico lotta contro quello scolastico, quello scolastico contro quello classico, quello classico contro quello realista, ed attualmente tutti questi indirizzi coesistono, non superandosi l'un l'altro, senza che alcuno sappia che cosa sia menzogna e che cosa verità.

Vi sono migliaia di teorie, le più strane e diverse tra loro, fondate sul nulla, come quelle di Rousseau, Pestalozzi, Froebel, ed altri; vivono fianco a fianco tutte le scuole in uso, le istituzioni di stampo realista, classico e religioso. Tutti sono

scontenti di questo fatto, ma non sanno precisamente quale alternativa sia necessaria e possibile.

Seguendo il corso della storia, della filosofia, della pedagogia, troverete in esso non un criterio educativo ma, al contrario, una sola convinzione comune, che inconsciamente si trova alla base di tutti i pedagogisti, nonostante le frequenti divergenze esistenti tra loro, cioè l'idea che questo criterio non esiste.

Tutti, da Platone a Kant, cercano di raggiungere un solo obiettivo, cioè liberare la scuola dalle catene storiche che la opprimono; vogliono scoprire ciò che è necessario all'uomo e su questi bisogni, più o meno giustamente intuiti, costruiscono la propria nuova scuola. Lutero costringe ad imparare la Sacra Scrittura nella versione originale e non dai commentari dei Santi Padri. Bacon impone di studiare la natura dalla natura stessa e non dai libri di Aristotele. Rousseau vuole insegnare a vivere ricavando l'apprendimento dalla vita stessa, come egli la comprende, e non dalle esperienze precedenti.

Ogni progresso della filosofia e della pedagogia consiste soltanto nel liberare la scuola dall'idea di dover insegnare alle generazioni giovani ciò che le vecchie generazioni hanno considerato scienza, preferendo basare l'insegnamento sui bisogni delle giovani generazioni.

Questo concetto comune e contemporaneamente contraddittorio è sentito in tutta la storia della pedagogia: è comune per il fatto che tutti esigono maggior libertà per la scuola, è contraddittorio perché ognuno suggerisce delle leggi fondate sulle proprie teorie e in tal modo limita tale libertà. Dovremmo rifarci all'esperienza delle scuole del passato e di quelle attualmente esistenti?

Ma in che modo questa esperienza può dimostrarci la giustezza del metodo attuale di rendere l'istruzione obbligatoria? Noi non possiamo sapere se esista un altro metodo più giusto, dal momento che le scuole finora non sono ancora state libere. In verità noi vediamo che ai livelli superiori (Università, conferenze pubbliche) l'istruzione si sfor-

za di diventare sempre più libera, ma questa è solo una ipotesi. Forse l'istruzione ai gradini inferiori dovrà sempre rimanere obbligatoria, e può darsi che l'esperienza abbia dimostrato che scuole siffatte siano buone.

Esaminiamo dunque queste scuole senza consultare le tabelle statistiche dell'istruzione in Germania, e cercando invece di conoscere com'è l'insegnamento e qual è la sua influenza sul popolo nella realtà. A me la realtà ha mostrato questo. Il padre manda il figlio o la figlia a scuola contro la propria volontà, maledicendo l'istituzione che lo priva del lavoro del figlio e contando i giorni che mancano al momento in cui il figlio diventerà *schulfrei*, cioè libero dall'obbligo scolastico (questa espressione da sola già dimostra come il popolo guardi alla scuola).

Il fanciullo va a scuola con la convinzione che l'unico potere a lui noto, quello del padre, non approva il potere dello stato, al quale si sottomette iscrivendosi alla scuola. Le informazioni che egli riceve dagli amici più anziani che hanno già frequentato questa scuola aumentano probabilmente in lui l'avversione ad entrarvi. Le scuole rappresentano per lui un'istituzione creata per il tormento dei bambini, istituzione nella quale lo privano del piacere e della necessità principali dell'età infantile, cioè del libero movimento. Qui, al contrario, *Geborsam* (obbedienza) e *Ruhe* (compostezza) sono le condizioni più importanti, e persino per allontanarsi per un minuto ha bisogno di un permesso particolare. Qui ogni trasgressione viene punita col righello, ed anche col bastone (nonostante ufficialmente sia stata votata l'abolizione della punizione corporale), oppure col prolungamento coatto della situazione più crudele per il fanciullo, cioè lo studio.

La scuola risulta giustamente al fanciullo un'istituzione dove gli insegnano cose che nessuno capisce, dove per la maggior parte del tempo lo obbligano a parlare non nella sua lingua madre, il dialetto, ma in una lingua straniera, dove l'insegnante per lo più vede negli allievi i suoi nemici naturali i

quali, per malanimo loro e dei genitori, non vogliono imparare quello che lui stesso ha imparato e dove gli allievi, a loro volta, guardano all'insegnante come ad un nemico, che soltanto per cattiveria sua personale li costringe a studiare tante cose difficili.

In questo luogo essi sono costretti a passare sei anni per sei ore al giorno. Quali possano essere i risultati noi lo vediamo dalla realtà, di nuovo giudicando non dai rapporti ufficiali ma dai fatti.

In Germania i 9/10 della popolazione scolastica escono dalla scuola con una capacità meccanica di leggere e scrivere ed un'avversione talmente forte ai sentieri della scienza da loro attraversati che in seguito non prenderanno più in mano un libro.

Chi non è d'accordo con me indichi pure i libri letti dal popolo; persino il poeta dialettale Hebel di Baden,¹ i calendari ed i giornali popolari vengono letti come rare eccezioni. Una inconfutabile dimostrazione del fatto che nel popolo non c'è istruzione è la mancanza di una letteratura popolare e principalmente il fatto che la decima generazione deve essere ancora mandata a scuola con la stessa violenza della prima. Una scuola siffatta genera non solo avversione all'istruzione, ma abituata anche in questi sei anni all'ipocrisia ed all'inganno derivanti dalla situazione innaturale in cui si trovano gli allievi ed a quella situazione di confusione di idee che viene chiamata istruzione elementare.

Nei viaggi da me compiuti in Francia, in Germania ed in Svizzera per raccogliere informazioni sugli scolari, sul loro modo di vedere la scuola e sul loro sviluppo morale, proponevo le seguenti domande nelle scuole elementari ed agli scolari: qual è la capitale della Prussia o della Baviera? Quanti figli ebbe Giacobbe? Conosci la storia di Giuseppe? Nelle scuole qualche volta mi rispondevano con delle

¹ Johann Peter Hebel (1760-1826), poeta e scrittore popolare che nelle sue opere si ispirò costantemente alla realtà rurale e paesana. (N.d.T.)

tirate imparate a memoria dal libro, ma quelli che avevano finito i corsi non mi risposero una sola volta. Non sono quasi mai riuscito ad ottenere una risposta che non fosse a memoria. In matematica non ho potuto stabilire una regola generale: a volte mi veniva risposto bene, a volte molto male.

Ho assegnato inoltre un tema su quello che gli scolari avevano fatto la domenica precedente: sempre, senza alcuna eccezione, maschi e femmine scrissero solamente che la domenica avevano colto tutte le occasioni possibili per pregare Dio, ma non avevano giocato. Questo valga come esempio dell'influenza morale esercitata dalla scuola. Ma alla domanda, rivolta ad uomini e donne adulti, sul perché non studiassero dopo la scuola, perché non leggessero questo o quello, tutti risposero che avevano già compiuto il rito della Cresima, avevano sopportato la quarantena della scuola ed ottenuto un diploma per un determinato grado d'istruzione, cioè i rudimenti dell'istruzione.

Non c'è solo l'influenza abbruttente della scuola, per la quale i tedeschi hanno coniato una definizione tanto indovinata come « Verdumpfen »¹, che esprime propriamente l'alterazione protratta delle capacità mentali. Esiste un'altra influenza più nociva; essa consiste nel fatto che il fanciullo, nella lunga successione delle ore quotidianamente spese sui compiti e instupidito dalla vita di scuola, è stato strappato per tutto questo tempo così prezioso per la sua età da quelle indispensabili condizioni di sviluppo che la natura stessa richiede per lui. È molto comune sentire o leggere l'opinione che le condizioni domestiche, la rozzezza dei genitori, i lavori dei campi, i giochi di campagna e così via, sono importanti elementi di disturbo per l'istruzione scolastica. Può darsi: essi impediscono proprio l'istruzione scolastica quale è intesa dai maestri, ma è ora di convincersi che tutte queste condizioni sono basi importanti per qualsiasi istruzione,

¹ Rincretindire.

che non soltanto non sono nemiche e d'impedimento all'educazione, ma sono i primi e principali fattori di essa.

Il fanciullo non avrebbe mai potuto imparare né la varietà delle linee che compongono le diverse lettere, né i numeri, né la possibilità di esprimere i propri pensieri, se non fossero esistite in casa le condizioni affinché ciò avvenisse. Per quale ragione questa rozza vita di casa è in grado di insegnare al fanciullo tante cose difficili ed improvvisamente essa diventa incapace di insegnare al fanciullo cose facili come leggere, scrivere e simili, risultando inoltre nociva per questo insegnamento?

La migliore dimostrazione si ottiene confrontando un figlio di contadini, che non abbia mai studiato, con un ragazzo figlio di signori, che abbia studiato per cinque anni con un istitutore. La superiorità di intelligenza e di cognizioni è sempre dalla parte del primo.

Ma questo non è tutto. L'interesse per la conoscenza a qualunque costo, e le domande alle quali la scuola ha il compito di rispondere, sorgono soltanto con queste condizioni familiari. Ogni studio deve rappresentare solo una risposta alle domande suscitate dalla vita. La scuola, però, non solo non stimola le domande, ma non risponde neppure a quelle che vengono sollevate spontaneamente. La scuola risponde continuamente sempre alle stesse domande, poste alcuni secoli fa all'umanità e non dalla mente infantile, e con le quali il fanciullo non ha niente a che fare. Queste sono domande su come sia stato creato il mondo, chi sia stato il primo uomo, che cosa vi fosse duemila anni fa, che tipo di continente sia l'Asia, che forma abbia la terra, in che modo moltiplicare le centinaia per le migliaia, che cosa ci sarà dopo la morte... e così via.

Alle domande che gli vengono presentate dalla vita il ragazzo non riceve risposta; tanto più che, secondo la struttura poliziesca della scuola, egli non ha il diritto di aprire la bocca neppure per chiedere di uscire un momento, ma è

obbligato ad esprimerlo a gesti, per non rompere il silenzio e non disturbare l'insegnante.

La scuola è organizzata così perché lo scopo della scuola statale, organizzata dall'alto, consiste prevalentemente nel formare il popolo, bensì nell'istruirlo secondo il nostro metodo — che ci siano scuole, soprattutto molte scuole! Non vi sono insegnanti? Bisogna creare insegnanti. Ciononostante mancano insegnanti? Bisogna lasciare che un solo insegnante insegni a cinquecento bambini, *mécaniser l'instruction*,¹ metodo Lancaster *pupiltteachers*.²

Perciò le scuole, strutturate dall'alto ed imposte con la violenza, non sono il pastore per il gregge, ma gregge per il pastore. La scuola è organizzata non in modo che per i fanciulli sia piacevole studiare, ma in modo che agli insegnanti sia comodo insegnare. All'insegnante risulta scomodo il parlare, il muoversi, l'allegria dei bambini, anche se queste sono per loro le condizioni indispensabili di apprendimento; e nelle scuole costruite come luoghi di prigione sono proibite le domande, la conversazione e i movimenti.

Invece di convincersi che per agire in modo soddisfacente su un qualsiasi soggetto bisogna esaminarlo a fondo (e nell'educazione questo soggetto è il fanciullo libero), i maestri vogliono insegnare così come sono capaci e davanti all'insuccesso pretendono di cambiare non il metodo di insegnamento, ma la natura stessa del fanciullo.

¹ Meccanizzare l'insegnamento. (N.d.A.)

² Insegnamento ai figli dei soldati inglesi in India. Esso consisteva appunto nell'utilizzare i ragazzi più grandi e meglio preparati per insegnare ai compagni più giovani e meno istruiti: fu in sostanza un tentativo di risposta al problema dell'istruzione di massa sorto in seguito ai primi fenomeni di industrialismo e di inurbamento. Perciò trovò larga e rapida diffusione negli stati industrializzati d'Europa e d'America, e in Italia nella seconda metà dell'Ottocento. (N.d.T.)

Da questa idea hanno avuto origine e tuttora derivano (Pestalozzi) i sistemi con i quali si vorrebbe « *mécaniser l'instruction* », rispondendo cioè a quella eterna tendenza della pedagogia a costruire le cose in modo che, qualunque sia l'insegnante o l'allievo, il metodo sia uno solo ed invariato. Val la pena di dare uno sguardo allo stesso fanciullo quando è a casa e per strada oppure quando è a scuola: in un caso vedete un essere felice e curioso, con un sorriso negli occhi e sulla bocca, che in tutto cerca un insegnamento come piacere, che esprime chiaramente e frequentemente i propri pensieri nella propria lingua; nell'altro vedete un essere tormentato, oppresso, con un'espressione di stanchezza, terrore e noia, che ripete solo con le labbra parole estranee in una lingua estranea, un essere la cui anima, come una lumaca, si è nascosta nel proprio guscio. Val la pena di dare uno sguardo a queste due condizioni per decidere quale delle due sia più idonea allo sviluppo del fanciullo.

Quello strano stato psicologico che io chiamo stato scolastico dell'anima, che tutti noi purtroppo conosciamo così bene, consiste nel fatto che tutte le facoltà più elevate — immaginazione, creatività, comprensione — lasciano il posto ad altre facoltà semi-animali: il pronunciare i suoni indipendentemente dall'immaginazione, il contare i numeri in fila, 1, 2, 3, 4, 5..., il percepire le parole senza permettere alla fantasia di arricchirle con immagini; in una parola, la facoltà di reprimere in sé tutte le facoltà più elevate per sviluppare solo quelle che coincidono con l'ordine scolastico, il terrore, lo sforzo della memoria e l'attenzione.

Ogni scolaro costituisce un elemento anomalo nella scuola finché non finisce sul binario di questo stato semi-animali. Non appena il fanciullo è arrivato a questa condizione, ha perso tutta la sua indipendenza ed autonomia, ed immediatamente si manifestano in lui vari sintomi della malattia: ipocrisia, menzogna inutile, sensazione di trovarsi in un vicolo cieco e così via. In tal modo egli non rappresenta più un elemento anomalo nella scuola, ma è entrato nel bi-

nario « giusto » e l'insegnante comincia ad essere contento di lui.

Accadono allora quei fatti non casuali, ma che si ripetono puntualmente, cioè che il fanciullo più stupido diventa l'allievo migliore ed il più intelligente quello peggiore.

Mi sembra che questo fatto sia sufficientemente significativo per pensarci sopra e cercare di fornire una spiegazione. Credo che serva anche come dimostrazione evidente della falsità del principio dell'educazione coercitiva. Non solo: oltre a questo fatto negativo, che consiste nell'allontanare i bambini dall'educazione inconsapevole che ricevono a casa, sul lavoro, in strada, queste scuole risultano nocive a livello fisico per il corpo, così inseparabile dall'anima nella prima età.

Questo danno incide particolarmente in relazione alla monotonia dell'educazione scolastica, anche nel caso che essa sia buona. Per un agricoltore è impossibile fare a meno delle proprie condizioni di lavoro, della vita nei campi, delle conversazioni con gli anziani e così via, da cui è circondato; lo stesso per l'artigiano ed in generale anche per l'abitante della città.

Non a caso, ma per un preciso disegno, la natura ha circondato l'agricoltore di condizioni rurali, il cittadino di condizioni urbane. Queste condizioni sono altamente istruttive e soltanto in esse entrambi possono formarsi.

La scuola, invece, pone come prima condizione della sua educazione l'alienazione da queste condizioni. E c'è di più: non solo strappa dalla vita per sei ore al giorno i bambini nei loro anni migliori, ma vuole allontanare dall'influenza della madre i bambini di tre anni. Sono state inventate le istituzioni (*Kleinkinderbewahranstalt, infantschools, salles d'asile*)¹ sulle quali ci dovremo soffermare più dettagliatamente. Resta soltanto da inventare una macchina a vapore che possa sostituire la balia.

¹ Asili.

Tutti sono d'accordo che le scuole sono imperfette (personalmente sono convinto che siano dannose). Tutti ammettono che molti, ma molti miglioramenti sono necessari. Tutti concordano nel ritenere che questi miglioramenti debbano basarsi su condizioni più valide per gli allievi. Tutti sono inoltre convinti che queste condizioni migliori possono essere trovate solo studiando le esigenze del fanciullo in età scolare in generale, e quelle di ogni classe in particolare. Che cosa si fa dunque per lo studio di questo difficile e complesso problema?

Per parecchi secoli ogni scuola è stata organizzata sul modello di un'altra, fondata a sua volta sul modello di quella precedente, ed in ciascuna di queste scuole quale condizione categorica è stata posta la disciplina, che proibisce ai bambini di parlare, domandare, scegliere un argomento di studio piuttosto che un altro, in una parola, sono state adottate tutte le misure per privare l'insegnante della possibilità di trarre deduzioni sulle necessità degli allievi.

La struttura coercitiva della scuola esclude la possibilità di ogni progresso. Fra l'altro, quando consideriamo quanti secoli sono trascorsi nel dare una risposta a quelle domande che i bambini non si sono sognati di porre, quanto sono ormai lontane le generazioni odierne dall'istruzione naturale che è stata loro impartita in passato, diventa allora incomprendibile come questo tipo di scuole possa ancora esistere.

La scuola, ci sembra, dovrebbe essere uno strumento di educazione e al tempo stesso un esperimento sulla giovane generazione in grado di dare costantemente nuovi risultati. Soltanto quando la sperimentazione sarà alla base della scuola, quando ogni scuola sarà in un certo senso un laboratorio pedagogico, solo allora essa non resterà indietro rispetto al progresso generale e la sperimentazione sarà in grado di porre solide fondamenta per la scienza dell'educazione.

Può darsi però che la storia risponda alla nostra sterile domanda: su che cosa si basa il diritto di costringere all'istruzione sia i genitori che gli allievi? Le scuole esistenti, ci re-

plicherà la storia, sono un prodotto della storia stessa e devono continuare ad evolversi storicamente in conformità alle esigenze della società e del tempo; quanto più si procede nel tempo, tanto migliori divengono le scuole.

A questo io rispondo: in primo luogo, che gli argomenti esclusivamente storici sono unilaterali e falsi come quelli esclusivamente filosofici. La coscienza dell'umanità costituisce l'elemento principale della storia, e per questo, se l'umanità prende coscienza della inadeguatezza delle proprie scuole, allora questa presa di coscienza diventerà già un importante fatto storico, sul quale dovrà basarsi la struttura della scuola. In secondo luogo, quanto più andiamo avanti, tanto più le scuole diventano non migliori, ma peggiori, peggiori rispetto a quel livello di cultura che la società ha raggiunto.

La scuola è una parte organica dello stato che non può essere esaminata e valutata separatamente, in quanto il suo valore consiste solo nella sua minore o maggiore corrispondenza con i rimanenti settori di esso. La scuola è valida solo quando ha preso coscienza delle leggi fondamentali in base alle quali vive il popolo. Una scuola meravigliosa per un villaggio russo nella steppa, che soddisfi tutte le esigenze dei suoi allievi, sarà certamente inadeguata per un parigino, e la migliore scuola del XVII secolo sarebbe la peggiore nel nostro tempo; al contrario, però, la peggior scuola del medioevo era per quell'epoca più funzionale della miglior scuola del nostro tempo, in quanto corrispondeva meglio al proprio tempo e perlomeno si trovava al livello dell'evoluzione generale, se non ad uno più avanzato, mentre la nostra scuola è arretrata rispetto al grado generale d'istruzione.

Se il compito della scuola, ammettendo la definizione più diffusa, consiste nel trasmettere tutto ciò che il popolo ha elaborato consapevolmente e nel rispondere a quelle domande che la vita pone all'uomo, allora non c'è dubbio che nella scuola medioevale le tradizioni erano più limitate e i problemi che si presentavano nella vita erano di più facile solu-

zione, per cui questo compito della scuola era più facilmente soddisfatto. Era molto più semplice trasmettere le tradizioni della Grecia e di Roma da fonti insufficienti e non elaborate, i dogmi religiosi, la grammatica e quella parte di matematica che era nota, che non tutti gli eventi che noi abbiamo vissuto da allora e che hanno completamente oscurato le tradizioni dei popoli antichi, e tutte quelle cognizioni delle scienze naturali attualmente indispensabili come risposta ai fenomeni quotidiani della vita.

Nel frattempo, però, il metodo di impartire l'istruzione è rimasto lo stesso e perciò la scuola è stata costretta a rimanere indietro ed a diventare peggiore, anziché migliore. Per mantenere la scuola nello stesso stato in cui si trovava allora e perché non risultasse arretrata rispetto allo sviluppo culturale, sarebbe stato necessario essere più conseguenti: non solo creare le leggi per una scuola coercitiva, ma anche impedire il progresso dell'educazione con altri mezzi, quali proibire le macchine, le vie di comunicazione e la pubblicazione di libri.

Per quanto risulta dalla storia, solo i Cinesi furono rigorosamente logici sotto tutti gli aspetti. I tentativi degli altri popoli di limitare la pubblicazione dei libri ed in generale di sottomettere il movimento educativo sono stati solo temporanei e non del tutto conseguenti. Soltanto i Cinesi, perciò, possono attualmente vantarsi di una scuola ideale, che corrisponde totalmente al livello generale del loro sviluppo. Se ci dicessero che le scuole vengono perfezionate storicamente, noi risponderemmo solamente che il perfezionamento delle scuole si deve intendere in senso relativo, e che ogni anno e ogni ora di coercizione rendono invece le scuole sempre peggiori, cioè sempre più arretrate rispetto al livello generale di educazione, perché sin dal tempo dell'invenzione della stampa il loro progresso è inadeguato rispetto a quello dell'evoluzione delle coscienze.

In terzo luogo, replicando all'argomentazione storica secondo

la quale le scuole sono sempre esistite e pertanto sono buone, anch'io addurrò un argomento storico. Un anno fa andai a Marsiglia e visitai tutte le scuole per i lavoratori di quella città. Il rapporto tra allievi e popolazione è così elevato che tutti i bambini, con poche eccezioni, frequentano la scuola per tre, quattro o sei anni. I programmi delle scuole consistono nello studio a memoria del catechismo, della storia sacra e universale, delle quattro operazioni aritmetiche, dell'ortografia francese e della contabilità.

In che modo la contabilità possa costituire una materia d'insegnamento, non sono riuscito in alcun modo a comprenderlo e nessun insegnante è stato in grado di chiarirmelo. L'unica spiegazione che mi sono dato dopo aver esaminato come erano tenuti i libri dagli studenti che avevano terminato questo corso, fu che essi non sapevano neppure tre regole di aritmetica, ma avevano imparato a memoria le operazioni da fare con i numeri e perciò pure a memoria avevano imparato la *tenue des livres*.¹ (Mi sembra che non vi sia necessità di dimostrare che la *tenue des livres*, *Buchhaltung*,² come viene insegnata in Germania ed in Inghilterra, sia una scienza che richiede una spiegazione di quattro ore per un allievo che conosca le quattro operazioni dell'aritmetica.)

Non un singolo ragazzo di queste scuole è stato capace di risolvere il più semplice problema, cioè di impostarlo in termini di addizione e di sottrazione. Eppure eseguivano le operazioni con numeri astratti, moltiplicando le migliaia con facilità e sveltezza.

Alle domande di storia francese, rispondevano bene a memoria, ma spaziando a caso con le domande, mi è stato risposto che Enrico IV fu ucciso da Giulio Cesare. Lo stesso è successo in geografia e storia sacra.

Altrettanto in ortografia e lettura. Più della metà delle ragazze non è capace di leggere altri libri oltre quelli che ha studiato. Sei anni di scuola non danno la capacità di scrivere le parole senza errori. So che i fatti da me riportati sem-

¹, ² Tenuta dei libri contabili, contabilità.

brano così incredibili che molti avranno dei dubbi; ma io avrei potuto scrivere interi libri sull'ignoranza che ho incontrato nelle scuole della Francia, della Svizzera e della Germania.¹ Tra l'altro, chi ha a cuore questo problema, si sforzi di esaminare la scuola non dai risultati pubblici degli esami, ma da visite e conversazioni prolungate con insegnanti ed allievi dentro e fuori di scuola.

A Marsiglia ho anche visitato una scuola laica ed un seminario per adulti. Su 250.000 abitanti, meno di 1.000, e tra questi solo 200 uomini, frequentano queste scuole. Il tipo di insegnamento è lo stesso: lettura meccanica che viene raggiunta dopo un anno e più, contabilità senza conoscenza dell'aritmetica, insegnamenti religiosi e così via. Dopo la scuola laica ho visto gli insegnamenti impartiti quotidianamente nelle chiese, ho visitato le *salles d'asile*, nelle quali bambini di quattro anni, obbedendo ad un colpo di fischietto, come soldati, compiono evoluzioni intorno ai banchi, ad un comando si alzano e mettono a posto le mani, prendendo poi a cantare con voci tremanti e strane gli inni di lode a Dio ed ai loro benefattori. Per cui mi sono convinto che le istituzioni scolastiche della città di Marsiglia sono eccezionalmente cattive.

Se per un caso qualsiasi qualcuno avesse visitato tutti questi istituti senza vedere il popolo nelle strade, nelle botteghe, nei caffè, all'interno delle mura domestiche, che opinione avrebbe potuto riportare di un popolo educato in questo modo? Senz'altro avrebbe pensato che questo popolo era ignorante, rozzo, ipocrita, traboccante di pregiudizi e quasi selvaggio. Ma è sufficiente stabilire un rapporto e mettersi a parlare con qualche persona semplice per convincersi che in

¹ Vale forse la pena di ricordare che queste non sono critiche rivolte alle scuole dell'epoca di questi paesi, che anzi Tolstoj aveva visitato perché all'avanguardia (un po' come oggi si andrebbe a studiare quelle inglesi e svedesi): tanto più perciò le critiche investono la scuola obbligatoria in quanto istituzione in generale. (N.d.T.)

realtà il popolo francese è più o meno quello che esso stesso si ritiene: intelligente, abile, socievole, libero da pregiudizi ed effettivamente evoluto.

Guardate un lavoratore di città di trent'anni: egli scriverà una lettera senza gli errori che faceva a scuola, a volte completamente corretta; ha idee politiche, e quindi anche idee sulla geografia e sui fatti storici più recenti; conosce un po' di storia dai romanzi; possiede alcune cognizioni di scienze naturali. Molto spesso disegna e applica formule matematiche nel suo lavoro. Dove ha assimilato tutto ciò?

Ho trovato involontariamente la risposta a Marsiglia quando, dopo le scuole, ho cominciato a girovagare per strade, osterie, *cafés chantants*, musei, botteghe, sulle banchine del porto, e tra le bancarelle di libri. Quello stesso ragazzo che mi aveva risposto che Enrico IV era stato ucciso da Giulio Cesare, conosceva molto bene « I tre Moschettieri » e « Il Conte di Montecristo ». A Marsiglia ho trovato ventotto edizioni illustrate di questi libri ad un prezzo compreso tra 5 e 10 centesimi. Su 250.000 abitanti, ne vengono vendute fino a 30.000 copie; quindi, supponendo che dieci persone leggano o ascoltino leggerne una copia, troviamo che tutti ne hanno fatto uso. Oltre a ciò esistono un museo, biblioteche pubbliche, teatri. Vi sono poi i caffè, due grandi *cafés chantants*, dove chiunque può entrare con 50 centesimi di consumazione, e nei quali passano quotidianamente fino a 25.000 persone; senza contare i piccoli caffè, altrettanto diffusi; in ognuno di questi vengono rappresentate commedie e scenette, o vengono declamati versi. Ecco che anche secondo il calcolo più basso, otteniamo che un quinto della popolazione quotidianamente riceve un'istruzione orale, come i Greci e i Romani nei loro anfiteatri.

Se questa educazione sia buona o cattiva, è un altro problema; ma ecco che l'educazione impartita a livello inconsapevole, si dimostra molto più potente di quella coercitiva, ecco che la scuola indiretta scalza quella imposta, e ne rende i contenuti quasi insignificanti. È rimasta solo la forma au-

toritaria quasi senza contenuto. Dico « quasi senza contenuto » perché escludo la capacità meccanica di mettere insieme le lettere e tirar fuori le parole, unica conoscenza che si può acquisire dopo quattro o cinque anni di studio.

Bisogna inoltre notare che questa stessa abilità meccanica a leggere e a scrivere spesso si ottiene al di fuori della scuola, in un tempo molto più breve; che molto spesso questa abilità non si porta nemmeno fuori dalla scuola, e spesso viene perduta non trovando applicazione nella vita. Dove esiste la legge di frequenza obbligatoria alla scuola, non c'è nessun bisogno di insegnare a leggere, a scrivere e a contare alla seconda generazione, per il fatto che il padre o la madre sembrerebbero in grado di farlo a casa e molto più facilmente che a scuola.

Ciò che ho visto a Marsiglia avviene anche in tutti gli altri paesi: dovunque il popolo forma la parte principale della propria istruzione non nella scuola, ma nella vita. Là, dove la vita stessa è istruttiva come a Londra, a Parigi, e, in genere, nelle grandi città, il popolo è istruito; là dove la vita non è istruttiva come nelle campagne, il popolo non è istruito, nonostante che le scuole siano perfettamente eguali in entrambe le situazioni. Le cognizioni acquisite nelle città sembra che si conservino, quelle acquisite nelle campagne vanno perdute. La tendenza e lo spirito che permeano l'educazione del popolo nelle città come nelle campagne, sono completamente indipendenti e generalmente opposti a quelli che si vogliono instillare nelle scuole. L'educazione va avanti per la sua strada indipendentemente dalle scuole.

L'argomentazione storica contro l'argomentazione storica proviene dall'esame della storia dell'educazione. Non solo troviamo che le scuole non progrediscono in proporzione allo sviluppo dei popoli, ma ci dobbiamo convincere che esse decadono e diventano una vuota formalità in confronto a tale sviluppo; e che quanto più un popolo è progredito nella sua formazione generale, tanto più l'educazione è passata dalla

scuola alla vita ed ha privato di significato i contenuti della scuola.

Tralasciando di soffermarci su tutti i restanti mezzi educativi, quali lo sviluppo dei rapporti commerciali e dei mezzi di comunicazione, l'alto grado di libertà personale e la partecipazione dell'individuo negli affari di governo, non considerando riunioni, musei, conferenze pubbliche e simili, val la pena di dare uno sguardo alla sola stampa e al suo sviluppo, per comprendere la differente condizione della scuola di un tempo rispetto a quella attuale. L'educazione inconsapevole della vita e l'educazione cosciente della scuola, hanno sempre viaggiato insieme, completandosi l'un l'altra; ma in assenza della stampa, la vita ha contribuito in misura insignificante al processo educativo rispetto alla scuola. La scienza apparteneva agli eletti, i quali possedevano i mezzi di educazione. Guardate, invece, quale fetta spetta ora all'educazione della vita, quando non v'è uomo che non possieda un libro, quando i libri vengono venduti a prezzi irrisori, quando le biblioteche pubbliche sono aperte a tutti; quando un ragazzo andando a scuola, oltre ai propri quaderni, si porta appresso ben nascosto un romanzo illustrato a poco prezzo; quando due sillabari vengono venduti per tre copechi, e un contadino della steppa, sempre e dappertutto, comprerà un sillabario e chiederà ad un soldato di passaggio di mostrargli ed insegnargli tutta la scienza imparata nel corso di lunghi anni dalla bocca di un sagrestano; quando uno studente ginnasiale abbandona il ginnasio e, da solo, si prepara sui libri e sostiene l'esame per l'ingresso all'università; quando persone giovani lasciano l'università ed invece di prepararsi sugli appunti del professore, lavorano direttamente sulle fonti; quando, per essere sinceri, ogni istruzione seria viene acquisita solo dalla vita e non dalla scuola.

L'ultimo e, a mio avviso, più importante argomento, va ricercato infine nel fatto che può essere accettabile che i tedeschi, sulla base dell'esistenza bisecolare della loro scuola popola-

re, la difendano storicamente; ma su quali basi difenderemo noi la scuola popolare, dal momento che da noi non esiste ancora? Quale diritto storico ci autorizza a dire che le nostre scuole devono essere uguali a quelle europee? Noi non possediamo ancora una tradizione di istruzione delle masse. Esaminando a fondo la storia universale dell'educazione popolare, non soltanto ci dobbiamo convincere che ci è impossibile istituire seminari per gli insegnanti sul modello tedesco, rielaborare il metodo tedesco basato sui suoni, le *infant schools* inglesi, i licei francesi e le scuole speciali, e con questi mezzi metterci al passo con l'Europa; ma ci dobbiamo invece convincere che noi russi viviamo in condizioni eccezionalmente felici per quanto concerne l'istruzione popolare. Che la nostra scuola non deve scaturire, come nell'Europa medioevale, dalle condizioni della vita civile, non deve servire a scopi governativi o religiosi, non deve evolversi nell'oscurità di un mancato controllo su di essa da parte della pubblica opinione o in assenza di un alto grado di educazione indotto dalla vita stessa. La nostra scuola non deve, con nuova pena e fatica, attraversare e liberarsi da quel circolo vizioso attraverso il quale sono passate per tanto tempo le scuole europee, circolo vizioso derivante dal fatto che la scuola avrebbe dovuto promuovere l'educazione spontanea, e l'educazione spontanea promuove la scuola.

I popoli europei hanno vinto questa difficoltà, ma nella lotta hanno necessariamente perduto molto. Siamo riconoscenti per lo sforzo di cui saremo chiamati a beneficiare, ma non dimentichiamoci che siamo destinati a compiere una nuova fatica in questo campo. Sulla base di ciò che l'umanità ha già sperimentato e considerando che la nostra attività non è ancora cominciata, siamo in grado di apportare una maggiore coscienza al nostro lavoro ed è nostro dovere perciò farlo. Se vogliamo prendere in prestito i metodi delle scuole europee, siamo tenuti a distinguere ciò che in esse è fondato sulle eterne leggi della ragione e ciò che è originato solo dalle singole condizioni storiche. Non c'è una logica gene-

rate, un criterio che giustifichi la violenza che le scuole usano contro il popolo, e perciò qualsiasi imitazione della scuola europea, per quel che riguarda la scuola obbligatoria, non costituirà un passo avanti, bensì una retrocessione per il nostro popolo; sarebbe un tradimento delle sue inclinazioni.

È comprensibile il motivo per cui in Francia si è formata una scuola razionalista basata sul dominio delle scienze esatte — matematica, geometria e disegno —, in Germania si è imposta una scuola formativa a più livelli con il predominio del canto e dell'analisi; è pure comprensibile il motivo per cui in Inghilterra si è sviluppato un enorme numero di organizzazioni che hanno istituito scuole filantropiche per il proletariato caratterizzate da tendenze pratiche ed, al tempo stesso, rigorosamente morali. Ma quale scuola si debba formare in Russia non ci è noto e non ci sarà mai noto, se noi non permetteremo che essa venga elaborata liberamente ed a tempo opportuno, cioè una scuola conforme all'epoca storica nella quale essa si deve sviluppare, adeguata alla sua storia e ancor più alla storia universale.

Se ci convinceremo che l'educazione popolare in Europa procede su una strada sbagliata, allora, non facendo nulla per l'istruzione popolare nel nostro paese, faremo di più che se pretendessimo improvvisamente di inserirvi a viva forza tutto ciò che a ciascuno di noi sembra valido.

Così il popolo poco istruito vuole una maggiore istruzione, la classe più colta vuole istruire il popolo, ma il popolo si assoggetta all'istruzione solo con la violenza. Abbiamo ricercato nella filosofia, nell'esperienza e nella storia i fondamenti che avrebbero potuto dare alla classe educatrice un simile diritto e non abbiamo trovato nulla, al contrario ci siamo convinti che il pensiero dell'umanità tende costantemente alla liberazione del popolo dalla violenza nel campo dell'istruzione.

Ricercando un criterio pedagogico, cioè la conoscenza di cosa e come si debba insegnare, non abbiamo trovato nulla,

tranne le opinioni e convinzioni più discordanti, e siamo anzi arrivati alla conclusione che quanto più l'umanità è progredita, tanto meno questo criterio è diventato raggiungibile. Volendo dedarlo dalla storia dell'educazione, abbiamo dovuto concludere che non solo le scuole che si sono evolute storicamente non possono servire da modello per noi russi, ma che queste scuole ad ogni ulteriore progresso rimangono sempre più distaccate rispetto al livello generale di educazione e che per questo il loro carattere coercitivo diventa sempre più illecito, ed infine che in Europa l'educazione stessa, come acqua di infiltrazione, si è scelta una nuova strada, ha aggirato le scuole e si è riversata negli strumenti vitali dell'educazione.

Quale deve essere per noi russi la linea di condotta attuale? Metterci tutti d'accordo e prendere come base il punto di vista inglese, francese, tedesco, nord-americano sull'educazione od uno qualunque di questi metodi? Oppure, con un attento esame della filosofia e della psicologia, dobbiamo scoprire ciò che è necessario in linea generale per lo sviluppo dell'anima dell'uomo e per forgiare dalle giovani generazioni uomini il più possibile migliori secondo le nostre concezioni? O dobbiamo utilizzare l'esperienza della storia, non nel senso di imitare quelle forme che si sono evolute attraverso di essa, ma nel senso di comprendere le leggi che l'umanità ha tratto dalle proprie sofferenze? Dobbiamo dire a noi stessi francamente ed onestamente che non conosciamo e non possiamo conoscere ciò che è necessario alle generazioni future, ma che ci sentiamo obbligati a studiare queste esigenze; che non vogliamo incolpare il popolo di ignoranza se non vuole accettare la nostra educazione, ma che incolperemo noi stessi di ignoranza e di orgoglio qualora ci mettessimo in mente di istruire il popolo a modo nostro?

Smettiamo dunque di considerare la resistenza del popolo alla nostra educazione come un fattore di ostilità verso la pedagogia, vediamo al contrario in essa l'espressione della volontà del popolo sulla quale soltanto dovrà basarsi la no-

stra attività. Ottemperiamo infine a quella legge che così chiaramente ci dice, sia nella storia della pedagogia come in quella di tutta l'educazione, che, affinché la classe educatrice sappia che cosa è bene e che cosa è male, la classe che riceve l'istruzione deve avere il pieno potere di esprimere la propria scontentezza, o almeno di allontanarsi dall'educazione che istintivamente non la soddisfa. Ammettiamo che il criterio pedagogico è uno solo: la libertà.

Noi abbiamo scelto questa ultima via nella nostra attività pedagogica.

Alla base di essa è la convinzione che noi non solo non sappiamo, ma non possiamo sapere in che cosa debba consistere l'educazione del popolo, che non solo non esiste nessuna scienza per istruire ed educare, cioè nessuna pedagogia, ma che i suoi stessi principi di base non sono ancora stati posti, che la definizione della pedagogia e dei suoi fini in senso filosofico non è possibile, è inutile e pericolosa.

Noi non sappiamo in che cosa dovrebbero consistere l'istruzione e l'educazione, non accettiamo tutta la filosofia dell'educazione perché non riconosciamo all'uomo la capacità di sapere che cosa egli deve sapere.

L'istruzione e l'educazione costituiscono per noi dei fatti storici di interazione degli uni sugli altri; perciò il compito della scienza dell'educazione, secondo noi, è soltanto una ricerca delle leggi che regolano questa azione reciproca.

Non solo non riconosciamo alla nostra generazione il sapere, e neppure il diritto di sapere ciò che è necessario per il perfezionamento di un uomo, ma siamo convinti che anche qualora l'umanità possedesse questo sapere, non potrebbe arrogarsi il diritto di trasmetterlo o meno alla giovane generazione. Noi siamo convinti che la cognizione del bene e del male, indipendentemente dal volere dell'uomo, è insita in tutta l'umanità e si sviluppa inconsapevolmente insieme alla storia; e che è impossibile inculcare nella nuova generazione la nostra conoscenza, così come è impossibile privarla di questa nostra conoscenza e di quel salto di co-

scienza al quale la condurrà ogni successivo passo della storia.

La nostra apparente conoscenza delle leggi del bene e del male e le nostre azioni nei riguardi della giovane generazione fondate su queste, costituiscono in gran parte un ostacolo allo sviluppo di una nuova coscienza, non ancora elaborata dalla nostra generazione, ma che si sta elaborando nella nuova. Ciò è un impedimento e non un aiuto all'educazione. Noi siamo convinti che l'educazione sia storia e che pertanto non abbia mai fine. L'educazione, intesa nel suo significato più vasto, è quell'attività dell'uomo che abbraccia anche l'allevamento dei figli e che ha come base il bisogno di eguaglianza e l'immutabile legge del progresso educativo.

Una madre insegna al figlio a parlare solo per potersi comprendere reciprocamente, istintivamente si sforza di uniformarsi al suo modo di vedere le cose, alla sua lingua, ma la legge evolutiva non le permette di scendere fino a lui, bensì costringe lui ad innalzarsi fino al suo sapere. Lo stesso rapporto esiste tra lo scrittore e il lettore, lo stesso tra la scuola e l'allievo, lo stesso tra il governo, le classi sociali e il popolo. L'attività dell'educatore, come pure quella di chi viene educato, è mossa dallo stesso ed unico scopo. Compito della scienza dell'educazione è solo lo studio delle condizioni in cui queste due tendenze verso un unico fine comune tendono a coincidere, e l'indicazione di quelle condizioni che impediscano questa coincidenza.

In conseguenza di ciò, da un lato la scienza dell'educazione diventa per noi più facile, dal momento che non è più ostacolata da interrogativi come: qual è lo scopo finale dell'educazione, a che cosa dobbiamo preparare la nuova generazione? e così via; d'altro lato diventa infinitamente più difficile.

Siamo costretti a studiare tutte quelle condizioni che hanno favorito la coincidenza delle tendenze dell'educatore e dell'educando; dobbiamo determinare in che cosa consi-

sta quella libertà, la cui assenza ostacola l'incontro di entrambe le tendenze e che sola può servire a noi come criterio di base di tutta la scienza dell'educazione; passo dopo passo, muovendo da una innumerevole quantità di fatti, dobbiamo giungere alla soluzione dei problemi della pedagogia.

Sappiamo che pochi saranno convinti dalle nostre argomentazioni. Sappiamo che la nostra convinzione fondamentale, cioè che l'unico metodo educativo sia l'esperienza, e l'unico criterio per educare sia la libertà, suonerà per alcuni come un trito luogo comune, per altri una oscura astrattezza, per altri ancora un sogno irrealizzabile. Non avremmo osato violare la tranquillità dei pedagogisti ed esprimere convinzioni così contrarie a tutto il mondo, se avessimo dovuto limitarci alle riflessioni di questo articolo. Ma sentiamo la possibilità, passo dopo passo e fatto dopo fatto, di dimostrare l'applicabilità e la legittimità delle nostre così barbare convinzioni e solo a questo fine consacriamo la pubblicazione del periodico *Jasnaja Poljana*.

Educazione e formazione culturale

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

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

La distinzione tedesca più comune sarà la seguente: l'educazione è la formazione degli uomini migliori, secondo l'ideale di perfezione umana elaborato da una data epoca. L'insegna-

mento, sebbene implichi una maturazione morale, è un mezzo, non esclusivo, per raggiungere lo scopo; oltre ad esso, è importante che l'educando sia sottoposto a condizioni che i tedeschi ritengono favorevoli ai fini dell'educazione, e cioè la disciplina e l'imposizione, *Zucht*.

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

In Germania, nell'uso comune e talvolta persino nella letteratura cosiddetta pedagogica, la formazione culturale, *Bildung*, o viene confusa con l'istruzione e con l'educazione, oppure è considerata un fenomeno sociale, con cui la pedagogia non ha niente a che vedere. In francese non trovo neppure una parola corrispondente al concetto di *obrazovanie* (formazione culturale)¹: *education, instruction, civilisation* esprimono concetti completamente diversi. E così pure in inglese non esiste una parola che corrisponda al concetto di *obrazovanie* (cultura).

A volte i pedagogisti tedeschi non riconoscono neppure che esiste una differenza tra il concetto di formazione culturale e quello di educazione; nella loro concezione questi due concetti si fondono in un tutto unico, inscindibile.² Conversando con il famoso Disterweg, una volta portai il discorso sui concetti di cultura, educazione e istruzione. Disterweg si pronunciò ironicamente su coloro che distinguono l'una cosa dall'altra, secondo lui invece questi concetti si fondono. Ma contemporaneamente parlavamo dell'*educazione*, della *cultura* e dell'*istruzione* e ci capivamo benissimo. Egli stesso

disse che la *cultura* include l'elemento educativo che è proprio di ogni *istruzione*.

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

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

Nelle concezioni dei pedagogisti educazione implica insegnamento.

La cosiddetta scienza pedagogica si occupa soltanto della educazione e considera l'individuo che si sta formando come un essere del tutto sottomesso all'educatore. Solo per opera di questi l'educando riceve lo stimolo culturale o educativo, avvenga esso sotto forma di lettura di libri, di ascolto di racconti, di ripetizioni mnemoniche, di esercitazioni artistiche o fisiche. Il mondo esterno riesce ad influenzare l'allievo solo nella misura in cui l'educatore lo permette. Infatti l'educatore cerca di circondare il proprio allievo di un muro impenetrabile per escludere ogni influenza della realtà circostante, e lascia passare dall'esterno ciò che ritiene utile solo attraverso il suo filtro scientifico-scolastico-educativo. Non parlo di ciò che si è fatto o che si fa per la gente cosiddetta ignorante, non intendo combattere contro i mulini a vento, mi riferisco a come i cosiddetti migliori educatori progressisti intendono e applicano il concetto di educazione. Dappertutto la realtà resta al di fuori delle cure dell'educatore, dappertutto la scuola viene circondata dalla muraglia cinese della saggezza libresca; e la realtà riesce ad esercitare la sua azione formativa solo nella misura in cui ciò piaccia all'educatore. Non si riconosce l'azione educativa del-

¹ La parola russa «obrazovanie» che viene da noi tradotta in questo saggio con «formazione culturale», e talvolta semplicemente con «cultura» non sta solo ad indicare il complesso delle cognizioni acquisite (istruzione), ma comprende anche il concetto di sviluppo delle capacità intrinseche di un individuo attraverso sia lo studio che l'esperienza. Infatti «obrazovanie» deriva dalla parola «obraz» che significa «forma». (N.d.T.)

² Il tedesco *Bildung* significa infatti «formazione», «educazione», «cultura». (N.d.T.)

la realtà. Questo è il principio della scienza pedagogica perché essa si attribuisce il diritto di sapere ciò che è necessario alla formazione degli uomini migliori e ritiene che sia possibile tenere lontano l'educando da ogni influenza non strettamente educativa; in tal modo è impostata anche la prassi educativa.

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

Secondo le concezioni dei teorici della pedagogia l'educazione è l'azione esercitata da un individuo su un altro e comprende tre tipi di intervento: 1) influenza morale o imposta dell'educatore, che dà un modello di vita e ricorre alle punizioni; 2) istruzione e insegnamento; 3) mediazione tra la vita reale e l'educando.

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

Ogni educatore riconosce che la vita esercita la sua influenza prima della scuola e dopo di essa, e, a dispetto di tutti gli sforzi volti a rimuoverla, anche all'interno della scuola stessa. Il condizionamento operato dalla realtà è così decisivo che annulla nella maggior parte dei casi ogni influsso dell'educazione scolastica. Ma l'educatore considera ciò solo una conseguenza dello sviluppo insufficiente della teoria e dell'abilità pedagogica e continua a pensare che sia suo compito educare gli individui secondo un dato modello; non si preoc-

cupa di favorire la crescita culturale, cioè di studiare le vie attraverso le quali si forma l'uomo e di collaborare alla sua libera formazione. *Unterricht*, l'insegnamento, contribuisce, ne convergo, all'educazione, ma la formazione culturale include in sé entrambe le cose.

L'educazione non è l'oggetto della pedagogia, ma è uno dei fenomeni a cui la pedagogia non può non rivolgere l'attenzione; oggetto della pedagogia deve e può essere solo la formazione culturale. La cultura, secondo noi, rappresenta l'insieme di tutti gli elementi che contribuiscono alla crescita dell'individuo, che gli forniscono una più ampia concezione del mondo, che gli danno nuove conoscenze. Tutto produce cultura: i giochi infantili, le sofferenze, le punizioni dei genitori, i libri, il lavoro, lo studio libero e lo studio imposto, l'arte, la scienza, la vita.

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

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

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

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

Il concetto di educazione, l'*éducation* francese, l'*education* inglese, la *Erziehung* tedesca esistono in Europa, il concetto di formazione culturale, invece, esiste solo in Russia e in parte in Germania, dove troviamo un termine quasi corrispondente a quello russo, *Bildung*. In Francia e in Inghilterra un simile concetto e una simile parola praticamente non esistono. La *civilisation* è l'incivilimento; *instruction* esprime un concetto esclusivamente europeo, intraducibile in russo, che sta ad indicare il patrimonio delle conoscenze scolastico-scientifiche oppure la trasmissione delle stesse a qualcun altro; ma non si tratta mai del concetto di cultura che è l'insieme delle conoscenze scientifiche, delle capacità e dello sviluppo fisico individuali.

Ho già parlato nel primo numero di « Jasnaja Poljana » del diritto d'imporre un determinato tipo di cultura e mi sono forzato di dimostrare che, in primo luogo, in questo cam-

po l'imposizione è impossibile, in secondo luogo, che non porta a nessun risultato, o al massimo ad un risultato negativo, in terzo luogo, che può eventualmente essere basata solo sull'arbitrio (i cirrassi imparano a rubare, i maomettani imparano a uccidere gli infedeli). L'educazione, in quanto disciplina scientifica, non esiste. L'educazione è l'aspirazione al dispotismo morale elevata a principio. Non voglio dire che l'educazione sia l'espressione degli aspetti negativi della natura umana, ma è un fenomeno di involuzione del pensiero e, in quanto tale, non può essere posta a fondamento di una attività razionale quale la scienza.

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

Conosco un sensale che non fa che accumulare soldi con ogni mezzo infame ed ha un bel bambino di dodici anni; ogni volta che lo sollecito a mandarlo alla scuola di Jasnaja Poljana, indicandogli i vantaggi che ne ricaverebbe, mi risponde sempre con un sorriso compiaciuto nello stesso modo: « Va bene, ma prima di tutto devo allevarlo io stesso alla mia scuola ». E se lo trascina dietro dappertutto e si vanta perché il ragazzino a dodici anni ha imparato ad ingannare i contadini che raccolgono il grano per il padre. Chi non conosce padri, allevati negli istituti e nelle scuole militari,¹ che ritengono buona solo l'educazione che è stata impartita a loro stessi?

¹ Ricordiamo che questo tipo di scuole, come del resto la professione militare, erano molto diffusi tra la nobiltà nella Russia dell'epoca, per cui il riferimento è da intendersi nel senso di una forma di educazione elitaria. (N.d.T.)

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

Non ripeterò quello che ho già dimostrato una volta¹ e che è troppo facile dimostrare: cioè, che l'educazione, concepita nel senso di riuscire a rendere gli uomini simili a modelli prestabiliti, è sterile, ingiusta e impossibile. Qui mi limiterò a trattare una sola questione. Il diritto ad educare non esiste. Non lo riconosco io, non lo ha riconosciuto e non lo riconoscerà mai nessuna giovane generazione di educandi che sempre e dovunque si ribellano contro l'educazione loro imposta. Come dimostrerete la legittimità di questo diritto? Io non so e non suppongo nulla, ma voi riconoscete e supponete che un uomo abbia il diritto di plasmare altri uomini come egli stesso vuole. Dimostrate-mi pure la legittimità di questo diritto, ma non con l'argomentazione che l'abuso del potere esiste ed è esistito da sempre. Non siete voi i querelanti, ma noi, e voi dovete rispondere.

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

Questo tipo di obiezioni, mi sembra, non rivela serietà, ma debolezza di pensiero. La questione è in questi termini: un uomo ha o non ha il diritto di educarne un altro? Non si può rispondere che non lo ha, tuttavia... Bisogna rispondere o sì o no. Se sì, allora la sinagoga ebraica e il seminario hanno diritto di esistere esattamente come le università. Se no, in

tal caso anche la vostra università, in quanto istituzione educatrice, è del tutto illegale, a meno che non sia perfetta e che tutti la riconoscano come tale. Non vedo vie di mezzo, e non solo in teoria, ma anche nella realtà dei fatti. A mio parere sono ugualmente ripugnanti il ginnasio con il suo latino, e il professore di università con il suo radicalismo o materialismo. Né lo studente ginnasiale, né lo studente universitario hanno libertà di scelta. Da quanto ho potuto osservare, anche i risultati di tutti questi tipi di educazione sono ugualmente mostruosi. Non è forse evidente che i corsi di studio dei nostri istituti d'istruzione superiore appariranno ai nostri discendenti, nel XXI secolo, altrettanto assurdi e infantili quanto appaiono a noi ora le scuole medioevali? È facile arrivare a questa semplice conclusione: se nella storia delle conoscenze umane non ci sono mai state verità assolute, ma solo errori che sostituivano altri errori, per quale ragione obbligare le giovani generazioni ad acquisire delle nozioni che certamente si riveleranno errate?

Mi hanno detto e si continua a dirmi: se così è stato da sempre, perché ti preoccupi? Così deve essere. Io non ne vedo affatto la necessità. Se gli uomini si sono sempre uccisi l'un l'altro, da ciò non ne consegue affatto che dovrà essere sempre così e che bisogna fare dell'assassinio un principio, specialmente nel caso in cui sia stata trovata la ragione di questi delitti e sia stato indicato come evitarli.

E soprattutto, avendo riconosciuto genericamente il diritto degli uomini ad educare, come potete poi criticare la cattiva educazione? La critica il padre che ha mandato il figlio a scuola, la critica il clero pensando all'università, la criticano il governo e la società. O si riconosce il diritto a tutti o non lo si riconosce a nessuno. Non vedo vie di mezzo. La scienza deve decidere: abbiamo il diritto di educare oppure no? Perché non dire la verità? L'università non approva la formazione religiosa e dice che non c'è niente di peggio del seminario; i religiosi non amano la formazione universitaria e dicono che non c'è niente di peggio dell'università e che è solo una scuola di superbia e di ateismo; i genitori cri-

¹ Tolstoj si riferisce probabilmente all'articolo « Sull'istruzione popolare » che costituisce il primo capitolo di questo libro, e che era apparso sulla stessa rivista « Jasnaja Poljana », nel numero 1. (N.d.T.)

ticano le università, le università criticano i collegi militari, il governo critica le università, e viceversa.

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

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

2) non riconoscere a nessuno il diritto di impartire la educazione.

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

Affermo che, in Russia come in tutta l'Europa, le università quando non sono del tutto libere, si basano solo sulla prevaricazione e sono altrettanto mostruose dei seminari. Io chiedo ai miei futuri critici di non sfumare le mie conclusioni: o io sto dicendo delle cose sbagliate oppure si sbaglia tutta la pedagogia, non ci può essere una via di mezzo. E così, fintanto che non sarà dimostrato il diritto ad educare, negherò che questo diritto esista. Tuttavia, pur non riconoscendolo, non posso non ammettere che l'educazione, in quanto fenomeno, esiste e devo spiegarlo. Devo spiegare da dove ha preso origine il concetto di educazione, questo strano parto della nostra società, questa inspiegabile contraddizione che ci fa dire: questa madre è cattiva, non ha diritto di educare la sua figliola, bisogna toglierle; questa scuola non è buona, bisogna distruggerla; questa è buona, bisogna sostenerla. Da dove deriva il concetto di educazione?

Questo fenomeno innaturale, l'imposizione culturale, cioè la educazione, esiste da secoli; quindi, le cause di questo fenomeno devono risiedere nel profondo della natura umana. E le vedo chiaramente: 1) nella famiglia, 2) nella religione, 3) nello stato e 4) nella *società* (in senso stretto, in un dato ambiente).

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

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

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

In quarto luogo c'è un'esigenza della *società*, di quella società in senso stretto che in Russia è costituita dai nobili,

dai funzionari e in parte dai commercianti. A questa società occorrono dei complici e dei sostenitori.

È degno di nota — e chiedo al lettore di rivolgere particolare attenzione a questa circostanza — il fatto che nella scienza e nella letteratura viene continuamente messo sotto accusa l'aspetto costruttivo dell'educazione familiare (si dice: i genitori rovinano i figli; ma a me sembra del tutto naturale che un padre ed una madre desiderino allevare i propri figli simili a se stessi). La scienza e la letteratura criticano l'educazione religiosa (un anno fa, mi sembra, tutta l'Europa esprimeva la sua indignazione per un ragazzo ebreo che era stato costretto a convertirsi al cristianesimo; ma nulla è più legittimo del desiderio di aprire ad un bambino, occasionalmente affidato alle nostre cure, la via della salvezza eterna per mezzo di quella religione in cui noi crediamo). Criticano l'educazione dei burocrati e l'educazione militare: e come potrebbe un governo, in fondo necessario a tutti noi, non allevare dei servitori per noi e per se stesso?

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

Prendete una qualunque istituzione sociale dei nostri tempi, le scuole popolari, i brefotrofi, i pensionati femminili, il ginnasio e l'università. In tutte queste istituzioni troverete lo stesso fenomeno strano, che però nessuno rileva. A cominciare dai contadini e dai borghesi su fino ai commercianti e ai nobili, i genitori si lamentano tutti che i loro figli vengono educati secondo ideali estranei al loro ambiente. I com-

mercianti e i nobili dicono: non vogliamo ginnasi ed università che fanno dei nostri figli dei liberi pensatori senza dio; i contadini e i piccolo-borghesi non vogliono le scuole, i brefotrofi e i pensionati perché temono che i figli diventino degli scansafatiche e degli scribacchini piuttosto che dei lavoratori.

Gli educatori, da parte loro, tutti senza esclusione, si occupano solo di allevare i bambini loro affidati diversamente da come sono i loro genitori. Si pongono essi stessi, che lo confessino candidamente oppure no, come modello di vita ai propri allievi, mentre considerano i genitori esempi di rozzezza, d'ignoranza e di vizio da evitare accuratamente.

Una insegnante, una di quelle creature spiritualmente distorte che considerano che la perfezione consiste nel far la riverenza, nell'indossare il colletto inamidato e nel parlare in francese, vi confida di essere una vittima del dovere; dice che tutti i suoi sforzi educativi naufragano di fronte all'impossibilità di allontanare definitivamente i bambini dall'influenza dei genitori; dice che appena le sue allieve incominciano a dimenticare il russo e a masticare un po' di francese, a non passare più il tempo con le cuochie, a non far chiasso in cucina e a non correre a piedi nudi, e incominciano a conoscere, grazie al cielo, la storia di Alessandro il Macedone e la geografia della Guadalupa, tornano a casa, e ahimè, dimenticano tutto e riprendono le loro abitudini triviali.

È chiaro che questa insegnante non solo schernirà, senza vergogna alcuna di fronte alle allieve, le loro madri e tutte le donne di un certo ceto, ma considererà suo compito modificare le opinioni e le idee delle fanciulle, ironizzando sull'ambiente dal quale provengono.

Non parlo poi di quella situazione innaturale che deve condizionare ogni concezione delle educande. A casa hanno gli agi, i dolciumi, la dispensa fornita, i pranzi ben preparati, la pulizia e la comodità; tutto questo dipende dagli sforzi e dalle cure della madre e di tutta la famiglia. Più fatica e più cure: maggiori comodità; meno fatica e meno cure: minori

comodità. È un principio molto semplice, ma, oso pensare, più educativo del francese e di Alessandro il Macedone. Questa nemesis quotidiana della fatica, invece, è del tutto estranea alla educazione impartita dallo stato. Non solo il pranzo non è migliore o peggiore, le federe più o meno sporche, i pavimenti più o meno puliti a seconda dell'impegno delle allieve, ma queste non possiedono neppure un loro angolo personale e segreto da sistemare a proprio piacimento, non hanno alcuna possibilità di ricavarci un vestito nuovo da vecchi stracci.

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

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

Le università? Proprio così. Mi permetto di analizzare anche questo tempio della sapienza. Dal mio punto di vista, l'università non ha fatto un solo passo avanti rispetto al pensio-

nato femminile; peggio ancora, in essa si cela la radice del male, cioè il dispotismo della società contro cui nessuno ha mai ancora levato la mano.

Nei pensionati per fanciulle si è stabilito che non si può fare a meno dello strumento chiamato pianoforte, e della lingua francese; esattamente nello stesso modo qualche sapientone o un gruppo di sapientoni hanno fondato l'università per consentire lo studio di *tutte* le scienze ad alto, altissimo livello. Anche ammettendo che si tratti degli esponenti della cultura europea, dalla quale, sembra, abbiamo ereditato la nostra organizzazione universitaria, il loro numero rimarrà sempre molto, molto limitato rispetto alla massa degli studenti per i quali l'università è sorta. Non dimenticate che sono sorte università a Mosca, a Leningrado, a Kazan', a Derpt, a Char'kov, domani ne sorgerà magari una anche a Saratov e a Nikolaev; dovunque si vorrà, si fonderà una di queste istituzioni per lo studio di tutte le scienze ad alto livello. Io dubito molto che sia merito di questi sapientoni l'organizzazione di tale istituzione.

Per la maestra la cosa è semplice: pone se stessa come modello da imitare. Ma qui i modelli sono troppo diversi e complessi. Ammettiamo che tale organizzazione ci sia, ammettiamo — cosa ancora inverosimile — che qui in Russia esistano le persone adatte per insegnare nell'università. Esaminiamo un momento la sua attività ed i suoi risultati. Ho già detto che è impossibile dimostrare la validità del programma di una qualsiasi scuola e tanto meno dell'università, che si prefigga lo scopo non di preparare gli allievi ad entrare in un altro istituto, ma di prepararli alla vita. Ripeterò soltanto — e non potranno non essere d'accordo con me tutte le persone non prevenute — che non è possibile dimostrare la necessità della suddivisione in facoltà.

Anche l'università ritiene che il distacco dall'ambiente naturale sia la prima condizione perché uno sia ammesso a partecipare della cultura. Come regola generale, le università accettano solo quegli allievi che abbiano superato la prova dei sette anni di ginnasio e che vivano nelle grandi città.

C'è una piccola parte di studenti-uditori che svolge gli studi privatamente e senza frequentare il ginnasio.

Ma prima di essere ammesso al ginnasio, l'allievo deve aver superato il corso di studi della scuola distrettuale e popolare.

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

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

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

Mi sembra del tutto superfluo dimostrare che una scuola, che

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

Dopo la scuola distrettuale, le madri, quelle stesse stupide madri di cui tanto gentilmente si burlano gli scrittori di novelle, hanno da affliggersi ancora di più per i propri bambinetti così trasformati nel fisico e nello spirito. E si arriva in tal modo al ginnasio, ma il metodo è sempre lo stesso, fatto di esami e di costrizioni, di ipocrisia, di menzogna e di pigrizia. E il figlio del commerciante o del piccolo proprietario terriero, i quali non sanno dove trovare un operaio o un commesso, già impara a memoria la grammatica francese e latina, la storia di Lutero, si sforza di scrivere, in una lingua che non gli è propria, dei componimenti sui vantaggi di un modello rappresentativo di governo. A parte tutta questa sapienza che non serve a niente, impara l'arte di contrarre dei debiti, di ingannare, di sottrarre soldi ai genitori, la dissolutezza ed altre scienze di questo genere, che raggiungono il massimo grado di sviluppo all'università. Al ginnasio assistiamo al distacco definitivo dalla casa.

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

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

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

po di superare gli esami; siano esami di passaggio o di licenza, la cosa non cambia.

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

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

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

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

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

Nelle università impera, con il tacito consenso di tutti, un dogma, il dogma dell'infallibilità papale del professore. Non basta che la formazione degli studenti sia realizzata dal professore, come capita agli adepti nelle sette, in modo esoterico, segreto e con la venerazione dei profani e degli studenti. Appena un professore ottiene la nomina, comincia a tenere le lezioni; e per quanto sia di intelligenza limitata e instupidisca con il passar degli anni, abbandoni gli studi scientifici, sia persona moralmente ignobile, continuerà a tener le sue lezioni fino alla fine dei suoi giorni; gli studenti non hanno nessuna possibilità di esprimere la loro approvazione o il loro scontento. Poco male se il contenuto delle lezioni del professore è sconosciuto a tutti, fuorché agli studenti. Forse

è colpa della mia ignoranza, ma io non conosco libri e manuali composti trascrivendo le lezioni dei professori. Se esiste qualche libro di questo genere, è certamente nella proporzione dell'un per cento.

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

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

La condizione per cui all'università il professore deve tenere delle lezioni, e lezioni di contenuto originale, è uno di quei dogmi della prassi universitaria ai quali non credo e di

cui sarebbe impossibile dimostrare la legittimità. Mi diranno: « La trasmissione orale possiede una maggiore incisività ecc. »; non è vero. So di me stesso e di molti altri, e non si tratta di eccezioni ma di una regola generale, che non capiscono niente sentendo parlare e capiscono bene solo quando leggono un libro in tutta calma a casa propria. La trasmissione orale avrebbe un senso solo nel caso in cui gli studenti avessero il diritto di replicare e la lezione si trasformasse in dialogo. Solo in questo caso noi, pubblico, non avremmo il diritto di esigere dai professori la pubblicazione di quei testi sui quali insegnano da trenta anni ai nostri figli e fratelli. Secondo l'ordine attuale delle cose, le lezioni sono solo un rito comico senza senso, comico per l'importanza con cui viene celebrato.

Non sto qui a proporre dei sistemi per modificare le università; non dico che, consentendo agli studenti di partecipare con un ruolo attivo alle lezioni, si potrebbe rendere sensato l'insegnamento universitario. Per quanto conosco i professori e gli studenti, mi sembra che in questo caso gli studenti si sentirebbero autorizzati a far chiasso, a fare i liberali; che i professori, privati del loro potere, non sarebbero in grado di condurre a sangue freddo una discussione; e le cose andrebbero ancora peggio. Ma, secondo me, non ne consegue assolutamente che gli studenti debbano tacere e che i professori abbiano il diritto di dire tutto quello che salta loro in mente; voglio solo dire che tutto l'apparato universitario si regge su basi sbagliate.

È valido invece il concetto di università, concepito, conformemente al suo nome e al suo principio di fondo, come consenso di persone che si uniscono per realizzare una reciproca formazione culturale. In diversi angoli della Russia sorgono ed esistono università di questo tipo, a noi sconosciute; in queste università, nei circoli degli studenti, le persone si riuniscono, leggono, discutono e decidono insieme come devono avvenire le riunioni e le discussioni. Ecco la vera università. Ma le nostre università, nonostante tutti i discorsi inutili sulla loro sedicente liberalità, sono istituzioni

del tutto simili, dal punto di vista della struttura, agli istituti femminili e alle scuole militari. Nello stesso modo in cui i colleghi militari preparano i futuri ufficiali e le scuole di diritto preparano i funzionari, le università preparano gli alti burocrati e uomini di istruzione universitaria. (È universalmente noto che il diploma universitario conferisce un rango particolare, un titolo di appartenenza quasi ad una casta.)

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

C'è una cosa che decisamente non capisco: nei collegi militari è obbligatorio portare l'uniforme e rispettare la disciplina; nelle università l'insegnamento è lo stesso, con gli esami, i programmi imposti, il divieto di replicare alle affermazioni degli insegnanti e di fare degli interventi durante le lezioni; ma chissà perché nelle università si parla di libertà e si pensa di fare a meno dei sistemi usati nei collegi militari! Ammettiamo pure che l'esempio delle uni-

versità tedesche non ci tocchi. Non possiamo prendere l'esempio dai tedeschi: per i tedeschi ogni consuetudine, ogni regola è sacra e intoccabile, mentre, per nostra fortuna o disgrazia, da noi è tutto il contrario.

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

In apparenza, queste persone ragionano sensatamente, ma in realtà sono nemiche della verità e della libertà. Esse, infatti, si dicono d'accordo con voi solo per potere, una volta che abbiano assimilato il vostro pensiero, modificarlo, interpretarlo e ripresentarlo a modo loro. E non sono affatto d'accordo che la libertà è necessaria; lo affermano solo perché hanno paura a non inchinarsi davanti all'idolo del nostro secolo. Fanno come gli impiegati che adulano il capo ufficio. Allora preferisco mille volte un mio amico prete il quale ti dice chiaramente che non c'è niente da discutere: sapendo che gli uomini possono morire da disgraziati senza aver conosciuto la legge divina, bisogna a tutti i costi insegnarla loro fino da bambini e non importa il mezzo con cui si riesce a condurli alla salvezza. Egli afferma ancora che la costrizione è cosa necessaria, che lo studio è studio, e non piacere. Con lui si può discutere, ma con i signori, con coloro che vogliono servire il dispotismo e la libertà ad un tempo, non è possibile. Da loro, da questi signori, ha origine la particolare situazione in cui si trovano attualmente le università.

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

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

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

Nessuno ha mai concepito l'istituzione universitaria in funzione delle esigenze del popolo. Non era del resto possibile

farlo, poiché le esigenze del popolo non erano e non sono note. Tuttavia le università sono state istituite in funzione delle esigenze in parte dello stato, in parte dell'alta società; e tutti i corsi scolastici da frequentare prima di poter accedere all'università, e che dovrebbero preparare all'università, non hanno niente a che vedere con le esigenze del popolo. Allo stato servivano funzionari, medici, giuristi, insegnanti e le università sono sorte per formarli. Ora l'alta società richiede dei liberali, tutti ricalcati su un certo modello, e le università forniscono quel tipo di liberali. L'errore è uno solo: il popolo non sa che farsene di questi liberali.

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

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

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

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

Negli ultimi tempi i programmi scelti dai gruppi di studio sono sempre più monotoni e, in genere, consistono nella lettura e ripetizione di vecchi articoli di Belinskij e di nuovi articoli di Cernyševskij, Antonovič, Pirasev e simili, nella lettura di libri recenti che hanno ottenuto un gran successo in Europa, ma che non hanno niente in comune con le materie di cui essi si occupano: Lewis, Buckle, ecc. La loro maggiore occupazione poi consiste nel leggere i libri proibiti e trascriverli: Feuerbach, Moleschott, Büchner e soprattutto Herzen e Ogarév. Un'opera viene tanto più copiata quanto più severamente è proibita, e non in funzione della sua dignità letteraria. Mi è capitato di vedere da certi studenti delle pile di testi trascritti, indubbiamente più alte di quelle formate dagli appunti di un intero corso quadriennale. Tra

queste opere, copiate a mano, si trovano quaderni voluminosi pieni dei peggiori versi di Puskin e dei meno dotati e meno brillanti versi di Ryleev. Altra occupazione degli studenti sono le riunioni e le discussioni sui temi più svariati ed importanti: l'indipendenza della Piccola Russia, l'analfabetismo del popolo, lo scherzo da fare ad un professore o all'ispettore domandando tutti insieme delle spiegazioni, la fusione di due gruppi di studio, uno aristocratico e uno plebeo, e così via. Tutto ciò a volte è ridicolo, ma spesso è patetico, commovente e poetico, come sanno esserlo a volte i giovani in ozio.

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

Nei circoli studenteschi non si nutre dei professori la migliore delle opinioni: uno, si dice, è un gran lavoratore, ma è stupido; un altro, sebbene avesse delle capacità, ha completamente abbandonato la ricerca scientifica; un terzo è disonesto e porta avanti solo quelli che sono disposti a compiacerlo in tutto; un quarto è la favola di tutti perché da trent'anni rilegge certi suoi appunti sgrammaticati. È fortunata quell'università, in cui su cinquanta professori ce n'è almeno uno che sia rispettato e amato dagli studenti.

Prima, quando esistevano ancora gli esami annuali di passaggio, ad ogni esame, ogni anno, anche se non si ristudiava la materia, almeno si riguardavano tutti gli appunti. Ora invece si fa questo lavoro di revisione solo due volte, la prima al passaggio tra il secondo e il terzo corso, la seconda per l'esame di licenza. Insomma mentre prima bisognava affrontare quattro ostacoli in tutto il corso di studi, ora se ne affrontano solo due.

Finché esisteranno esami, siano essi di passaggio o di li-

cenza, con tutto il loro attuale cerimoniale, è inevitabile che al fine del risultato giochino gli elementi più vari e casuali: il nozionismo assurdo, la fortuna, la disposizione d'animo del momento, l'arbitrio del professore, la presenza di spirito dell'esaminando. Non so cosa ne pensino i responsabili dell'organizzazione delle università, ma il mio buon senso mi suggerisce, e molte persone sono d'accordo con me, che gli esami non possono servire da criterio per la valutazione delle conoscenze di una persona. Essi costituiscono solo l'arena in cui il professore esercita il suo grossolano istinto prevaricatorio e gli studenti le loro grossolane capacità truffatorie.

Personalmente ho sostenuto tre esami in tutta la mia vita: il primo anno, il professore di storia russa, che aveva bisticciato con la mia famiglia, non mi concesse l'ammissione al secondo corso, sebbene io non avessi saltato una sola lezione e conoscessi la storia russa; e lo stesso professore mi dette un voto molto basso in tedesco, sebbene io conoscessi la lingua tedesca molto meglio di tutti gli studenti del nostro corso. L'anno seguente, invece, ebbi la massima votazione all'esame di storia russa perché avevo fatto una scommessa con un compagno su chi di noi due avesse la memoria migliore ed avevamo imparato a memoria la risposta ad una domanda. All'esame mi capitò proprio quella domanda che conoscevo a memoria; ricordo, era la vita di Mazepa. Questo capitò nel '46. Nel '48 sostenni l'esame di candidato presso l'università di Pietroburgo, non sapevo letteralmente niente e cominciai a prepararmi esattamente una settimana prima dell'esame. Passai le notti a studiare e ottenni il titolo di candidato in diritto civile e penale, essendomi preparato in una settimana. Anche quest'anno, nel '62, ho conosciuto degli studenti, che, terminato il corso di studi, si sono messi a studiare una settimana prima dell'esame. So che quest'anno gli studenti del quarto anno hanno falsificato i compiti; so di un professore che ha dato ad uno studente un voto peggiore di quanto si meritasse perché lo studente si era permesso di

sorridere. Il professore gli ha fatto osservare: « Io posso sorridere, lei no! », e gli ha dato un voto basso.

Spero che nessuno considererà eccezioni i casi che ho riportato. Tutti coloro che conoscono le università sanno che casi simili non costituiscono delle eccezioni, ma la regola generale, e che non può essere altrimenti. E se qualcuno avesse qualche dubbio, potrei citargli milioni di casi. Si troveranno dei testimoni pronti a firmare una dichiarazione per il ministero dell'istruzione pubblica, così come si sono trovati i testimoni per il ministero degli interni e di giustizia. Quello che succedeva nel '48, succede ancora nel '62, e lo stesso avverrà nel '72, finché l'organizzazione resterà la stessa. L'abolizione dell'uso dell'uniforme e degli esami di passaggio non aiuta la causa della libertà neppure in minima parte; si tratta solo di rattoppi nuovi su vestiti vecchi, che alla fin fine ne usciranno distrutti. Non si versa il vino nuovo in una botte vecchia.

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

Per quanto concerne la seconda obiezione, l'idea dell'azione

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

Non parlo delle eccezioni, di quegli studenti cioè che vivono in famiglia e che perciò sono più protetti dall'influenza formativa, cioè distruttiva, dei compagni; come ne sono protette quelle rare persone destinate alla scienza sin dalla giovinezza, grazie al loro costante impegno. E infatti, i giovani si preparano alla vita, al lavoro; ogni lavoro richiede, oltre all'abitudine ad esso, ordine, precisione e soprattutto la capacità di vivere e di stabilire dei rapporti con gli altri. Guardate come il figlio di un contadino impara ad amministrare i suoi campi, il figlio di un sacrestano impara ad essere sacrestano esercitandosi nel coro, il figlio di un allevatore di bestiame kirghiso ad allevare il bestiame. In questo modo un giovane sin dai primi anni stabilisce delle relazioni dirette con la vita, con la natura e con il prossimo, sin dai primi

anni impara cose utili, lavorando, e sa di avere una garanzia materiale, cioè sa di poter procurarsi un pezzo di pane, il necessario per vestirsi e il tetto.

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

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

Il corso finisce. Supponiamo che il mio studente immaginario sia uno dei migliori sotto tutti gli aspetti. Egli ritorna a casa, dove tutti gli sono estranei: il padre, la madre, i parenti. Egli non crede più nella loro fede, non condivide le loro speranze, non prega il loro dio, ma adora altri idoli. Il padre e la madre sono stati ingannati; quanto al figlio, egli vorrebbe spesso condividere il loro modo di vita, ma ciò non è più possibile. Queste non sono solo parole, né tantomeno

fantasie. Conosco molti studenti che, tornati in famiglia, spesso hanno irriso alle credenze dei propri familiari, e si sono trovati in contrasto con la famiglia su tutti i punti di principio, sul concetto di matrimonio, sul senso dell'onore, sul principio del commercio.

Ma ciò che è fatto, è fatto, e i genitori si consolano pensando che i tempi ora vanno così, e che l'educazione moderna è questa. Pensano che se anche il figlio non riuscirà ad inserirsi nel loro stesso ambiente, riuscirà a sistemarsi da solo altrove, si procurerà dei mezzi per vivere, forse persino potrà aiutarli, e sarà ugualmente felice a modo suo. Disgraziatamente, in nove casi sui dieci i genitori si sbagliano anche a questo riguardo. Finita l'università, lo studente non sa dove sbattere la testa. La cosa strana è che le conoscenze che ha acquisito non servono a nessuno e che nessuno gli offre niente in cambio. L'unico campo di applicazione possibile delle sue conoscenze è la letteratura e la pedagogia, cioè la scienza per formare altri uomini altrettanto inutili.

Che stranezza! L'istruzione è cosa rara in Russia, dunque dovrebbe essere ben valutata e ben ricompensata. In realtà succede invece il contrario. Di meccanici c'è bisogno, ne abbiamo pochi, perciò assumiamo meccanici da tutta l'Europa e li paghiamo profumatamente. Perché i laureati (da noi ci sono poche persone istruite) dicono di essere necessari, ma noi non li vogliamo utilizzare ed essi non sanno cosa fare? Perché un falegname, un muratore e uno stuccatore prendono dappertutto quindici, diciassette rubli al mese se operai, e venticinque se capomastri, mentre uno studente è felice quando riesce a guadagnarne dieci? (Escludo l'attività letteraria e l'impiego pubblico, parlo di quanto uno studente può ricevere in un'attività pratica.)

Perché i proprietari terrieri, se vogliono far fruttare le loro terre, pagano trecento, cinquecento rubli i capocia e non pagano invece neppure duecento rubli i laureati e i diplomati in agronomia? Perché nelle ferrovie i contadini, e non gli studenti, sovrintendono a migliaia di operai? Come mai quando un laureato trova un posto con un buon stipendio, non

è mai per le nozioni acquisite all'università, ma per quelle acquisite in seguito?

Come mai gli studenti in giurisprudenza vanno a fare gli ufficiali, e i matematici e i naturalisti gli impiegati? Come avviene che l'agricoltore vive un intero anno nell'agiatazza ed ancora gli avanzano cinquanta, sessanta rubli, mentre ad un laureato restano solo cento rubli di debiti?

Perché mai un insegnante della scuola popolare, che sia sacrestano o che sia laureato, riceve lo stesso compenso, otto, nove, dieci rubli al mese? Perché i commercianti non prendono come impiegato uno studente, non gli danno la propria figlia in sposa e non vorrebbero averlo in casa, ma invece prendono un figlio di contadini?

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

La percentuale di persone oneste o disoneste è uguale tra coloro che hanno una istruzione e coloro che non l'hanno. Ammettiamo pure che l'istruzione universitaria sviluppi nelle persone il senso della giustizia e che di conseguenza gli ignoranti preferiscano gli ignoranti ai laureati e li valutino maggiormente. Ammettiamo che sia proprio così. Come mai noi, le cosiddette persone istruite e benestanti, nobili, letterati, professori, non riusciamo a trovare altra utilizzazione per i laureati che il pubblico impiego?

Non prendo in considerazione il pubblico impiego per-

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

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

In tal modo, nella maggior parte dei casi, il figlio, tornato dall'università alla casa paterna, non appaga le speranze dei genitori e, pur di non diventare un peso per la famiglia, si accontenta di un posto in cui occorre soltanto saper scrivere, in concorrenza con tutti i russi capaci di maneggiare una penna. Unico punto a suo favore resta il suo titolo, ma solo per quanto concerne il pubblico impiego in cui, però, hanno maggiore importanza le relazioni personali e condizioni di altro genere; gli conferiscono una certa superiorità anche le tendenze liberaleggianti, che non sono in nessun modo utilizzabili. Mi sembra che il numero di laureati che occupano, al di fuori della pubblica amministrazione, dei posti ben retribuiti, sia straordinariamente piccolo. Sicure informazioni statistiche sull'attività dei laureati costituirebbero un materiale prezioso per una scienza dell'istruzione; sono convinto che dimostrerebbero matematicamente la

verità che io mi sforzo di presentare basandomi solo sulle parole e sui dati in mio possesso; e cioè che c'è poco bisogno di laureati, che questi indirizzano principalmente la propria attività verso la letteratura e la pedagogia e rinnovano così in eterno il numero delle persone del tutto inutili.

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

Tale obiezione sarebbe inconfutabile se fosse dimostrato: in primo luogo, che il cammino percorso dai popoli europei è il migliore; in secondo luogo, che tutta l'umanità deve percorrere le stesse tappe; in terzo luogo, che il tipo di istruzione che abbiamo noi¹ si addice al popolo. Tutto l'Oriente ha avuto ed ha un concetto della cultura completamente diverso da quello delle società europee. Se fosse provato che i cuccioli di lupo o di cane raggiungono il massimo sviluppo quando possono contare su un'alimentazione a base di carne, avremmo forse il diritto di dedurre che anche il cavallo o la lepre non crescono bene se non si nutrono esclusivamente di carne?

E ugualmente, partendo da queste due esperienze opposte, potremmo concludere che un giovane orso ha bisogno di una dieta o esclusivamente a base di carne o esclusivamente a base di avena? L'esperienza mi dimostrerebbe che l'orso si nutre sia di carne che di avena. Anche se mi sembra che la carne faccia carne, anche se precedenti esperienze confermano questa teoria, non si può continuare a nutrire un pulcino di carne se ogni volta la rifiuta e il suo organismo non assimila questo cibo.

¹ Tolstoj intende riferirsi alle persone delle classi superiori. (N.A.T.)

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

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

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

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

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

ne e l'istruzione soprattutto nelle scuole elementari, posto che l'elemento educativo viene imposto ai giovani anche nelle scuole superiori?

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

Per rispondere a queste domande, non facciamo altro che cambiarne l'ordine di presentazione: 1) Cosa significa la non interferenza della scuola nell'educazione? 2) È una cosa possibile? e 3) Cosa deve essere la scuola se non interferisce nell'educazione?

Per maggiore chiarezza devo prima di tutto spiegare che cosa significa secondo me la parola scuola; ho adoperato questo termine nello stesso senso nel primo articolo¹ del n. 1 della rivista « Jasnaja Poljana ».

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

Rispondo al primo interrogativo. La non ingerenza della scuola nel campo dell'educazione significa che la scuola non deve interferire nella formazione delle credenze, delle opinioni e del carattere dell'educando. La non interferenza si verifica quando la scuola lascia all'educando piena libertà

di scegliere l'insegnamento più adatto alle sue esigenze personali, quello che preferisce e nella misura in cui lo reputa necessario, e di sottrarsi all'insegnamento che non desidera e che sente inutile.

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

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

¹ Si tratta dell'articolo pubblicato nel primo capitolo di questo volume. (N.d.T.)

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

Con la risposta alla prima domanda ho risposto in parte anche alla seconda: è possibile tale non ingerenza? Non è possibile dimostrarlo teoricamente. A sostegno dell'ipotesi di una scuola siffatta possiamo solo avanzare l'osservazione che la gente del tutto non istruita, cioè soggetta a influenze educative spontanee, la gente del popolo è migliore, più forte, più vigorosa, più autosufficiente, più giusta, più umana e, soprattutto, più utile delle persone che hanno ricevuto una qualche forma di istruzione.

Ma, forse, molti esigeranno delle prove anche a questo proposito. Mi capiterà di parlarne ancora a lungo. Ora addurrò solo una prova. Come mai non migliora la specie attraverso l'educazione? Per quanto riguarda gli animali l'allevamento razionale migliora la razza; per quanto riguarda gli uomini che ricevono un'educazione la razza s'indebolisce e peggiora. Prendete a caso un centinaio di bambini, provenienti da famiglie istruite da generazioni, e un centinaio di bambini del popolo e confrontateli quanto vi pare: vi colpirà l'enorme superiorità dei figli del popolo in forza, abilità, intelligenza, capacità di recepire, moralità e sotto tutti gli aspetti. La superiorità

degli uni sugli altri sarà inversamente proporzionale all'età

È terribile pensare a quali conclusioni ci porta tutto ciò, ma questa è la verità. Per dimostrare definitivamente che è possibile realizzare la non interferenza educativa nelle scuole inferiori a coloro che, né per esperienza personale, né col sentimento, sono favorevoli a tale opinione, si può soltanto condurre uno studio coscienzioso dei modi involontari attraverso i quali il popolo si educa, si può esaminare la questione in tutti i suoi aspetti e presentare una lunga serie di esperimenti in tal senso e i risultati ottenuti.

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

La struttura e i programmi della scuola non devono basarsi su una concezione teorica oppure sulla convinzione che queste o quelle siano indispensabili, ma devono tener conto soltanto delle conoscenze degli insegnanti.

Sarò più esplicito con un esempio. Io desidero fondare una scuola. Non stabilisco dei programmi secondo le mie concezioni teoriche, né cerco gli insegnanti in base a programmi prestabiliti, ma propongo a tutti coloro che sentono

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

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

Io non credo sia possibile concepire a tavolino un insieme armonico di discipline, ma sono convinto che ogni disciplina, liberamente insegnata, trova un suo collocamento armonico nell'arco delle conoscenze di ogni individuo. Mi diranno che, con dei programmi così casuali, potranno essere inserite nel corso materie inutili e, persino, dannose, e che molte materie non potranno essere insegnate perché gli allievi non sono sufficientemente preparati. Replicherò che, in primo luogo, non esistono materie dannose e inutili per nessuno, chiunque egli sia, e se anche ci fossero, esiste sempre il buon senso degli insegnanti che non inserirebbero nell'insegnamento libero materie inutili o

dannose. In secondo luogo, gli allievi preparati sono necessari ad un cattivo maestro, mentre per un buon maestro è più facile incominciare l'algebra o la geometria analitica con scolari che non conoscono l'aritmetica, piuttosto che con scolari che la conoscono male. È più facile insegnare la storia medioevale a scolari che non hanno imparato a memoria la storia antica. Io non credo che sia un buon professore uno che insegna i differenziali e gli integrali o la storia del diritto civile russo all'università e che non è in grado di insegnare l'aritmetica e la storia russa nella scuola elementare. Non vedo l'utilità e i vantaggi e persino la possibilità di insegnare una parte isolata di una data materia. Ma soprattutto sono convinto che la mia proposta risponderà sempre alle esigenze della scolaresca, che per ogni livello di conoscenza di una data materia ci sarà un sufficiente numero di scolari e di insegnanti.

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

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

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

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

E allora, cosa sarà la scuola se non dovrà educare? Consisterà nell'azione consapevole, profonda e il più possibile varia di un individuo su un altro individuo al fine di trasmettergli le proprie conoscenze (*instruction*), senza obbligare lo studente, né direttamente con la forza, né indirettamente con diplomazia, a recepire quello che noi vogliamo. La scuola, forse, non sarà la scuola, come noi la intendiamo adesso, con le lavagne, con i banchi, con i mae-

stri o i professori in cattedra; essa sarà forse la galleria, il teatro, la biblioteca, il museo, la conversazione; l'arco delle scienze, i programmi, forse, saranno dappertutto diversi. (Io conosco solo il mio esperimento: la scuola di Jasnaja Poljana, dove, per metà anno, si sono trattati degli argomenti che io avevo scelto, in parte per rispondere alle esigenze degli scolari e dei loro genitori, in parte tenendo conto delle conoscenze dei maestri; ma a metà anno è cambiato tutto e la scuola ha preso altre forme.)

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

Non temete, ci saranno il latino e la retorica ancora per centinaia di anni, e resteranno solo perché « dato che la medicina è stata comprata, bisogna prenderla » (diceva un malato). Forse soltanto fra cento anni la mia idea, che io esprimo ora in maniera poco chiara, goffa e non persuasiva, sarà condivisa da tutti; solo fra cento anni cadranno in disuso tutte le istituzioni fatte e finite: la scuola, il ginnasio, le università; e sorgeranno scuole spontanee, che avranno come base la libertà delle generazioni di studenti.

I ragazzi di campagna devono imparare da noi
a scrivere o noi da loro?

Nel quinto fascicolo di « Jasnaja Poljana », nel settore delle opere dedicate ai bambini, è stata pubblicata, per errore della redazione, la « Storia su come si è spaventato un ragazzo a Tula ». Questa storiella non è stata scritta da un ragazzo, ma è stata composta da un maestro, prendendo spunto da un sogno da lui fatto e raccontato ai ragazzi. Alcuni lettori, che seguono le pubblicazioni di « Jasnaja Poljana », hanno espresso dei dubbi sul fatto che questa novella sia stata veramente scritta da uno scolaro. Mi affretto a presentare le mie scuse ai lettori per questo errore e colgo l'occasione per osservare quanto sia impossibile fare delle contraffazioni di questo tipo. L'autore del racconto è stato identificato non perché la sua opera sia migliore, ma perché è peggiore, incomparabilmente peggiore di *tutte* le composizioni scritte da ragazzi. Tutti gli altri racconti sono stati effettivamente scritti da ragazzi. Due di essi, « Nutre col cucchiaino e punge l'occhio con uno stelo »¹ e « Vita di soldato », pubblicati sullo stesso fascicolo, sono stati composti nel seguente modo.

L'abilità fondamentale del maestro nell'insegnare la lingua,

¹ Proverbio russo.

e l'esercitazione più significativa per far sì che i ragazzi imparino l'arte dello scrivere, consiste nel dar loro, e non solo dare, ma concedere loro, la massima possibilità di scelta per quanto riguarda la lunghezza della composizione e le formule di apertura. Molti scolari, intelligenti e dotati, scrivevano delle stupidaggini, scrivevano: « L'incendio di vampò, ci si incominciò a dar da fare ed io uscì per la strada »; e non ne veniva fuori niente di buono, sebbene l'argomento fosse ricco e l'azione da descrivere producesse sul bambino una profonda impressione. Essi non capivano la cosa più importante: perché scrivere e qual è l'importanza dello scrivere? Non capivano l'arte, la bellezza dell'esprimere la vita attraverso la parola e il fascino di quest'arte. Come ho già scritto nel numero undici, ho sperimentato diversi sistemi nell'assegnare i temi. Tenendo presenti le capacità degli scolari, ho assegnato loro temi su argomenti tecnici, artistici, commoventi, comici, epici. Ma la cosa non andava. Ed ecco come ho scoperto del tutto inaspettatamente il sistema giusto.

Già da molto tempo la lettura della raccolta dei proverbi di Snegirev costituisce per me non una delle mie occupazioni, ma uno dei miei piaceri prediletti. Ogni proverbio suscita nella mia fantasia l'immagine di personaggi tipici del popolo con i loro conflitti suggeriti dal proverbio. Tra i miei sogni irrealizzabili, ho sempre immaginato di scrivere delle situazioni, tra il racconto e il bozzetto, illustrate nei proverbi. Una volta, l'inverno scorso, dopo il pranzo mi sprofondai nella lettura del libro di Snegirev e arrivai a scuola con il libro. C'era la lezione di russo.

— Su, scrivete chi c'è in un proverbio — dissi.
Gli scolari migliori, Fed'ka, Sëmka ed altri, drizzarono le orecchie.
— Come in un proverbio? Cosa significa? Diccelo! — piovvero le domande.

Aprii il libro e mi cadde sotto gli occhi il proverbio: *nutre con il cucchiaino e punge l'occhbio con uno stelo.*

— Ecco, immaginate — dissi —, che un contadino si sia

preso in casa un mendicante ed abbia poi incominciato a rinfacciargli il pane che gli dava; ecco, si arriva alla situazione che quello « con il cucchiaino nutre e con uno stelo punge l'occhbio ».

— Ma come si fa a scriverlo? — disse Fed'ka, e tutti gli altri, che avevano drizzato le orecchie, d'un tratto rinunciarono, convinti che la cosa fosse troppo difficile per le loro forze e tornarono alle loro precedenti occupazioni.

— Scrivilo tu! — mi disse qualcuno di loro.
Erano tutti occupati a fare qualcosa: io presi penna e inchiostro e incominciai a scrivere.

— Ebbene — dissi —, facciamo a chi scrive la storia migliore, io o voi.

Incominciai a scrivere il racconto, pubblicato nel quarto fascicolo di « Jasnaja Poljana », e scrissi la prima pagina. Ogni persona non prevenuta, che abbia il senso del valore artistico e del carattere popolare, leggendo questa prima pagina scritta da me e le seguenti, scritte dai miei scolari, la distinguerà dalle altre come una mosca nel latte: a tal punto essa è falsa, affettata e malscritta. Devo sottolineare il fatto che inizialmente era ancora più brutta e che è stata migliorata grazie alle osservazioni dei miei scolari.

Da dietro il suo quaderno, Fed'ka continuava a sbirciarmi e, nell'incontrare una volta il mio sguardo, sorrise, ammiccò e disse: — Scrivi, scrivi, che te la faccio vedere io! —. Evidentemente gli interessava vedere come anche un adulto scrive. Finito il suo compito peggio e più in fretta del solito, scivolò dietro lo schienale della mia sedia e cominciò a leggere da sopra la mia spalla. Non potei più continuare; gli altri si avvicinarono ed io lessi loro ad alta voce ciò che avevo scritto. Ma non piacque loro e nessuno mi lodò. Ne ebbi vergogna e, per acquistare il mio amor proprio letterario, mi misi a raccontare come intendevo proseguire il racconto. Così facendo, ci presi gusto, migliorai lo stile, ed essi cominciarono a darmi dei suggerimenti: chi diceva che il vecchio era uno stregone; chi diceva: no, non va

bene, è semplicemente un soldato; no, è meglio che li derubi; no, non si adatta al senso del proverbio e così via.

Tutti erano estremamente interessati. Evidentemente per tutti loro era una cosa nuova e affascinante assistere al processo creativo e parteciparvi. I loro apprezzamenti erano, per la maggior parte, coerenti e giusti, sia per quanto concerneva la trama stessa del racconto, sia per quanto concerneva i particolari e la caratterizzazione dei personaggi. Quasi tutti prendevano parte al lavoro di composizione; ma, sin dall'inizio, in particolar modo emersero nettamente il serio Sëmka con un sicuro senso artistico della descrizione e Fed'ka con l'immediatezza delle immagini poetiche e soprattutto con l'ardore e la ricchezza della sua immaginazione. Le loro proposte erano giuste e precise a tal punto che neppure una volta mi misi a discutere con loro e dovetti cedere. Io volevo che la costruzione del racconto fosse corretta e che il racconto fosse fedele al senso del proverbio; essi, invece, seguivano soltanto lo stimolo della verità artistica.

Io volevo, per esempio, che il contadino, dopo aver preso in casa il vecchio, si pentisse della sua buona azione; essi pensavano che questo fosse impossibile e inventarono il personaggio di una vecchia brontolona. Io dicevo: prima il contadino ha avuto pietà del vecchio, ma poi gli rincresce del pane che gli dà. Fed'ka rispose che non era coerente: — Sin da principio non ha dato ascolto alla vecchia e anche in seguito non cederà. — Ma che tipo di uomo è, secondo te? — domandai. — È come lo zio Timofej — disse Fed'ka, sorridendo —, ha la barbetta spelacchiata, va in chiesa e alleva le api. — È buono, ma cocciuto? — chiesi. — Sì — disse Fed'ka —, non starà certo ad ascoltare la vecchia. — E quando giungemmo al punto in cui avevano deciso che il vecchio entrasse nell'izba, s'iniziò un lavoro animato.

Evidentemente essi in quell'occasione sentirono per la prima volta il fascino dell'esprimere attraverso la parola il particolare artistico. In questo senso si distingueva spe-

cialmente Sëmka: i particolari più veritieri gli sgorgavano uno dopo l'altro. Gli si poteva fare un unico rimprovero, cioè che essi si limitavano a caratterizzare scena per scena, senza aver legame con il senso generale del racconto. Non facevo in tempo a scrivere e continuavo a pregarli di andare più piano e di non dimenticare quello che avevano detto. Sembrava che Sëmka vedesse e descrivesse delle scene che avvenivano sotto ai suoi occhi: le ciocie irrigidite dal gelo, il fango che colava, sciogliendosi al caldo, e dopo che la vecchia le aveva gettate nella stufa, le calzature diventare simili a pezzi di pane abbrustolito.

Fed'ka, invece, vedeva soltanto i particolari capaci di suscitare in lui lo stesso sentimento che avrebbe provato di fronte a una persona conosciuta. Fed'ka vedeva la neve che ricopriva le pezze avvoltoiate intorno ai piedi del vecchio, il sentimento di compassione con cui il contadino aveva detto: — Dio mio, come è ridotto! — (Fed'ka mimava persino il modo in cui il contadino aveva parlato, agitando le mani e scuotendo la testa). Egli vedeva il misero cappotto a brandelli e la camicia stracciata, sotto la quale si intravedeva il magro corpo del vecchio, tutto bagnato di neve disciolta; fu su l'idea della moglie che, brontolando, cavava le ciocie al vecchio per ordine del marito, e il pietoso lamento del vecchio che diceva tra i denti: — Piano, *matuska*,¹ ho i piedi feriti —. A Sëmka occorrevo soprattutto immagini obiettive: le ciocie, il cappotto stretto e lacerato, il vecchio, la contadina, tutte immagini indipendenti quasi l'una dall'altra; a Fed'ka premeva suscitare lo stesso sentimento di pietà di cui egli stesso era pervaso.

Egli anticipava l'azione, descriveva come avrebbero dato da mangiare al vecchio, come questi sarebbe caduto durante la notte, come poi avrebbe insegnato a leggere e a scrivere al bambino in un campo; tanto che io dovetti chiedergli di non andare così in fretta e di non dimenticare ciò che aveva detto. I suoi occhi brillavano quasi fossero pieni di lacrime;

¹ Mamma.

le sue piccole mani, nere e magroline, si agitavano febbrilmente; si arrabbiava, mi incitava senza sosta e mi domandava: — Hai scritto, hai scritto? —. Si comportava con tutti gli altri in maniera dispotica e rabbiosa, voleva essere l'unico a parlare, e non voleva usare la lingua della parlata comune, ma esprimersi come quando si scrive, cioè riprodurre artisticamente, attraverso la parola, le immagini suggerite dal sentimento. Per esempio, non mi permetteva di cambiare l'ordine delle parole; se aveva detto: *ho sui piedi delle ferite*, non mi permetteva di scrivere: *ho delle ferite sui piedi*. La sua anima, intenerita ed esasperata in quel momento dal sentimento di piet  di amore, rivestiva ogni immagine di forma artistica e negava tutto ci  che non corrispondeva all'idea dell'eterna bellezza ed armonia.

Quando S mka si era entusiasmato nella descrizione di particolari sproportionati a proposito degli agnelli nella stalla ecc., Fed'ka si arrabbi  e disse: — Be', ma che, hai la carica? —. Bast  che io soltanto accennassi, per esempio, a quello che faceva il contadino, mentre la moglie correva dal compare, e subito nell'immaginazione di Fed'ka si deline  tutto un quadro, con gli agnelli che belavano nella stalla, il vecchio che sospirava e il ragazzo Ser zka che vaneggiava; bast  che io accennassi appena ad un quadro falso e innaturale, che egli subito disse stizzosamente che non bisognava metterlo. Proposi, per esempio, di descrivere l'aspetto del contadino, ma egli non fu d'accordo; invece alla mia proposta di descrivere ci  che pensava il contadino quando la moglie era corsa dal compare, subito gli venne in mente questa frase: — Eh, se tu incontrassi una buonanima, ti strapperebbe a ciocche i capelli! — E lo disse con un tono cos  stanco, tranquillo e rassegnato, ed insieme conciliante, prendendosi la testa fra le mani, che i ragazzi sussultavano dal ridere.

La qualit  fondamentale in ogni arte, ci  il senso della misura, era sviluppata in lui al massimo grado. Era disgustato da ogni tratto superfluo, suggerito da qualche compagno. Egli decideva come costruire il racconto in maniera cos  dispotica (come fosse suo pieno diritto il farlo), che

ben presto i ragazzi se ne andarono a casa, e restarono soltanto lui e S mka che, sebbene lavorasse in un altro sesso, non era certamente da meno.

Lavorammo dalle 7 alle 11; essi non sentivano n  la fame n  la stanchezza, e perfino si arrabbiarono con me quando smisi di scrivere; si misero a scrivere essi stessi, dandosi il turno, ma presto rinunciarono perch  la cosa non andava. Allora Fed'ka mi chiese come mi si doveva chiamare. Ci mettemmo a ridere all'idea che non conoscesse il mio nome. — So come ti chiami tu — disse —, ma come si chiama la tua famiglia? Abbiamo i Fokanicev, gli Zjabrev, gli Erm lin. — Glielo dissi. — Lo faremo pubblicare? — S . — E allora bisogner  far stampare: opera di Makarov, Morozov e Tolstoj. — Era molto agitato e non riusciva a prendere sonno ed io non posso descrivere l'agitazione, la felicit , il timore, quasi il pentimento, che io stesso provai quella sera. Sentivo che in quella sera si era dischiuso per lui un nuovo mondo di gioia e di sofferenza, il mondo dell'arte. Mi sembrava di essere stato a spiare ci  che nessuno ha il diritto di vedere: il germogliare di un misterioso piccolo fiore di poesia. Provavo felicit  e timore ad un tempo, come il cercatore di un tesoro che abbia scorto il fiore della felce.¹ Ero felice perch  d'un tratto, del tutto inaspettatamente, avevo scoperto la pietra filosofale che avevo cercato assiduamente per due anni: l'arte di insegnare ad esprimere il pensiero. Avevo timore perch  questa arte risvegliava nuove esigenze, un intero mondo di desideri, inadeguati all'ambiente in cui i miei scolari vivevano. Almeno cos  mi sembrava all'inizio. Non era possibile sbagliare: non si trattava di un fatto occasionale, ma di creazione consapevole.

Io prego il lettore di leggere il primo capitolo del racconto e di notare quanto   ricco dei tratti di un vero talento creativo. Per esempio, quando la moglie si lamenta con astio del

¹ Secondo una leggenda russa la felce fiorisce una volta all'anno, la notte di S. Giovanni, e chi riesce a vederne il fiore trover  un tesoro. (N.d.T.)

marito con il compare, e tuttavia la stessa moglie, per la quale l'autore nutre una chiara antipatia, piange quando il compare le ricorda la distruzione della sua casa. Per un autore che scriva soltanto con l'intelligenza e la memoria, la vecchia brontolona rappresenta soltanto l'elemento di contrasto rispetto al carattere del contadino: volendo fare semplicemente dispetto al marito, ella avrebbe dovuto limitarsi ad invitare il compare; ma in Fed'ka il sentimento artistico coinvolge anche la creazione del personaggio della moglie, ed ecco allora che anche lei piange, teme e soffre: ai suoi occhi, non è colpevole. Ricordo che, in seguito, un altro tratto secondario, quello del compare che indossa una pelliccia da donna, mi colpì a tal punto che domandai: perché proprio una pelliccia da donna? Nessuno di noi aveva indotto Fed'ka a dire che il compare indossava una pelliccia. Egli disse: — Così, mi sembra così —. Quando gli domandai: non si potrebbe dire che egli indossò una pelliccia da uomo?, egli rispose: — No, è meglio una pelliccia da donna —. E infatti è un tocco straordinario. All'inizio non capisci perché deve indossare proprio una pelliccia da donna, ma nello stesso tempo senti che è perfetto e che non può essere altrimenti.

Ogni parola, espressa da un talento artistico, si tratti di Goethe o di Fed'ka, si differenzia dall'espressione non artistica per il fatto che essa suscita una quantità innumerevole di pensieri, di immagini e di interpretazioni. Il fatto che il compare indossò una pelliccetta da donna ci fa immaginare un contadino secco e sparuto, quale evidentemente egli deve essere. La pelliccetta da donna buttata su una panca, il primo indumento che gli capita tra le mani, vi fa indovinare anche tutto il suo modo di vivere, il suo trascorrere le lunghe sere d'inverno. Attraverso l'immagine della pelliccetta, involontariamente immaginate quello che succede più tardi, quando il contadino, già svestito, sta seduto ad intagliare e le donne vanno avanti e indietro a prendere l'acqua e a curare le bestie; e tutto il disordine apparente dell'esistenza contadina in cui nessuno possiede un suo proprio indumen-

to e nessun oggetto possiede un suo posto determinato. È sufficiente questa sola frase: « Indossò una pelliccetta da donna » per delineare tutto il carattere dell'ambiente in cui si svolge l'azione; e questa frase non è casuale, ma è stata detta consapevolmente.

Ricordo ancora chiaramente che fu la fantasia di Fed'ka a escogitare le parole che il contadino, dopo aver trovato un foglio di carta e non essendo in grado di leggerlo, doveva pronunciare: « Ecco, sapesse almeno leggere il mio Serëzka, salterebbe su, mi strapperebbe la carta dalle mani, se la leggerebbe e mi racconterebbe chi è questo vecchio ».

Qui si vede l'atteggiamento dell'uomo abituato al duro lavoro, verso il libro, che tiene fra le sue mani annerite dal sole; si erge d'un tratto davanti a voi tutta intera la figura di questo buon uomo con il suo carattere patriarcale e devoto. Si sente che l'autore lo ha amato profondamente e lo ha capito al punto che poco dopo gli fa fare una digressione sul fatto che i tempi sono cambiati e, guarda un po', oggi giorno ti fanno dannare l'anima per nulla.

L'idea del sogno l'ho suggerita io, ma quella del vagabondo ferito ai piedi è stata di Fed'ka ed egli ne era particolarmente compiaciuto. E poi anche le riflessioni del contadino sul fatto che gli prudeva la schiena, e il quadro del silenzio della notte: ovunque si sente una tale consapevole forza d'artista!... Ricordo ancora di aver proposto che il contadino durante il sonno dovesse pensare al futuro del figlio e al futuro rapporto del figlio con il vecchio, e che il vecchio avrebbe insegnato a leggere e a scrivere a Serëzka, ecc. Fed'ka si rabuiò, disse: — Sì, sì, va bene —, ma si vedeva che la proposta non gli andava a genio ed egli per due volte se ne dimenticò. Il senso della misura era in lui così forte come in nessuno degli scrittori a me noti; quello stesso senso della misura che qualche artista riesce ad acquisire con studio e sforzo enorme, era vivo, nella sua integra anima infantile, con tutta la sua forza primitiva.

Abbandonai la lezione perché ero troppo agitato.

— Che cosa ti è successo? Perché sei così pallido, ti senti male? — mi chiese un mio amico. In effetti, solo due o tre volte nella vita mi era capitato di provare un'impressione forte come quella sera e a lungo non potei rendermi esattamente conto di ciò che provavo. Avevo la vaga sensazione di aver compiuto un delitto, come se avessi spiato attraverso un'arnia il lavoro delle api, che deve restare nascosto allo sguardo dei mortali. Mi sembrava di aver contaminato l'anima pura e inviolata di un contadinello. Mi venne da pensare a quei bambini indotti da vecchi oziosi e corrotti a compiere oscenità e a rappresentare scene lascive per ravvivare la loro stanca e logora fantasia. Allo stesso tempo, tuttavia, ero felice, come deve essere felice colui che è riuscito a vedere ciò che nessuno ha mai visto prima.

Per molto tempo non riuscii a rendermi conto della sensazione che provavo, sebbene sentissi che si trattava di una di quelle sensazioni che si provano solo negli anni della maturità, che ti rinnovano e ti fanno dimenticare tutta la vita passata per affrontare un futuro completamente nuovo. Il giorno seguente ancora non riuscivo a credere a quello che mi era successo. Mi sembrava così strano che un contadinello semianalfabeta avesse tutt'un tratto rivelato una tale consapevolezza e forza creativa, quale lo stesso Goethe non poté attingere dall'alto della sua immensa grandezza spirituale. Mi pareva così strano ed offensivo che io, l'autore di « *Infanzia* », con i miei successi letterari e il mio talento artistico riconosciuto da tutto il pubblico russo colto, io, in fatto di arte, non solo non fossi in grado di dare dei suggerimenti e di aiutare dei ragazzini di undici anni, come Sëmka e Fed'ka, ma riuscissi a malapena, e anche questo soltanto negli attimi felici di eccitazione, a seguirli e a comprenderli. Tutto ciò mi pareva così strano che non potevo credere a ciò che era successo.

La sera seguente ci accingemmo a continuare il racconto. Quando domandai a Fed'ka se avesse pensato a come continuare, egli, senza rispondermi, fece un gesto con le mani e

disse semplicemente: — So, so già! Chi è che scrive? — Continuammo, e di nuovo emerse da parte dei ragazzi la stessa consapevolezza della verità artistica, lo stesso senso della misura e la stessa passione.

Fui costretto a lasciarli a metà della lezione. Essi andarono avanti senza di me e scrissero due pagine altrettanto belle, sentite e vere, delle prime. Queste pagine erano soltanto più povere di particolari, questi particolari erano a volte disposti in maniera più goffa, un paio di volte c'erano delle ripetizioni. Evidentemente questo avveniva perché il meccanismo dello scrivere li metteva in difficoltà.

La terza seduta si svolse come le due precedenti. Spesso erano presenti a queste lezioni altri ragazzi e, poiché conoscevano il tono e il contenuto del racconto, spesso davano dei suggerimenti e aggiungevano anche loro dei particolari adatti. Sëmka partecipava e non partecipava. Fed'ka, invece, concluse il racconto dall'inizio alla fine passando al vaglio tutte le variazioni che gli altri proponevano.

Non si può dubitare del fatto che questo successo non fosse solo un caso: evidentemente eravamo riusciti a trovare un metodo più naturale e più avvincente di tutti quelli sperimentati in precedenza. Ma tutto questo era troppo straordinario ed io non credevo a quello che succedeva davanti ai miei occhi. Era come se mi occorresse una verifica per dissipare tutti i miei dubbi.

Fu allora che dovetti assentarmi per qualche giorno e il racconto restò a metà. Il manoscritto, tre grandi fogli scritti fitti fitti, restò nella stanza del maestro a cui l'avevo dato da leggere.

Già prima della mia partenza, proprio nei giorni in cui scrivevo il racconto, un nuovo scolaro, arrivato da poco, aveva insegnato ai nostri ragazzi a fare dei petardi di carta. Come capita di solito, tutta la scuola attraversò il periodo dei petardi, come in precedenza c'era stato il periodo delle palle di neve, che a sua volta aveva sostituito quello degli intagli sul legno. L'entusiasmo per i petardi proseguì durante la

mia assenza. Sëmka e Fed'ka che cantavano nel coro, andavano nella stanza del maestro a esercitarsi nel canto, e vi passavano delle serate intere, a volte anche le notti. Si capisce che tra una cantata e l'altra e anche durante il canto, c'era un gran fabbricare petardi e tutte le carte che capitavano nelle loro mani si trasformavano in petardi.

Una volta il maestro uscì per andare a cenare e dimenticò di avvisare i ragazzi che sul tavolo c'erano delle carte importanti; fu così che anche il manoscritto dell'opera di Makarov, Morozov e Tolstoj fu usato per farne dei petardi. Il giorno seguente, prima della lezione, gli scoppiettii infastidirono a tal punto gli insegnanti che ne seguì una caccia generale ai petardi da parte degli stessi maestri: tra grandi urla e strepiti tutti i petardi furono spazzati via e ficcati trionfalmente nella stufa accesa. Finì così il periodo dei petardi, ma andò perduto con esso anche il nostro manoscritto. Nessun'altra perdita fu mai così dura per me come la perdita di quei tre fogli, scritti da cima a fondo: ero disperato. Dopo aver fatto un gesto di stizza con la mano volli incominciare un nuovo racconto, ma non potevo dimenticare la perdita del primo e anche senza volere continuavo a ricoprire di rimproveri sia il maestro, sia i costruttori di petardi. (Non posso non cogliere l'occasione per osservare che solo grazie all'apparente disordine e alla piena libertà di cui dispongono gli scolari e di cui così affabilmente si burlano il signor Markov su *Russkij vestnik*¹ e il signor Glebov sul numero quattro della rivista *Vospitanie*,² venni a sapere senza alcuna fatica, minaccia o astuzia, tutti i particolari della complicata storia, come cioè il manoscritto era stato trasformato in petardi e come questi erano stati bruciati.)

Sëmka e Fed'ka si accorsero di quanto io fossi dispiaciuto, ma sebbene partecipassero al mio dispiacere, era evidente che non ne capivano la ragione. Infine, Fed'ka mi propose umilmente di riscrivere essi stessi la storia. — Da soli? — dissi io. — A questo punto io non vi aiuto più. — Sëmka

ed io ci fermeremo qui tutta la notte —, disse Fed'ka. E, infatti, dopo la lezione, alle nove arrivarono a casa mia, si chiusero a chiave nello studio, cosa che mi fece non poco piacere, sghignazzarono per un po', poi tacquero; quando mi avvicinavo alla porta, e questo fino a mezzanotte, sentivo soltanto parlare a bassa voce e lo scricchiolio della penna. Solo una volta incominciarono a discutere su come si era fatto la prima volta e vennero da me perché dessi il mio parere: — Avevamo scritto che cercava la borsetta, prima che la moglie andasse dal compare o dopo? — Io dissi loro che non aveva nessuna importanza.

A mezzanotte bussai alla porta ed entrai. Fed'ka, con la sua nuova pellicetta bianca dal bordo nero, era sprofondato in una poltrona, aveva le gambe accavallate, la testolina scapiagliata appoggiata su una mano, con l'altra mano giocherellava con delle forbici. I suoi grandi occhi neri brillavano con un luccichio innaturale, e fissavano, conservando però un'espressione seria e matura, un punto lontano, imprecisato. Le sue labbra, atteggiata in una posizione innaturale come se volesse fischiare, evidentemente trattenevano la parola, già impressa nella fantasia, che egli voleva pronunciare. Sëmka era davanti alla grande scrivania, con un grande rattoppo bianco di pelle di pecora sulla schiena (erano passati da poco i sarti ambulanti), la cintura slacciata, la testa scarmigliata, e scriveva delle righe tutte storte, intingendo continuamente la penna nell'inchiostro.

Scompigliai i capelli di Sëmka ed egli si volse spaventato verso di me con il suo sguardo confuso e assonnato: in quel momento il suo largo viso dai pomelli sporgenti e i capelli arruffati era così buffo che scoppiai a ridere; ma i bambini non risero. Fed'ka, senza mutare l'espressione del volto, tirò Sëmka per una manica perché continuasse a scrivere, dicendomi: — Aspetta un po', un momento — (Fed'ka mi tratta con confidenza quando è infervorato in qualche occupazione e agitato), e dettò ancora qualcosa. Presi loro il quaderno

¹ « Il messaggero russo »

² « Educazione »

e dopo cinque minuti, seduti accanto all'armadietto, innaffiavano le patate con il kvas¹ e, guardando i cucchiaini d'argento, oggetti per loro meravigliosi, gorgheggiavano, senza neppure sapere perché, con le loro sonore risate infantili. La mia vecchietta, sentendoli ridere dal piano di sopra, rideva anche lei, senza saperne la ragione. — Perché sei tutto storto? — diceva Sëmka — Sta dritto, se no il mangiare ti riempie solo da una parte —. E toltisi le pellicce, si distesero sotto la scrivania a dormire, e non la smettevano più di sussultare con la loro deliziosa risata infantile, innocente e sana.

Lessi ciò che avevano scritto. Era la stessa storia in una nuova versione. Alcune cose erano state tralasciate, c'era qualche pezzo nuovo, dal punto di vista artistico era migliore. Ecco di nuovo lo stesso senso della bellezza, della misura e della veridicità. In seguito fu ritrovata una pagina del manoscritto precedente. Quando il racconto fu pubblicato, ricordandomi della pagina ritrovata, feci stampare le due versioni.

Questo racconto fu scritto all'inizio della primavera, verso la fine del nostro anno scolastico. A causa di diverse circostanze, non potei fare altri esperimenti di questo tipo. Fu scritto solo un altro racconto sulla base di un proverbio; lo scrissero due ragazzi di capacità molto mediocri e molto smaliziati, perché erano figli di domestici. Il proverbio era: « Chi è contento della festa, è ubriaco fino al mattino ». Questo racconto è stato pubblicato sul numero tre. E anche questa volta si ripeterono gli stessi fatti che erano capitati con Fed'ka e Sëmka e con il loro racconto; l'unica differenza consisteva nel livello del talento e nel livello dell'interesse e della collaborazione da parte mia.

Durante l'estate da noi non si studia, non si è mai studiato e non si studierà mai. Dedicheremo tutto un articolo alla

¹ Bevanda russa fermentata a base di malto. (N.d.T.)

ragione per cui nella nostra scuola è impossibile studiare durante l'estate.

Fed'ka ed altri ragazzi trascorsero con me una parte dell'estate. Stufi di fare i bagni e di giocare, pensarono di trovarsi qualche occupazione. Io proposi loro di scrivere un racconto e suggerii diversi temi. Raccontai una storia molto interessante su un furto di denaro, la storia di un delitto, la splendida storia della conversione di un eretico all'ortodossia e ancora proposi di scrivere, in forma autobiografica, la storia di un ragazzo il cui padre, povero e scapestrato, viene mandato a fare il soldato e quando torna dal servizio militare, è diventato un uomo buono e onesto.

Dissi loro: — Io scriverei così. Quando ero bambino, ricordo, avevo una madre, un padre e ancora alcuni parenti, e direi chi erano. Dopo scriverei quale ricordo ho di mio padre che bighellonava tutto il giorno, di mia madre che piangeva ed egli la picchiava; poi, come lo mandarono a fare il soldato, come mia madre piangeva, e come cominciai per noi una vita ancora peggiore; poi descriverei il ritorno a casa di mio padre; io non lo riconosco, ma egli mi domanda se esiste ancora Matrëna (sua moglie) e poi tutti furono contenti e cominciarono a vivere bene —.

Ecco quello che dissi all'inizio. Questo tema piacque moltissimo a Fed'ka. Egli afferrò subito la penna, la carta e si mise a scrivere. Mentre scriveva, gli suggerii solo l'idea della sorella e della morte della madre. Tutto il resto lo scrisse da solo e, dopo il primo capitolo, non mi mostrò più nulla finché non ebbe finito. Quando mi portò a vedere il primo capitolo ed io incominciai a leggerlo, sentii che era molto agitato: tratteneva il respiro, guardava ora il manoscritto seguendo la mia lettura, ora il mio viso per indovinare la mia espressione di approvazione o disapprovazione.

Quando gli dissi che andava molto bene, si fece tutto rosso, ma non mi rispose niente: se ne tornò al suo posto a passi nervosi e silenziosi, mise a posto il quaderno e lentamente uscì in cortile. Quel giorno, in cortile, fu vivace come un

diavolo con gli altri ragazzini e, quando i nostri sguardi si incontravano, mi guardava con un'espressione dolce e riconoscente. Dopo un giorno aveva già dimenticato quello che aveva scritto. Io inventai un titolo, divisi il racconto in capitoli e corressi qua e là gli errori di disattenzione. Questo racconto lo stampiamo nella sua stesura originale, con il titolo « Vita di soldato ».

Non parlo del primo capitolo, che è indubbiamente inferiore ai successivi, sebbene abbia anche dei tratti di incomparabile bellezza: lo spensierato Gordej, per esempio, vi è descritto con una immediatezza e vivacità straordinaria; Gordej che quasi si vergogna di ammettere il suo ravvedimento e pensa sia decoroso soltanto domandare il permesso per incontrare il figlio. E sono io responsabile del fatto che questa parte del racconto sia peggiore delle altre perché, mentre Fed'ka scriveva, non potei trattenermi dal dargli dei suggerimenti e dal dirgli come io stesso avrei scritto. Se lo avessi lasciato fare da solo, sono convinto che nel descrivere l'azione avrebbe dato risalto ai medesimi particolari, ma in maniera meno appariscente e con maggiore senso artistico. Egli, infatti, non si preoccupava di rispettare la norma secondo cui le descrizioni devono essere disposte in base a un determinato ordine logico, norma che da noi è comunemente accettata ed è ormai divenuta impossibile: noi inseriamo dapprima la descrizione dei personaggi principali, persino la loro biografia, poi la descrizione dei luoghi e dell'ambiente, e solo in seguito facciamo iniziare l'azione.

Strano a dirsi, tutte queste descrizioni, che si prolungano a volte per decine di pagine, fanno conoscere al lettore i vari personaggi meno bene di un cenno artistico gettato lì con negligenza nel bel mezzo di un'azione già iniziata tra personaggi mai prima descritti. Così, per esempio, nel primo capitolo, la frase « proprio questo mi ci voleva », che Gordej dice quando con un gesto della mano esprime la sua rassegnazione per essergli toccato in sorte di andare soldato e domanda soltanto di non dovere abbandonare il figlio: ebbene, questa frase rivela al lettore tutto il personaggio meglio della

descrizione dettagliata, che io proponevo, dei suoi abiti, della sua figura e della sua abitudine di frequentare le bettole. La stessa impressione suscitano le parole che la madre, la quale aveva sempre rimproverato suo figlio, pronuncia in un momento di disperazione, rivolgendosi alla nuora con invidia: — Ne vedrai, Matrëna! Che fare? Si vede che è la volontà di Dio. Tu sei ancora giovane; forse, Dio te lo farà ancora rivedere. Ma io con tutti i miei anni sulle spalle... sto sempre peggio... sta a vedere che muoio! —

Nel secondo capitolo si nota ancora l'influenza della mia banalità e del mio cattivo gusto, ma di nuovo i valori profondamente artistici nella descrizione delle scene e della morte del ragazzo riscattano tutto l'insieme. Fu mio il suggerimento che il ragazzo dovesse avere delle gambette magre; suggerii inoltre il particolare patetico dello zio Nefed che prepara la piccola bara. Il resto è tutto di Fed'ka: i lamenti della madre, concentrati nell'unica frase: — Quando finirà questo gioco! —, che ci danno tutta l'essenza della situazione; e, più avanti, la descrizione della notte in cui il fratellino maggiore è svegliato dal pianto della madre, la domanda della nonna: — Che ti succede? — e la madre che risponde semplicemente: — Mi è morto un figlio —, e questa nonna che si alza, accende il lume e lava il piccolo corpo. La scena è così concisa, semplice ed efficace che non si può togliere, cambiare o aggiungere neppure una parola. Sono cinque righe in tutto: in queste cinque righe viene descritto al lettore tutto il quadro di quella triste notte e il modo in cui la scena viene vissuta dall'immaginazione di un bambino di sei-sette anni.

— A metà della notte mia madre cominciò a piangere. La nonna si alzò e disse: « Che ti succede: il Signore è con te? » Mia madre disse: « Mi è morto un figlio ». La nonna accese il lume, lavò il ragazzo, gli mise la camica, lo fasciò e lo depose sotto i santi. Quando albeggiò... — Voi potete vedere questo ragazzo, che svegliato dal pianto della madre, in un angolo della stanza, segue con i suoi lucidi occhi spaventati quello che succede nell'izba. Potete anche vedere questa

moglie di soldato, martire esausta, che il giorno prima aveva detto: « Finirà presto questo giogo? », che se ne pente e se ne affligge al punto che dice soltanto: — Mi è morto un figlio —, che non sa cosa fare e chiama in aiuto la vecchia. Vedete anche questa vecchietta stroncata dalle sofferenze della vita, incurvata, magra e con le membra rinsecchite, che si mette a fare il necessario senza affrettarsi, piano piano, con le sue mani assuefatte al lavoro: accende il lume, porta l'acqua e lava il ragazzo, mette tutto in ordine e depone il ragazzo lavato e fasciato sotto le icone. Potete ancora vedere queste immagini, tutta questa notte insonne fino all'alba come se voi stessi l'aveste vissuta, come l'ha vissuta il ragazzo da sotto la coperta: questa notte si erge davanti a voi e rimane scolpita nella vostra immaginazione.

Nel terzo capitolo la mia influenza si sente già meno. Tutta la personalità della balia è opera di Fed'ka. Già nel primo capitolo egli aveva caratterizzato con un solo tratto il rapporto tra la balia e la famiglia: « Lavorava per il suo corredo di abiti nuziali, si doveva maritare ». Questa sola frase vi dipinge già tutta la ragazza che non può partecipare e non partecipa alle gioie e ai dolori della famiglia. Lei ha un suo sacrosanto interesse personale, un fine postole innanzi dalla Provvidenza: il futuro matrimonio, la futura famiglia.

Un nostro collega scrittore, soprattutto uno di quelli che pensano di dover educare il popolo, avrebbe cercato di offrire degli esempi edificanti, degni di essere seguiti: avrebbe certamente fatto parlare la balia della sua partecipazione al bisogno e al dolore della famiglia. L'avrebbe fatta diventare o un vergognoso esempio di indifferenza o un esempio di devozione e di sacrificio: ne sarebbe venuto fuori un personaggio ideale, non il personaggio vivo della balia. Solo un uomo che abbia imparato e conosciuto la vita può comprendere che la balia ha il diritto di considerare il dolore della famiglia e la partenza del padre per il servizio militare una questione di secondaria importanza: al primo

posto viene il suo matrimonio. Lo capisce però l'artista, anche se è un bambino, con la semplicità del suo animo. Se anche ci fossimo dilungati nel descrivere la balia come la più commovente e piena di abnegazione delle ragazze, non potremmo mai immaginarla ed amarla come ora l'ammiamo. Ora questa ragazzotta dalle guance piene e rubiconde, che la sera va a ballare con gli zoccolotti comprati con il frutto del suo lavoro e con il fazzoletto di cotone rosso, che ama la sua famiglia, sebbene sia stanca della povertà e della vita oscura che contrastano con il suo temperamento, mi è cara e viva nell'immaginazione. Sento che è una brava ragazza e che la madre non ha avuto mai occasione di lamentarsene e non ha mai avuto dispiaceri da parte sua. Ma sento anche che solo lei, con le sue preoccupazioni per gli abiti, con le canzonette che canticchia e con i pettegolezzi ascoltati d'estate in campagna o d'inverno per la strada, è la personificazione dell'allegria, della giovinezza e della speranza nei tristi mesi di solitudine per la moglie del soldato. Non a caso l'autore dice che lo spozalizio della balia si svolge in piena letizia; non a caso descrive l'allegria del matrimonio amorosamente e in tutti i particolari; non a caso fa dire alla madre dopo il matrimonio: — Ora siamo rovinati completamente —. Si vede che con la bambinaia hanno perso tutta la gioia e l'allegria che ella portava nella loro casa. Tutta la descrizione del matrimonio è straordinariamente bella. Ci sono dei particolari che ti inducono a riflettere senza volere; e pensando che è un ragazzo di undici anni ad aver scritto tutto questo, ti viene da domandarti se è mai possibile che si tratti di un fatto casuale.

Da questa descrizione concisa e vigorosa emerge altrettanto bene la figura di un ragazzino di sette anni, non più alto del tavolo, con gli occhietti intelligenti e attenti, a cui nessuno rivolge l'attenzione, ma che ricorda tutto e tutto osserva. Per esempio, quando egli vuole un pezzetto di pane, non lo chiede alla madre, *ma tira giù la madre*. Fed'ka non usa questa espressione a caso, ma perché ricorda come era il suo rapporto con la madre all'età del suo personaggio: ricorda il suo comportamento con la madre, timido in pre-

senza di estranei, confidenziale quando erano soli. Di tutte le osservazioni che poteva fare nel descrivere la cerimonia nuziale, egli ricorda e descrive proprio quell'usanza che per lui stesso e per ognuno di noi riassume tutto il carattere di simili cerimonie: qualcuno dice: « Amaro! », la balia tira Kondraia per le orecchie e gli sposi si baciano.¹ Poi la morte della nonna che prima di morire parla del figlio e il modo particolare con cui la madre esprime il suo dolore. Lo stile è sicuro e conciso: tutti questi passi sono solo opera di Fed'ka.

Nel dare il tema del racconto, io avevo parlato soprattutto del ritorno del padre. La scena mi piaceva ed io l'avevo descritta con tonalità banalmente sentimentali. Ma la scena piacque molto anche a Fed'ka tanto che mi pregò: — Non dirmi niente, so io come deve essere —. Così disse e si mise a scrivere. Da quel momento scrisse il racconto fino alla fine tutto d'un fiato.

Mi interesserà molto conoscere l'opinione di altri critici, ma considero mio dovere esprimere sinceramente la mia: non ho mai trovato nella letteratura russa pagine simili a queste. Qui non c'è un solo accenno al fatto che l'incontro con il padre fosse commovente, sono soltanto raccontati i fatti così come si sono svolti, ma sono stati scelti proprio solo quei fatti che permettono al lettore di comprendere bene l'atteggiamento di tutti i personaggi. Entrando in casa il soldato dice solo tre frasi. Dapprima sta sulle sue e dice: — *Buon giorno* —. Poi, a poco a poco, dimentica il ruolo che si era imposto e dice: — *Be', come va, ci siete tutti?* —. E dopo un po' finisce il suo pensiero con le parole: — *E dov'è la mia mammetta?* —.

Come sono semplici e naturali queste parole e nessun personaggio vi è dimenticato! Il figlio è contento e si mette anche un po' a piangere, ma è ancora un bambino e, anche se il padre sta piangendo, continua a sbirciarci nella borsa

¹ Durante il pranzo nuziale gli invitati gridano ripetutamente in coro: « Amaro! » obbligando ogni volta gli sposi ad addolcire questo « amaro » con un bacio. (N.d.T.)

e nelle tasche. Non è dimenticata neppure la balia. Così, ecco, si vede questa contadina rubiconda con gli zoccolotti che si fa timidamente avanti nell'izba e, senza pronunciare parola, bacia il padre. Si vede anche il soldato, confuso e felice, che bacia tutti a caso uno dopo l'altro, e, riconosciuta la figlia, la chiama e la bacia di nuovo, non come bacerebbe una qualsiasi giovane donna, ma come una figlia lasciata tanti anni prima, come se volesse recuperare il tempo perduto.

Il padre si è redento. Quante parole false e maldestre avremmo sprecato noi in questa occasione. Fed'ka, invece, dice semplicemente che la bambinaia portò del vino ed egli rifiutò di bere. Qui vedete la donna che, racimolata nella borsetta gli ultimi venticinque copechi, chiama da parte una ragazza, le dice sottovoce di andare a comprare il vino e le fa sevolare nella mano le monetine di rame. Vedete anche la ragazzina che, tenendo sollevato con una mano il grembiule, sbatachiando gli zoccolotti e dondolando i gomiti dietro la schiena, corre all'osteria con la bottiglia in mano. La vedete entrare poi nell'izba, arrossendo, tirare fuori dal grembiule la bottiglia, vedete la madre che, allegra e soddisfatta la mette sul tavolo, il suo dispiacere e la sua contentezza ad un tempo per il fatto che il marito non beve. E capite che se ha rifiutato di bere in un simile momento, è proprio vero che è cambiato. Sentite che tutti i membri della famiglia hanno subito delle trasformazioni. « Mio padre pregò Dio e sedette a tavola. Io mi misi accanto a lui, la balia vedette sulla panca, la mamma restò accanto al tavolo e, guardando mio padre, disse: "Guarda un po' come sei ringiovanito; non hai neppure la barba". Tutti si misero a ridere. »

E solo quando tutti se ne vanno, incominciano i veri discorsi di famiglia. Qui si dice solo che il soldato è diventato ricco e lo è diventato nel modo più semplice e naturale, proprio come si arricchiscono quasi tutti a questo mondo, e cioè in seguito ad un caso fortunato gli sono rimasti dei soldi altrui, dell'amministrazione. Alcuni lettori hanno osservato che questo particolare è immorale e che è necessario stradi-

care e non incoraggiare il concetto che il popolo ha della pubblica amministrazione come della vacca grassa. A me, invece, è particolarmente caro, per non parlare poi della verità artistica. I soldi dello stato finiscono sempre nelle mani di qualcuno, e allora perché non nelle tasche del vagabondo soldato Gordej!

Spesso bisogna fare delle distinzioni nel valutare l'onestà del popolo e l'onestà delle classi alte. Il popolo è molto esigente, serio e severo per quanto riguarda l'onestà nelle relazioni personali: per esempio, con la famiglia, il villaggio, la comunità. Nelle relazioni con le persone estranee, con la gente, con lo stato e soprattutto con gli stranieri e con l'erario, l'applicazione delle norme generali dell'onestà è molto sfumata. Un contadino il quale mai mentirebbe a suo fratello, che sopporta tutte le privazioni possibili per la sua famiglia, che non prenderebbe dal suo compaesano o vicino un solo copeco oltre il dovuto e senza esserselo guadagnato, proprio questo contadino spoglierebbe di tutto uno straniero o uno della città. Mentirà al nobile o all'impiegato ad ogni parola; nel caso che faccia il soldato, infilerà un prigioniero francese senza il minimo rimorso di coscienza; e quando gli capiteranno per le mani i soldi dell'amministrazione, considererà un delitto il non approfittarne.

Nelle classi alte, invece, capita tutto il contrario. Un nostro fratello ingannerà piuttosto la moglie, il fratello, il mercante con cui è in rapporto d'affari da decine di anni, i suoi domestici, i contadini, il vicino, come se lo facesse del tutto involontariamente; e chiederà sempre di ricordargli a chi debba ancora dei soldi. Questo stesso nostro fratello spoglierà la sua compagnia e il suo reggimento per pagarsi i guanti e lo champagne e si prodigherà in gentilezze davanti ad un prigioniero francese. La stessa persona reputa massimo delitto l'approfittare del denaro pubblico quando è senza soldi (lo reputa soltanto), ma in genere, quando si dà il caso, non regge alla lotta con la sua coscienza e fa ciò che egli stesso reputa un'infamia. Non dico che cosa sia meglio, dico solo quello che, mi sembra, succede normalmente. Voglio far so-

lo notare che l'onestà non è un principio e che l'espressione « principi onesti » è un nonsenso. L'onestà è una consuetudine morale; per acquisirla non si può far altro che incominciare ad applicarla nelle relazioni con le persone a noi più prossime. L'espressione « principi onesti », secondo me, è del tutto assurda: ci sono costumi onesti, e non principi onesti.

Le parole « principi onesti » sono solo una frase: questi sedicenti principi onesti, riguardano le situazioni a noi più estranee, l'erario, lo stato, l'Europa, l'umanità, e non basati sulla consuetudine all'onestà, non coltivati sulla base delle relazioni quotidiane con il prossimo, proprio per queste ragioni, questi principi onesti o, meglio, queste parole sulla onestà si dimostrano inconsistenti nei riguardi della vita.

Ritorno al racconto. L'episodio dei soldi sottratti all'amministrazione, che di primo acchito può sembrare immorale, secondo noi, invece, è commovente e piacevole al massimo grado. Spesso infatti capita che il letterato del nostro ambiente, desiderando presentare un suo eroe come ideale di onestà, ci rivela nella grande semplicità del suo animo tutta la disonestà e la corruzione interiore della sua immaginazione. Qui, al contrario, l'autore deve rendere la felicità al suo eroe: a farlo felice sarebbe già sufficiente il ritorno a casa, ma bisogna eliminare anche la povertà che per tanti anni ha oppresso la famiglia. Da dove gli sarebbe potuta giungere la ricchezza? Dall'impersonale amministrazione. Se si deve dare la ricchezza, è pur necessario prenderla da qualcun altro: non si poteva trovare nulla di più legittimo e razionale.

Nella stessa scena dell'annuncio dell'esistenza di questi soldi c'è un piccolissimo particolare, una sola parola che mi colpisce ogni volta che la rileggo. Questa parola chiarisce tutta la scena, definisce tutti i personaggi e i loro rapporti. Si tratta di una parola adoperata in modo scorretto e non giusto sintatticamente: è il verbo *si affrettò*. L'insegnante di sintassi deve dire che è adoperato in modo sbagliato. *S'affrettò*

richiede che la frase sia completata: "Si affrettò a fare cosa?", deve chiedere il maestro. Ma qui, invece, è detto soltanto: — Mia madre prese i soldi e si affrettò, andò a sotterrarli —. È bellissimo! Vorrei poter dire io una parola simile e vorrei che gli insegnanti di lingua russa potessero dire o scrivere una frase simile. « Quando finimmo di pranzare, la bambina baciò di nuovo mio padre e se ne andò a casa sua. Poi mio padre incominciò a frugare nella borsa e noi, con la mamma, lo guardavamo. E mia madre scorse un libriccino e disse: "Ah, hai imparato a leggere?" Mio padre rispose: "Ho imparato". Poi mio padre tirò fuori un grosso involto e lo consegnò a mia madre. Mia madre disse: "Cosa è?" Mio padre disse: "Soldi". Mia madre si rallegrò e si affrettò, andò a sotterrarli. Quando tornò, disse: "Dove li hai presi?" Mio padre disse: "Ero sottoufficiale ed ero il tesoriere: io distribuivo i soldi ai soldati e me ne sono avanzati, così li ho presi". Mia madre era tanto contenta e correva come se fosse invasata. Il giorno era già finito; venne la sera. Accesero il fuoco. Mio padre prese il libriccino e si mise a leggere. Io sedetti accanto a lui e ascoltavo, mia madre accese il lume. A lungo mio padre stette a leggere il libro. Poi andammo a dormire. Io mi coricai sul giaciglio posteriore con mio padre, mia madre si coricò ai nostri piedi e a lungo essi parlarono, quasi fino a mezzanotte. Poi si addormentarono. »

Anche qui c'è un piccolo particolare, quasi insignificante, che non stupisce affatto, ma che produce una profonda impressione, cioè il modo in cui si sono coricati: il padre sta vicino al figlio, la madre ai loro piedi e non finiscono più di parlare. Penso che il figlio si sia stretto affettuosamente contro il petto del padre: doveva essere meravigliosamente confortante per lui lo stare ad ascoltare, nel dormiveglia, queste due voci, una delle quali non aveva sentito da tanto tempo. Sembrerebbe che il racconto debba finire qui. Ma Fed'ka non si è accontentato: queste persone immaginarie erano troppo vive ed evidenti nella sua fantasia. Gli occorreva ancora descrivere a tinte vivaci il quadro della loro nuova vita, gli occorreva immaginare chiaramente come ora quella donna non

fosse più sola, la misera moglie di un soldato con i bambini piccoli; ora c'era in casa un uomo forte che avrebbe tolto dalle spalle stanche della moglie tutto il peso opprimente del dolore e della povertà, che avrebbe amministrato la loro nuova vita con autorità, sicurezza e allegria. Fed'ka vi tratteggia una sola scena: il sano soldato spacca la legna con una scure dalla lama tutta smangiata e la porta nell'izba. Voi vedete il ragazzino dagli occhi vispi che, abituato al fiacco rumore della legna spaccata dalla madre e dalla nonna, ammira con stupore, rispetto e orgoglio le braccia muscolose del padre con le maniche rimboccate, i colpi energici della scure, ritmati sull'ispirazione del petto virile, e il ceppo che si scheggia sotto il colpo della scure dalla lama rovinata come legna secca. Vista questa scena, vi tranquillizzate completamente sul conto della futura vita della moglie del soldato. Ormai ella non rischia più di morire di crepacuore, io credo.

« La mattina seguente mia madre si alzò, si avvicinò a mio padre e disse: "Gordej! Alzati, occorre la legna per accendere la stufa". Mio padre si alzò, si infilò le scarpe, si mise il berretto e disse: "C'è la scure?" Mia madre disse: "C'è un'ascia tutta corrosa, magari non taglia neppure più". Mio padre afferrò saldamente la scure con tutte e due le mani, andò al ceppo, lo sistemò ben fermo, colpì con tutte le forze e lo spaccò in due; spaccò poi la legna e la trascinò dentro l'izba, e venne una bella alba. » Ma l'artista non era ancora soddisfatto. Egli vuole mostrarci un'altra immagine della loro vita, vuole mostrarci la poesia di una serena vita familiare e descrive il seguente quadro:

« Quando fu spuntata l'alba, mio padre disse: "Matrëna!" Mia madre si avvicinò e disse: "Che c'è?" Mio padre disse: "Penso di comprare una mucca, cinque capretti, due cavalle e poi, guarda, l'izba sta andando a pezzi... Ci serviranno un centocinquanta rubli d'argento per fare tutto". Mia madre meditò un po' e poi disse: "Be', ma così spenderemo tutti i soldi". Mio padre disse: "Ci metteremo a lavorare". Mia madre disse: "Va bene, compriamo pure; ma ecco cosa c'è: dove prenderemo l'ossatura per l'izba?" Mio padre disse:

"Kirjucha non ce l'ha?" Mia madre disse: "È proprio qui la faccenda, non ce l'ha... L'hanno presa i Fokanicev". Mio padre pensò un po' e disse: "Allora la prenderemo da Brjanzev". Mia madre disse: "È difficile che ce l'abbia". Mio padre disse: "Come può non averla? È un taglialegna." Mia madre disse: "Purché non si faccia pagare troppo; sta' attento che è un tale briccone!" Mio padre disse: "Vado, mi porto un po' di acquavite e tratto l'affare; tu cuocimi un ovetto nella cenere da portarmi per il pranzo". Mia madre gli preparò il pranzo facendosi imprestare qualcosa dai suoi parenti. Poi mio padre prese il vino e andò da Brjanzev, noi restammo e aspettammo a lungo. Io mi annoiavo senza mio padre. Chiesi a mia madre di permettermi di andare a raggiungere mio padre. Mia madre mi disse: "Ti perderai". Incominciai a piangere e volevo andare, ma mia madre me le dette; allora mi sedetti sulla stufa e continuai a piangere ancora più forte. Poi vidi mio padre entrare nell'izba e disse: "Perché piangi?" Mia madre disse: "Fidjuska voleva correrli dietro ed io glielie ho suonate". Mio padre mi si avvicinò e disse: "Di che piangi?" Io cominciai a lamentarmi di mia madre. Mio padre si avvicinò a mia madre e incominciò a picchiarla, così, per finta, e a convincerla: "Non picchiare Fedja! Non picchiare Fedja!" Mia madre incominciò a piangere per finta. Ed io mi sedetti sulle ginocchia di mio padre ed ero contento. Poi mio padre sedette a tavola, mi mise accanto a sé e si mise a gridare: "Mamma, dacci da mangiare, Fedja ed io vogliamo il pranzo!" E allora mia madre ci dette la carne e incominciammo a mangiare. Finito di mangiare, mia madre disse: "Be', che ne è dell'ossatura?" Mio padre disse: "50 rubli d'argento". Mia madre disse: "Non è molto". Mio padre disse: "Sì, non c'era molto da discutere: l'ossatura è ottima ».

Mi sembra che dopo questa sola scena, descritta così semplicemente e con poche parole, vi possiate immaginare tutta la loro futura vita familiare. Si è visto che il ragazzo è ancora un bambino, che piange e dopo un minuto è di nuovo già contento; avete visto che il ragazzo non sa apprezzare l'amore

della madre e le preferisce il forte padre che spacca il ceppo, avete visto che la madre sa che è bene sia così e non è gelosa; avete visto questo meraviglioso Gordej con il cuore pieno di felicità. Avete notato che hanno mangiato carne e, quanto alla scena scherzosa che hanno recitato, essi sanno che è solo una commedia, ma la recitano ugualmente per dar sfogo alla troppa felicità. « Non picchiare Fedja, non picchiare Fedja! », dice il padre, agitando le braccia verso la moglie. Abituata a versare lacrime vere, la madre si mette a piangere per finta, sorridendo felice al padre e al figlio; il bambino che è scivolato sulle ginocchia del padre, è fiero e contento senza saperne neppure la ragione, è fiero e contento forse perché ora sono felici.

« Poi mio padre sedette al tavolo, mi pose accanto a sé e si mise a gridare: "Mamma, dacci da mangiare, Fedja ed io vogliamo il pranzo". »

Vogliamo mangiare e lo mette accanto a sé. Che grande amore: il felice orgoglio dell'amore anima queste parole! In tutto questo delizioso racconto non c'è nulla che sia più delizioso e ispirato di quest'ultima scena.

Ma dove vogliamo giungere con tutto questo? Che significato ha questo racconto sotto il profilo pedagogico, se è stato scritto da un ragazzo forse straordinario? Mi diranno: — Tu o il maestro forse avete aiutato, senza neppure accorgervene, a scrivere questi ed altri racconti; ora è troppo difficile discernere quello che è il vostro contributo e quello che è opera dei ragazzi —. Mi diranno: — Fed'ka e gli altri ragazzi, di cui avete pubblicato le opere, costituiscono una felice eccezione —. E ancora: — Tu stesso sei uno scrittore e, senza accorgertene, hai aiutato i ragazzi in una maniera che non può essere imposta, come regola, agli altri maestri che non sono scrittori —. E ancora: — È un caso interessante per certi versi e niente più —.

Cercherò di esporre le mie conclusioni in modo da rispondere a tutte queste obiezioni che prevedo potrebbero essermi poste.

Il senso della verità, del bello e del buono non dipendono dal livello di sviluppo intellettuale. Il bello, il vero e il buono sono concetti che esprimono soltanto armonia dei rapporti nel senso della verità, della bellezza e del bene. La menzogna è la mancanza di corrispondenza dei rapporti, relativamente alla verità; la verità assoluta non esiste. Io non mento quando dico che i tavoli girano sfiorandoli appena con le dita, se credo che questo sia vero, anche se è falso; ma mento dicendo che non ho soldi, quando invece ne ho a sufficienza secondo il mio modo di vedere. Un naso enorme non è mai mostruoso di per sé, è mostruoso in un viso troppo piccolo. La mostruosità è una mancanza d'armonia rispetto alla bellezza. Si può dare un pranzo ad un mendicante o mangiarlo noi stessi e non ci sarà niente di male; ma dare ad un mendicante un pranzo o mangiarlo noi stessi, quando nostra madre muore di fame, è una mancanza di armonia dei rapporti nei confronti del bene. Educando, istruendo e aiutando un ragazzo a maturare, o se preferite, influenzandolo, noi dobbiamo avere e inconsapevolmente abbiamo un solo fine: raggiungere la maggior armonia possibile nei confronti della verità, della bellezza e del bene. Se il tempo non trascorresse, se il bambino non vivesse sotto tante angolature così differenti l'una dall'altra, potremmo tranquillamente raggiungere questa armonia: potremmo aggiungere là dove si manifestasse una carenza, potremmo togliere là dove si manifestasse una sovrabbondanza. Ma il bambino vive, ogni aspetto del suo essere tende a svilupparsi e a farsi strada a scapito degli altri. In genere noi ci poniamo come fine soltanto il progredire dei differenti aspetti del suo essere; in tal modo contribuiamo al suo sviluppo, ma non ci preoccupiamo che questo sviluppo avvenga in modo armonioso. In ciò consiste l'eterno errore di tutte le teorie pedagogiche. Noi vediamo l'ideale davanti a noi, ma non ci accorgiamo di averlo già superato. Il fatto che l'uomo necessariamente percorre una sua linea evolutiva non solo non è un mezzo per raggiungere l'ideale di armonia, che reca in sé, ma è un ostacolo, disposto dal Creatore, verso il suo raggiungimento. Il significato del frutto dell'albero del bene e

del male, assaggiato dal nostro progenitore, consiste proprio in questa legge imprescindibile dell'evolversi dell'uomo. Quando nasce, un bambino sano soddisfa pienamente tutte le esigenze di assoluta armonia rispetto alla verità, alla bellezza e al bene, che portiamo dentro di noi. Il bambino è vicino agli esseri inanimati, all'elemento vegetale, all'elemento animale; è vicino alla natura che da sempre rappresenta per noi quella verità, quella bellezza e quel bene che cerchiamo e desideriamo. In tutti i tempi e per tutti gli uomini il bambino è prototipo di innocenza, di purezza, di bene, di verità e di bellezza. L'uomo nasce perfetto: è la grande affermazione di Rousseau, una certezza salda come una roccia. Appena nato, l'uomo è prototipo di armonia, di verità, di bellezza e di bene. Ma per ogni ora della sua vita, per ogni minuto del suo tempo, aumenta lo spazio, la quantità e il tempo delle relazioni che al momento della nascita si trovavano in uno stato di perfetta armonia; ogni suo passo e ogni sua ora di vita è una minaccia di distruzione per questa armonia, ogni suo passo successivo ed ogni sua ora successiva è una nuova minaccia di distruzione e toglie ogni speranza di recupero dell'armonia ormai distrutta.

La maggior parte degli educatori non tengono conto del fatto che l'età infantile è prototipo di armonia e si pongono come fine lo sviluppo del bambino, che avviene in modo indipendente secondo leggi immutabili. Considerano erroneamente che lo sviluppo del bambino sia un obiettivo da raggiungere, poiché agli educatori succede quello che capita ai cattivi scultori.

Essi dovrebbero cercare di arrestare uno sviluppo esagerato in una sola direzione o di arrestare lo sviluppo generale in attesa di una nuova occasione capace di correggere le deviazioni già in atto. Ma come il cattivo scultore, invece di raschiare via il materiale superfluo continua a modellarlo, anche gli educatori sembra si occupino di una sola cosa, e cioè che non si arresti il processo dello sviluppo. Quando poi pensano all'armonia, cercano sempre di raggiungerla avvicinan-

dosi ad un'ipotesi sconosciuta di ideale nel futuro e si allontanano dal modello già esistente nel presente e nel passato. Per quanto disuguale possa essere lo sviluppo del bambino, gli restano sempre ancora le tracce dell'armonia iniziale. Almeno, nella morte, che è mancanza di partecipazione allo sviluppo, possiamo sperare di avvicinarci in parte alla verità e all'armonia. Ma siamo tanto sicuri di noi stessi, ci dedichiamo così illusoriamente al falso ideale della perfezione adulta, siamo così impazienti riguardo agli errori vicini e siamo così fermamente convinti della nostra capacità di correggerli, sappiamo così poco comprendere e apprezzare la bellezza originaria del bambino che ci affrettiamo a farlo crescere, a correggerlo alla meglio, ad educarlo. Ora occorre adeguare un aspetto del suo essere ad un altro, ora occorre adeguare il secondo al primo. Si pretende che il bambino cresca sempre di più, sempre più lo si allontana dal modello originario passato e ormai distrutto, e diviene sempre più impossibile raggiungere il presunto ideale di perfezione dell'uomo adulto. *Il nostro ideale è davanti, e non dietro a noi.* L'educazione rovina, non corregge gli uomini. Quanto più un bambino ha perso la sua primitiva innocenza, tanto meno bisogna educarlo, tanto più gli occorre essere libero.

Non si può ed è assurdo voler insegnare ad un bambino e volerlo educare per la semplice ragione che è vicino più di me e di qualsiasi adulto a quell'ideale di armonia, verità, bellezza e bene a cui pretendiamo di elevarlo nella nostra superbia. Egli porta in sé, radicata più profondamente che in noi, la coscienza di tale ideale. Da noi gli occorre soltanto il materiale per arricchirsi in modo armonico e completo. Nel momento in cui ho lasciato ad un bambino piena libertà e ho smesso di insegnargli, egli ha prodotto un'opera così poetica quale non ha eguali nella letteratura russa. Per questa ragione, secondo me, noi non possiamo insegnare a scrivere e a comporre, soprattutto a comporre poeticamente, ai bambini in genere e, in particolare, ai figli dei contadini. Tutto quello che dobbiamo fare è di insegnare loro che cosa occorre per svolgere una composizione.

Se ciò che io ho fatto, per raggiungere questo scopo, si può chiamare metodo, questo metodo si può riassumere nel seguente modo:

- 1) Offrire una scelta di temi quanto più ampia e varia possibile senza sforzarsi di trovare degli argomenti adatti ai bambini, ma proporre loro degli argomenti seri e che interessino il maestro stesso.
- 2) Dar da leggere ai bambini delle composizioni scritte da altri bambini e proporre loro, come modello, soltanto composizioni scritte da bambini, poiché queste sono sempre più belle, più giuste e più morali di quelle scritte dagli adulti.
- 3) (Particolarmente importante) Quando si leggono delle composizioni di bambini, non fare mai osservazioni riguardanti l'ordine dei quaderni, la calligrafia, l'ortografia e, soprattutto, la costruzione delle frasi e la logica.
- 4) La difficoltà dello scrivere non consiste nella lunghezza o nel contenuto del tema, ma nel suo livello artistico. Dunque i temi non devono essere graduati nel senso della lunghezza, del contenuto o della lingua, ma nel senso del meccanismo dello scrivere. Meccanismo dello scrivere significa: primo, scegliere un pensiero o un'immagine fra tutte quelle che ci si presentano alla fantasia; secondo, scegliere le parole per esprimerla e darle forma; terzo, ricordarla e sceglierle il posto adatto; quarto, ricordare ciò che si è già scritto e non ripetersi, non trascurare nulla e sapere collegare un'immagine o un pensiero con il seguente; quinto, infine, il pensare e lo scrivere non devono disturbarsi a vicenda. A questo fine mi sono comportato nel seguente modo: in un primo tempo, mi sono preoccupato di curare io stesso alcuni di questi momenti del lavoro e solo in un secondo tempo ho lasciato che i ragazzi facessero tutto da soli. All'inizio sceglievo, tra i pensieri e le immagini che essi mi proponevano, quelli che mi sembravano migliori, li ripeteva e indicavo loro l'ordine più adatto per inserirli, esaminavo ciò che avevano scritto, facevo togliere le ripetizioni e scrivevo io stesso, lasciando che essi dessero soltanto forma attraverso le parole alle immagini e ai pensieri. In seguito ho lasciato che operassero essi stessi una scelta, poi che esami-

nassero ciò che avevano scritto e, infine, come nel caso del racconto « Vita di soldato », i ragazzi condussero autonomamente, attraverso i suoi vari momenti, tutto il processo dello scrivere.

La scuola di Jasnaja Poljana nei mesi di novembre e dicembre

Caratteristiche generali della scuola

Non abbiamo principianti. La classe di grado inferiore legge, scrive, risolve i problemi delle tre prime regole aritmetiche e racconta la storia sacra; secondo l'orario le materie sono quindi distribuite nel modo seguente: 1) lettura strumentale e graduale, 2) scrittura, 3) calligrafia, 4) grammatica, 5) storia sacra, 6) storia russa, 7) disegno, 8) disegno tecnico, 9) canto, 10) matematica, 11) conversazioni sulle scienze naturali e 12) comandamenti divini.

Prima di parlare dell'insegnamento, devo dire in breve che cos'è la scuola di Jasnaja Poljana e in quale periodo del suo sviluppo essa si trova.

Come ogni essere vivo, la scuola non soltanto cambia aspetto ogni anno, giorno e ora, ma è anche sottoposta a temporanee crisi, infortuni, malattie e a cattivi stati d'animo. La scuola di Jasnaja Poljana quest'estate è passata attraverso una crisi di salute di questo tipo. Le cause erano parecchie: prima di tutto, come sempre d'estate, tutti gli allievi migliori se ne erano andati e ormai li incontravamo soltanto raramente sui campi al lavoro o intenti a pascolare il bestiame; in secondo luogo, nuovi maestri erano arrivati alla scuola e avevano cominciato a riflettersi su di essa nuovi influssi; in

terzo luogo, durante tutta l'estate ogni giorno portava nuovi visitatori, cioè insegnanti che fruiivano delle loro vacanze estive. E per il corretto funzionamento della scuola non c'è niente di peggio dei visitatori. In un modo o nell'altro il maestro assume un comportamento influenzato dalla loro presenza.

I maestri sono quattro. Due anziani insegnano nella scuola da due anni e sono abituati agli allievi, al proprio lavoro, alla libertà e all'intrinseca assenza di ordine della scuola. I due nuovi maestri, che entrambi sono da poco tempo nella scuola, sono amanti dell'accuratezza esteriore, dell'orario, del campanello, dei programmi ecc. e non sono penetrati nella vita della scuola come gli altri. Quello che ai primi sembra ragionevole, indispensabile e tale da non poter essere diverso, come i lineamenti del viso di un fanciullo amato, per quanto non bello, che è cresciuto davanti ai loro occhi, ai nuovi maestri si presenta talvolta come un difetto da correggere. La scuola è sistemata in una casa di pietra a due piani. Due stanze sono occupate dalla scuola, una dallo studio, due dai maestri. Sul terrazzo d'ingresso, sotto la tettoia, è appesa una piccola campana con una corda legata al batacchio; nell'ingresso, in basso ci sono le sbarre e le parallele (per la ginnastica), in alto il banco da falegname. La scala e l'ingresso sono coperti di neve o fango calpestato; qui inoltre è appeso l'orario.

La vita scolastica è così organizzata: alle otto il maestro, amante dell'ordine esteriore e che vive nella scuola, dove ricopre la carica di amministratore, manda uno dei ragazzi, che quasi sempre passano la notte presso di lui, a suonare la campanella.

Nel villaggio si alzano con la luce artificiale. Già da tempo dalla scuola si vedono le finestre illuminate e mezz'ora dopo il suono della campanella, nella nebbia, nella pioggia o ai raggi obliqui del sole autunnale, appaiono sulle alture (il villaggio è separato dalla scuola da un burrone) delle piccole figure scure a due, tre per volta o da sole. Il senso gregario

è già da tempo sparito negli allievi. L'allievo non ha più la necessità di aspettare e gridare: — Ehi, ragazzi, a scuola! — Egli ormai sa che si tratta di una scuola normale, conosce molte altre cose e, strano a dirsi, in conseguenza di ciò non sente il bisogno di trovarsi tra la folla. È arrivato il momento, ed egli va. Ogni giorno mi sembra che le loro personalità diventino sempre più autonome e i loro caratteri sempre più forti. Per strada non ho visto quasi mai che gli allievi giocassero, tranne forse qualcuno dei più piccoli o dei nuovi arrivati, che avevano iniziato a studiare in altre scuole. Nessuno porta niente con sé, né libri, né quaderni. A casa non vengono dati compiti.

Non basta dire che non portano niente in mano: anche nella testa non hanno niente da portare. L'allievo non è obbligato a ricordare oggi nessuna lezione, niente di quello che è stato fatto ieri. Egli non è tormentato dal pensiero della lezione incombente. Egli porta soltanto se stesso, la propria natura ricettiva e la convizione che oggi a scuola ci sarà da divertirsi come ieri. Egli non pensa alla scuola finché la vita di classe non ha inizio.

Mai nessuno viene rimproverato per un ritardo e mai nessuno ritarda; tranne forse i più anziani, che i padri talvolta trattengono a casa per qualche lavoro. E in quel caso l'allievo arriva correndo a scuola in gran fretta, ansimando. Mentre il maestro non è ancora arrivato essi si raccolgono, alcuni vicino al terrazzo d'ingresso, spingendosi giù dai gradini o scivolando coi piedi sul ghiaccio formatosi sotto le scarpe durante la strada, altri nelle stanze della scuola. Quando fa freddo, gli allievi, aspettando il maestro, leggono, scrivono o se ne stanno senza far niente.

Le bambine non si mischiano con i maschi. Quando i ragazzi vogliono organizzare qualcosa con le bambine non si rivolgono mai a una sola di loro, ma sempre a tutte insieme: — Ehi, ragazze, perché non vi muovete? — oppure: — Le ragazze, guarda un po', hanno freddo! — oppure: — Su ragaz-

ze, venite tutte contro me solo! — Soltanto una delle bambine, abituata alla casa padronale, versatile e dotata di capacità eccezionali, di dieci anni, sta cominciando ad uscire dal gregge delle ragazze. A lei soltanto gli allievi si rivolgono come a una loro pari, come a un ragazzo, solo con una sottile sfumatura di cortesia, di condiscendenza e di riservatezza.

Mettiamo il caso che, secondo l'orario, nella prima classe, quella inferiore, vi sia lettura strumentale, nella seconda lettura graduale, nella terza matematica. Il maestro arriva nella stanza e sul pavimento sono sdraiati dei bambini che piagnucolano, gridando: — Tutti addosso! ¹ — oppure: — Sotto, ragazzi! — oppure: — Basta, lasciatemi la testa! — ecc. — Petr Michajlovič! — grida al maestro che sta entrando una voce in fondo al mucchio: — Di' loro di lasciarci! — Buongiorno Petr Michajlovič! — gridano gli altri, continuando il loro chiaso. Il maestro prende i libri, li distribuisce agli allievi che si sono diretti con lui verso l'armadio; dal mucchio di ragazzi sul pavimento quelli che stanno sopra, restando sdraiati, chiedono il libro. Il mucchio a poco a poco diminuisce. Appena la maggior parte ha preso i libri, tutti gli altri già corrono all'armadio e gridano: — A me, anche a me! Dammi il libro di ieri e a me quello kolcoviano! — ecc. Se per caso ne restano ancora due, eccitati dalla lotta, che continuano ad agitarsi sul pavimento, allora quelli che siedono con i libri davanti gridano loro: — Cosa fate lì? Non si sente niente. Basta! — Gli infervorati si calmano e, trafelati, prendono i libri e soltanto in un primo momento, seduti col libro davanti e non ancora calmatissimi, muovono le gambe per l'agitazione. Lo spirito della lotta vola via e lo spirito della lettura si diffonde nell'aula.

Con lo stesso ardore con cui aveva afferrato a Mitka la testa, l'allievo ora legge il libro kolcoviano (così è chiamata da noi un'opera di Kolcov), quasi stringendo i denti, con gli oc-

¹ Letteralmente: « Il mucchio è piccolo! » esclamazione nel gioco infantile, dopo la quale inizia la mischia generale. (N.d.T.)

chi che gli brillano, senza vedere intorno a sé nient'altro che il proprio libro. Per distoglierlo dalla lettura sarebbero necessari altrettanti sforzi che per distoglierlo prima dalla lotta. Gli allievi si siedono dove vogliono: sulle panche, sui tavoli, sul davanzale, sul pavimento e in poltrona. Le ragazze si siedono sempre insieme. Gli amici provenienti dallo stesso villaggio, di solito piccoli (fra loro c'è più spirito di gruppo), siedono sempre vicini. Non appena uno di loro decide di sedersi in quell'angolo, tutti i compagni, spingendosi e buttandosi sotto le panche, raggiungono lo stesso posto, si siedono di fianco a lui e, guardandosi intorno, mostrano nel viso una tale aria di felicità e soddisfazione, come se fossero destinati con certezza a essere felici per tutto il resto della loro vita, essendo riusciti a conquistare quei posti. Una grossa poltrona, chissà come capitata nell'aula, rappresenta oggetto di invidia per le personalità più autonome, come la bambina della casa e altri. Non appena a uno viene in mente di sedersi in poltrona, l'altro dallo sguardo riconosce la sua intenzione ed essi si scontrano, si bloccano, uno spinge l'altro e quello che ha spinto di più si sdraia con la testa molto più in basso dello schienale, ma legge, come tutti gli altri, tutto immerso nella sua occupazione.

Durante la scuola non ho mai visto gli allievi bisbigliare tra loro, darsi i pizzicotti, ridere di nascosto, sbuffare dietro la mano e lamentarsi l'uno dell'altro col maestro. Quando un allievo che ha studiato dal sagrestano o nella scuola del distretto si presenta con una lagnanza del genere, gli viene detto: — Perché anche tu non dai i pizzichi? —

Le due classi inferiori sono sistemate in una sola stanza, la classe superiore entra invece nell'altra. Quando il maestro entra anche nella prima classe, tutti gli si fanno intorno, vicino alla lavagna, o si sdraiano sulle panche, o si siedono sul tavolo circondando il maestro o qualcuno che sta leggendo. Poiché si tratta di lettura, gli allievi si mettono seduti con maggiore tranquillità, ma si alzano in continuazione, per guardarsi reciprocamente i quaderni, e mostrano i propri al maestro. In base all'orario prima di pranzo sono fissate

quattro lezioni, ma talvolta vi entrano invece tre o due materie, talvolta materie assolutamente diverse. Il maestro può iniziare con l'aritmetica e passare alla geometria, può cominciare con la storia sacra e finire con la grammatica. Talvolta il maestro e gli allievi si appassionano, e invece di un'ora la lezione dura tre ore. Succede che gli stessi allievi gridino: — No, ancora, ancora! — e sgridino quelli ai quali la lezione è venuta a noia. — Ti sei annoiato, quindi vai dai piccoli — dicono con disprezzo.

Durante la lezione sui comandamenti divini, che è la sola a svolgersi con regolarità, perché l'insegnante di questa materia abita a due verste ¹ di distanza e viene a scuola due volte alla settimana, e durante la lezione di disegno, tutti gli allievi si riuniscono insieme. Prima di queste lezioni l'animazione, il chiasso, le grida e il disordine esteriore raggiungono l'acme: chi trascina le panche da una stanza all'altra, chi bisticcia, chi corre a casa (dalla servitù) a prendere il pane, chi fa riscaldare questo pane nella stufa, chi porta via qualcosa al compagno, chi fa ginnastica, e di nuovo, così come per il chiasso della mattina, è molto più facile lasciare che da soli si tranquillizzano e si dispongono nel loro ordine naturale, piuttosto che farli sedere con la forza. Dato lo spirito attuale della scuola, fermarli è fisicamente impossibile. Quanto più forte grida il maestro — è già successo — tanto più forte gridano loro: il suo grido non fa che eccitarli. Li fermi o, se ti riesce, li attiri da un'altra parte, e questo piccolo mare comincia ad agitarsi sempre meno, finché non si placa. Per lo più non è neppure necessario dire una parola. La lezione di disegno, la preferita per tutti, si svolge a mezzogiorno, quando gli allievi sono già affamati e sono già stati a sedere per tre ore; inoltre bisogna trasportare panche e tavoli da una stanza all'altra e si leva un gran chiasso; nonostante questo, però, non appena il maestro è pronto, anche gli allievi sono pronti e chi fa ritardare l'inizio della lezione viene rimproverato da loro stessi.

¹ Versta: antica unità di lunghezza russa corrispondente a circa 1.067 metri. (N.d.T.)

Devo fare una precisazione. Presentando la descrizione della scuola di Jasnaja Poljana non penso di presentare un modello di ciò che è necessario e va bene per la scuola, ma penso di presentare soltanto la descrizione reale di una scuola. Ritengo che descrizioni di questo genere possano essere utili. Se nei prossimi numeri riuscirò a presentare chiaramente la storia dello sviluppo della scuola, il lettore capirà perché il carattere della scuola si sia formato proprio in quel modo, perché io ritengo buono un sistema del genere e perché mi sarebbe assolutamente impossibile cambiarlo, ammettendo che mi venisse voglia di cambiarlo. La scuola si è sviluppata liberamente dai principi portati in essa dal maestro e dagli allievi. Nonostante la superiorità dell'influenza del maestro, l'allievo ha sempre avuto il diritto di non andare a scuola e anche, andando a scuola, di non ascoltare il maestro. Il maestro ha avuto il diritto di non ammettere a sé l'allievo e ha avuto la possibilità di agire con tutta la forza della sua influenza sulla maggior parte degli allievi e sui gruppi che inevitabilmente si formano tra loro.

Quanto più progrediscono gli allievi, tanto maggiori diramazioni vengono prese dall'insegnamento e tanto più necessario diventa l'ordine. In conseguenza di ciò, nello sviluppo normale e non forzato della scuola, quanto più vengono educati gli allievi, tanto più essi diventano capaci di realizzare l'ordine, tanto più forte viene sentita da loro stessi l'esigenza dell'ordine e tanta più forza acquista su di loro l'influenza del maestro a questo riguardo. Nella scuola di Jasnaja Poljana questa regola viene affermata continuamente, dal giorno della sua fondazione. All'inizio non è stato possibile fare una suddivisione né per classi, né per materie, né fra ricreazione e lezioni: tutto spontaneamente confluiva insieme e tutti i tentativi di suddivisione restavano vani. Ora invece nella prima classe vi sono allievi che spontaneamente esigono che venga rispettato l'orario e sono scontenti quando vengono distolti dalla lezione, e che spontaneamente cacciano fuori i piccoli che corrono da loro.

Secondo me, questo disordine esteriore è utile e insostituibile, per quanto sembri strano e imbarazzante per il maestro. Dei vantaggi di questo sistema mi capiterà di parlare spesso; per quanto riguarda gli inconvenienti dirò quanto segue. Prima di tutto, questo disordine, o libero ordine, ci appare strano soltanto perché siamo abituati ad un ordine completamente differente, nel quale siamo stati educati. In secondo luogo, in questo caso, come in molti casi simili, la costrizione viene usata solo in conseguenza di precipitazione e di mancanza di rispetto verso la natura umana. Ci sembra che il disordine cresca, che aumenti sempre più e non abbia limiti; ci sembra che, per por fine ad esso, non ci sia altro mezzo che usare la forza, e invece basterebbe soltanto aspettare un poco e il disordine (o l'animazione) spontaneamente e naturalmente si calmerebbe trasformandosi in un ordine molto migliore e durevole di quello che noi immaginiamo.

Gli scolari, per quanto piccoli, sono persone, ma persone che hanno le stesse esigenze che abbiamo noi e che ragionano con gli stessi procedimenti nostri; essi vogliono imparare: questo è l'unico motivo per cui vanno a scuola e perciò per loro sarà molto facile giungere alla conclusione che per poter imparare bisogna sottomettersi a determinate condizioni. Non basta dire che sono persone: sono una società di persone, unite da un'idea. « Dove tre si riuniranno nel Mio nome, anch'io sarò in mezzo a loro! » Sottomettendosi soltanto alle leggi naturali che scaturiscono dalla loro natura, essi si ribellano e protestano, se sono costretti a sottomettersi alla vostra intromissione prematura, essi non credono alla legittimità dei vostri campanelli, orati e regolamenti.

Quante volte mi è capitato di vedere i bambini litigare! Il maestro si precipita a dividerli e i nemici separati si guardano di traverso e anche in presenza del severo maestro non si trattengono dallo spingersi l'un l'altro ancora più fortemente di prima. Quante volte vedo ogni giorno un qualsiasi Kiriška, stringendo i denti, volare addosso a un Taraska, prenderlo per i capelli, buttarlo per terra e volerlo storpiare

a costo di rimetterci la pelle; non passa però un minuto che Taraska già ride stando sotto Kiriška, e poco per volta sempre più facilmente l'uno prende la rivincita sull'altro; non passano poi cinque minuti che entrambi diventano amici e vanno a sedersi vicini.

Recentemente, fra una lezione e l'altra, in un angolo due bambini si accapigliavano: uno è un eccellente matematico, di nove anni, della seconda classe; l'altro, il figlio di un domestico, dalla testa rapata, intelligente ma vendicativo, è un ragazzo minuto dagli occhi neri, di nome Kyska. Kyska aveva afferrato il Matematico per i lunghi capelli e gli aveva spinto la testa contro il muro; il Matematico invano cercava di afferrare i capelli rasati di Kyska. Gli occhietti neri di Kyska trionfavano, e il Matematico a stento tratteneva le lacrime, dicendo: — Su, su! Che c'è? —, ma era evidente che per lui le cose andavano male e che tentava di mostrarsi coraggioso.

Questo durò abbastanza a lungo e io ero incerto, non sapendo che cosa fare. — Si picchiano, si picchiano — avevano cominciato a gridare i ragazzi e si erano affollati vicino all'angolo. I piccoli ridevano, ma i grandi, pur non avendo tentato di dividere i contendenti, si guardavano l'un l'altro in modo serio e questi sguardi e il silenzio non sfuggirono a Kyska. Egli capì che stava facendo qualcosa di male e cominciò a sorridere con aria di colpa e a lasciare a poco a poco i capelli del Matematico. Il Matematico riuscì a divincolarsi, diede uno spintone a Kyska in modo che questi batté la nuca contro il muro e, soddisfatto, si allontanò. Il piccolo scoppiò in lacrime, si lanciò dietro al suo nemico e con tutte le sue forze gli diede un colpo sulla pelliccia, ma senza fargli male. Il Matematico avrebbe voluto prendersi la rivincita, ma proprio in quel momento si levarono delle voci di disapprovazione: — Vedi, si è messo con i piccoli! — cominciarono a gridare gli spettatori. — Scappa, Kyska! — La faccenda si chiuse così, come se nulla fosse stato, a parte, suppongo, la confusa consapevolezza dell'uno e dell'altro che

azzuffarsi non è piacevole, perché fa male a entrambi i contendenti.

Qui mi era riuscito di scorgere il senso della giustizia, che guidava la piccola folla; ma molte volte non si capisce sulla base di quale legge faccende simili si risolvono; tuttavia si risolvono con soddisfazione di entrambe le parti. Come sono arbitrari e ingiusti, in confronto, tutti i metodi educativi usati in questi casi! — Siete entrambi colpevoli, mettetevi in ginocchio! — dice l'educatore, e l'educatore sbaglia, perché il colpevole è uno, e quest'uno trionfa, stando in ginocchio e rimasticando il suo astio non completamente sfogato, e l'innocente è doppiamente punito. Oppure: — Tu sei colpevole, perché hai fatto questo e quest'altro e sarai punito —, dice l'educatore e il ragazzo punito odia ancora di più il suo nemico, perché il potere dispotico, la cui legittimità egli non riconosce, sta dalla parte di questi. Oppure: — Perdonalo, come Dio comanda, e sii migliore di lui —, dice l'educatore. Voi gli dite: sii migliore di lui, ma lui vuole essere solo più forte e altro modo di essere *migliore* non capisce e non vuole capire. Oppure: — Siete entrambi colpevoli: chiedetevi perdono l'un l'altro, figlioli —. Questo è peggio di tutto, sia per la falsità e l'innaturalità di questo bacio, sia perché il sentimento cattivo, apparentemente placato, è destinato ad accendersi di nuovo.

Lasciateli invece soli, a meno che non siate il padre o la madre, per i quali è facile soffrire per la prole e che per questo hanno sempre ragione trascinando via per i capelli chi ha picchiato il loro figlio; lasciateli e guardate come tutto si chiarisce e si placa in modo così semplice e naturale e nello stesso tempo così complesso e vario, come tutti i rapporti vitali istintivi. Ma forse i maestri, non avendo avuto esperienza di questo disordine o libero ordine, pensano che senza l'intromissione dell'insegnante questo disordine possa avere delle conseguenze fisicamente pericolose: si fanno male, si rompono le ossa, ecc. Nella scuola di Jasnaja Poljana dalla primavera scorsa ci sono stati soltanto due casi

di percosse con conseguenze evidenti. Un bambino è stato spinto giù dal terrazzo d'ingresso e si è tagliato una gamba fino all'osso (la ferita si è rimarginata in due settimane), a un altro hanno bruciato una guancia con della gomma incandescente e per due settimane gli è rimasta una piaga. Non più di una volta alla settimana succede che qualcuno pianga, non però dal dolore, ma dalla stizza o dalla vergogna. Non siamo in grado di ricordare botte, lividi o bernoccoli in tutta l'estate, tranne questi due casi, avendo trenta o quaranta allievi, completamente affidati al proprio arbitrio.

Sono convinto che la scuola non debba immischiarsi nel processo educativo, che è compito esclusivo della famiglia, che la scuola non debba premiare e castigare e non abbia diritto di farlo, che la migliore sorveglianza e il miglior modo di amministrare la scuola consistano nell'offrire agli allievi piena libertà di studiare e organizzarsi come vogliono.

Sono convinto di questo, ma, nonostante ciò, le vecchie abitudini delle scuole che vogliono educare, sono tanto forti in noi, che nella scuola di Jasnaja Poljana deviamo da queste regole. Nello scorso semestre, e precisamente in novembre, ci sono stati due casi di punizione.

Durante la lezione di disegno il maestro, arrivato da poco, notò un ragazzo che gridava senza ascoltarlo e batteva violentemente i suoi vicini senza alcuna ragione. Non riuscendo a calmarlo con le parole, il maestro lo fece uscire dal suo posto e gli prese la lavagna (ciò era considerato punizione). Si trattava proprio di un ragazzo che all'apertura della scuola di Jasnaja Poljana non aveva accettato, ritenendolo un idiota senza speranza di recupero. Le caratteristiche principali del ragazzo sono l'ottusità e la mansuetudine. I compagni non lo fanno partecipare mai ai loro giochi, ridono, si prendono gioco di lui e con stupore essi stessi raccontano: — Com'è strano Petka! Lo picchi e anche i piccoli lo picchiano, e lui si scuote e se ne va. — Non ha assolutamente coraggio —, mi disse di lui un ragazzo. Se un ragazzo di tal genere fu portato allo stato di irritazione per il quale il

azzuffarsi non è piacevole, perché fa male a entrambi i contendenti.

Qui mi era riuscito di scorgere il senso della giustizia, che guidava la piccola folla; ma molte volte non si capisce sulla base di quale legge faccende simili si risolvono; tuttavia si risolvono con soddisfazione di entrambe le parti. Come sono arbitrari e ingiusti, in confronto, tutti i metodi educativi usati in questi casi! — Siete entrambi colpevoli, mettetevi in ginocchio! — dice l'educatore, e l'educatore sbaglia, perché il colpevole è uno, e quest'uno trionfa, stando in ginocchio e rimasticando il suo astio non completamente sfogato, e l'innocente è doppiamente punito. Oppure: — Tu sei colpevole, perché hai fatto questo e quest'altro e sarai punito —, dice l'educatore e il ragazzo punito odia ancora di più il suo nemico, perché il potere dispotico, la cui legittimità egli non riconosce, sta dalla parte di questi. Oppure: — Perdonalo, come Dio comanda, e sii migliore di lui —, dice l'educatore. Voi gli dite: sii migliore di lui, ma lui vuole essere solo più forte e altro modo di essere *migliore* non capisce e non vuole capire. Oppure: — Siete entrambi colpevoli: chiedetevi perdono l'un l'altro, figlioli —. Questo è peggio di tutto, sia per la falsità e l'innaturalità di questo bacio, sia perché il sentimento cattivo, apparentemente placato, è destinato ad accendersi di nuovo.

Lasciateli invece soli, a meno che non siate il padre o la madre, per i quali è facile soffrire per la prole e che per questo hanno sempre ragione trascinando via per i capelli chi ha picchiato il loro figlio; lasciateli e guardate come tutto si chiarisce e si placa in modo così semplice e naturale e nello stesso tempo così complesso e vario, come tutti i rapporti vitali istintivi. Ma forse i maestri, non avendo avuto esperienza di questo disordine o libero ordine, pensano che senza l'intromissione dell'insegnante questo disordine possa avere delle conseguenze fisicamente pericolose: si fanno male, si rompono le ossa, ecc. Nella scuola di Jasnaja Poljana dalla primavera scorsa ci sono stati soltanto due casi

di percosse con conseguenze evidenti. Un bambino è stato spinto giù dal terrazzo d'ingresso e si è tagliato una gamba fino all'osso (la ferita si è rimarginata in due settimane), a un altro hanno bruciato una guancia con della gomma incandescente e per due settimane gli è rimasta una piaga. Non più di una volta alla settimana succede che qualcuno pianga, non però dal dolore, ma dalla stizza o dalla vergogna. Non siamo in grado di ricordare botte, lividi o bernoccoli in tutta l'estate, tranne questi due casi, avendo trenta o quaranta allievi, completamente affidati al proprio arbitrio.

Sono convinto che la scuola non debba immischiarsi nel processo educativo, che è compito esclusivo della famiglia, che la scuola non debba premiare e castigare e non abbia diritto di farlo, che la migliore sorveglianza e il miglior modo di amministrare la scuola consistano nell'offrire agli allievi piena libertà di studiare e organizzarsi come vogliono.

Sono convinto di questo, ma, nonostante ciò, le vecchie abitudini delle scuole che vogliono educare, sono tanto forti in noi, che nella scuola di Jasnaja Poljana deviamo da queste regole. Nello scorso semestre, e precisamente in novembre, ci sono stati due casi di punizione. Durante la lezione di disegno il maestro, arrivato da poco, notò un ragazzo che gridava senza ascoltarlo e batteva violentemente i suoi vicini senza alcuna ragione. Non riuscendo a calmarlo con le parole, il maestro lo fece uscire dal suo posto e gli prese la lavagna (ciò era considerato punizione). Si trattava proprio di un ragazzo che all'apertura della scuola di Jasnaja Poljana non aveva accettato, ritenendolo un idiota senza speranza di recupero. Le caratteristiche principali del ragazzo sono l'ottusità e la mansuetudine. I compagni non lo fanno partecipare mai ai loro giochi, ridono, si prendono gioco di lui e con stupore essi stessi raccontano: — Com'è strano Perka! Lo picchi e anche i piccoli lo picchiano, e lui si scuote e se ne va. — Non ha assolutamente coraggio —, mi disse di lui un ragazzo. Se un ragazzo di tal genere fu portato allo stato di irritazione per il quale il

maestro lo punì, il colpevole non era certamente lui che fu castigato.

Un altro caso. D'estate, durante la ricostruzione della casa, dal gabinetto di fisica scomparve una bottiglia di Leida, sparirono alcune volte delle matite e sparirono dei libri quando ormai sia i falegnami che gli imbianchini avevano smesso di lavorare nell'edificio. Interrogammo i ragazzi: gli allievi migliori, i primi in ordine di tempo ad aver frequentato la scuola, i nostri vecchi amici, diventarono rossi e mostrarono imbarazzo in modo che qualsiasi giudice investigatore avrebbe pensato che tale turbamento fosse la prova della loro colpa. Ma io li conoscevo e potevo garantire per loro come per me stesso. Capii che il solo pensiero di essere sospettati li aveva offesi profondamente e dolorosamente: un ragazzo che chiamerò Fédor, dotato di talento e di indole delicata, tutto pallido tremava e piangeva. Essi promisero di parlare, se avessero saputo qualcosa; ma rifiutarono di compiere indagini.

Dopo qualche giorno venne scoperto il ladro, un giovane servitore proveniente da un lontano villaggio. Egli si era fatto amico un ragazzo di famiglia contadina, che proveniva dal suo stesso villaggio, e insieme avevano nascosto gli oggetti rubati in una cassetta. Questa scoperta provocò nei compagni una strana sensazione: come di alleggerimento, e persino di gioia e, nello stesso tempo, di disprezzo e compassione verso il ladro. Proponemmo a loro stessi di stabilire la punizione: alcuni chiedevano che il ladro fosse frustato senz'altro, altri dicevano di cucirgli addosso un cartello con la scritta: « ladro ». Questa punizione, a nostra vergogna, era stata da noi usata precedentemente e proprio lo stesso ragazzo che, un anno prima, aveva postato il cartello con la scritta « bugiardo », ora con più insistenza di tutti chiedeva che al ladro venisse imposto il cartello. Acconsentimmo per il cartello e, mentre una ragazza cuciva il cartello sugli abiti dei colpevoli, tutti gli allievi con gioia crudele guardavano e canzonavano i due che sottostavano alla punizione. Essi

chiedevano un ulteriore inasprimento della punizione: — Farli andare in giro per il paese e lasciarli con i cartelli fino alla festa —, dicevano.

I due castigati piangevano. Lo scolaro di famiglia contadina, un ragazzino robusto dalla pelle bianca, narratore di talento e burlone, piangeva a dirotto, con tutta la forza di cui può essere capace un fanciullo; l'altro, il malfattore principale, dal naso aquilino e dal viso intelligente asciutto nei lineamenti, era pallido, le labbra gli tremavano, gli occhi guardavano selvaticamente e con cattiveria i compagni trionfanti e di tanto in tanto il viso gli si contraeva in modo innaturale in una smorfia di pianto. Il berretto con la visiera strapata gli poggiava sulla nuca, i capelli erano arruffati, l'abito era sporco di gesto.

Tutto ciò in quel momento colpì me e tutti come se lo vedessimo per la prima volta. L'attenzione malevola di tutti convergeva su di lui. Ed egli lo sentiva dolorosamente. Quando egli, senza guardarsi intorno, con la testa bassa, con un'andatura che mi sembrò proprio quella di un malfattore, se ne andò a casa, mentre i ragazzi, correndogli dietro in folla, lo schernivano in modo innaturale e stranamente crudele, come se, contro la loro volontà, uno spirito malevolo li guidasse, qualcosa mi diceva che ciò non era bene. Ma la cosa restò così e il ladro trascorse giorni interi portando il cartello. Da allora, a quanto mi sembrò, cominciai ad applicarsi peggio allo studio e non lo si vide più partecipare ai giochi e ai discorsi coi compagni fuori della lezione.

Una volta entrai in classe e tutti gli allievi con una specie di sgomento mi comunicarono che quel ragazzo aveva rubato di nuovo. Dalla stanza di un maestro aveva sottratto venti copechi in monete di rame e lo avevano sorpreso mentre li nascondeva sotto la scala. Di nuovo gli appendemmo sugli abiti il cartello, di nuovo ebbe inizio la stessa brutta scena. Io cominciai ad ammonirlo, come ammoniscono tutti gli educatori; un ragazzo già grande, che era presente, un chiacchie-

rone, cominciò anch'egli ad ammonirlo, ripetendo parole probabilmente sentite dal padre, un portiere.

— Ha rubato una volta, ha rubato un'altra volta — diceva con aria pedante e seria —, prenderà l'abitudine e non migliorerà —. Cominciavo ad ammirarmi. Sentivo quasi della cattiveria verso il ladro. Guardai il viso del ragazzo che veniva punito, ancora più pallido, sofferente e incattivito, e mi vennero in mente chissà perché i carcerati e improvvisamente provai un tale senso di compassione e di ripugnanza che gli strappai lo stupido cartello, gli comandai di andarsene dove voleva e improvvisamente mi convinsi, non con il ragionamento, ma con tutto il mio essere, che non avevo il diritto di tormentare quell'infelice ragazzo e che non potevo fare di lui quello che io e il figlio del portiere avremmo voluto. Mi convinsi che vi sono dei segreti dell'animo, a noi nascosti, sui quali può avere effetto la vita, non gli ammonimenti e i castighi.

E di che inezie si trattava? Un ragazzo ha rubato un libro; per un intero, lungo, complesso cammino di sentimenti, di pensieri, di deduzioni errate è stato portato a prendere un libro non suo e per qualche motivo sconosciuto a nascondere nella sua cassetta, e io gli appiccico addosso una carta con la parola « ladro », che significa tutt'altra cosa! Perché? Per castigarlo con la vergogna, mi diranno. Castigarlo con la vergogna? Perché? Che cos'è la vergogna? E forse è un dato di fatto che la vergogna annulli la tendenza al furto? Può darsi che la incoraggi. Quello che era espresso sul suo viso, forse, era vergogna? So con certezza che non si trattava di vergogna, ma di qualcosa di completamente diverso, che, forse, aveva dormito da sempre nel suo animo e che non si sarebbe dovuto risvegliare. Lasciamo che là, nel mondo, che chiamiamo positivo, nel mondo dei Palmerston e delle Cagene, nel mondo dove è ragionevole non ciò che è ragionevole, ma ciò che è positivo, lasciamo che là gli uomini, puniti loro stessi, escogitino per sé i diritti e i doveri del punire. Il nostro mondo di bambini — persone semplici, indipendenti — deve rimanere puro dall'illusione e dalla colpevole fidu-

cia nella legittimità della punizione, dalla fiducia e dalla illusione che il sentimento di vendetta diventi giusto, non appena lo si chiami punizione...

Continuiamo la descrizione dell'ordine giornaliero della vita scolastica. Alle due i ragazzi, affamati, corrono a casa. Nonostante la fame essi tuttavia si fermano ancora qualche minuto per sapere che voti hanno ricevuto. I voti, che attualmente non danno superiorità a nessuno, stanno loro tremendamente a cuore. — Ho preso cinque con lode e a Olga hanno dato un bello zero! E io ho preso quattro! — gridano. I voti servono per gli allievi come valutazione del loro lavoro e vi è malcontento per i voti solo quando la valutazione non è fatta con esattezza. È un guaio se l'allievo si è sforzato e il maestro, preso atto di quello che ha fatto, gli mette meno di quello che si merita. Egli non dà pace al maestro e piange lacrime amare se non riesce ad ottenere una modifica. I voti bassi, ma meritati, rimangono senza protesta. I voti, fra l'altro, sono soltanto una sopravvivenza del nostro vecchio sistema e spontaneamente cominciano a scomparire.

Nella prima lezione successiva al pranzo, dopo la pausa, gli allievi si raccolgono esattamente come la mattina e nello stesso modo attendono il maestro. Per lo più questa è la lezione di storia sacra o di storia russa, per la quale tutte le classi vengono riunite. Generalmente questa lezione comincia quando non è ancora buio. Il maestro sta in piedi o seduto al centro della stanza e la folla degli scolari si dispone intorno a lui ad anfiteatro: chi sulle panche, chi sui tavoli, chi sui davanzali delle finestre. Tutte le lezioni serali, e specialmente questa prima, possiedono, rispetto a quelle della mattina, un particolare carattere di tranquillità, di contemplatività e di poesia. Venite alla scuola verso l'imbrunire: non si vedono luci alle finestre, c'è un silenzio quasi perfetto, e soltanto la neve ammassata di nuovo su un gradino della scala, il rumore attenuato e il movimento che si sentono

¹ Nel sistema russo di votazione la scala dei voti va da zero a cinque. (N.d.T.)

dietro la porta, e un monello qualsiasi che, aggrappato alla ringhiera, sale a due per volta i gradini della scala, sono segno che gli allievi sono a scuola.

Entrate nella stanza. Ormai è quasi scuro dietro le finestre coperte di ghiaccio; gli allievi più anziani, i migliori, sono, con altri, attaccati al maestro e con le teste volte verso l'alto gli guardano fissamente la bocca. Una bambina, figlia di servitori, che vuole stare da sola, con viso intento siede sempre su un alto tavolo e sembra ingoiare ogni parola; i meno bravi, i ragazzini, siedono un po' discosti: ascoltano attentamente, persino con accanimento, si comportano come i più grandi, ma, nonostante tutta la loro attenzione, sappiamo che non saranno capaci di raccontare nulla anche se ricorderanno molto.

Alcuni si appoggiano alle spalle del vicino, altri stanno in piedi sul tavolo. Qualche rara volta un qualsiasi allievo, riuscito a infilarsi proprio in mezzo alla calca, si dedica all'occupazione di tracciare con l'unghia delle figure sulla schiena del compagno che gli sta davanti. È raro che qualcuno vi lanci un'occhiata. Quando viene narrato un nuovo racconto, tutti immobili, ascoltano. Quando il racconto viene ripetuto, si levano qua e là voci piene di amor proprio, che non possono trattenersi dal suggerire qualcosa al maestro. Del resto essi chiedono al maestro di ripetere con le proprie parole anche tutta la storia sacra, che amano, e non permettono che egli venga interrotto. — Che cosa c'è, hai fretta? Taci! — gridano a chi disturba. Dispiace loro che con le interruzioni vengano sminuiti il carattere e la poesia del racconto. L'ultima volta si trattava della storia della vita di Cristo. Ogni volta gli allievi chiedevano che venisse raccontata tutta. Se non veniva raccontata tutta, erano loro stessi ad aggiungere il finale preferito, la storia del rinnegamento di Pietro e della sofferenza del Salvatore.

Sembra che tutto sia morto, immobile... non si saranno addormentati? Entri nella penombra, guardi in viso uno qual-

siasi dei piccoli; è seduto, con gli occhi fissi sul maestro, la fronte corrugata dall'attenzione e continua a scrollarsi dalle spalle la mano del compagno, che gli cade addosso. Gli fate un po' di solletico sul collo ed egli non sorride neppure, gira la testa, come per cacciare una mosca e di nuovo si immerge tutto nel racconto misterioso e poetico: per lui è terribile e bello sentire come si sia lacerato il velo della chiesa e si sia fatto buio sulla terra. Ma ecco che il maestro ha finito di raccontare e tutti si levano dai loro posti, affollandosi intorno a lui e, gridando uno più forte dell'altro, cercano di raccontare tutto quello che è rimasto loro impresso. Si leva un gran chiasso e il maestro fa fatica a seguire tutti. Quelli a cui è stato vietato di parlare, nella convinzione di sapere, non si tranquillizzano per il divieto: vanno dall'altro maestro e, se questi manca, da un compagno, da un estraneo, persino dall'uomo che si occupa del riscaldamento, vanno da un angolo all'altro a due a due, a tre a tre, chiedendo a ciascuno di ascoltarli. È raro che sia uno solo a raccontare. Essi stessi si mettono in gruppi, omogenei per quanto riguarda la capacità, e raccontano, incoraggiandosi, aspettandosi e correggendosi l'un l'altro. — Su, raccontiamo insieme! — dice uno all'altro, ma quello, al quale è stato rivolto l'invito, sa che l'altro non gli è pari per quanto riguarda la capacità e lo manda da un altro. Non appena hanno finito di parlare e si sono calmati, vengono portate le candele, e già un diverso stato d'animo s'impadronisce dei ragazzi.

La sera generalmente anche nelle lezioni successive ci sono meno grida, meno scompiglio, più ubbidienza e fiducia nel maestro. Si nota una particolare ripugnanza verso la matematica e l'analisi e una disposizione verso il canto e la lettura e, particolarmente, i racconti. — Perché sempre matematica e scrivere? — dicono. — È meglio quando si racconta della terra, o anche si racconta la storia, e noi stiamo a sentire — Alle otto gli occhi ormai si chiudono, gli allievi cominciano a sbadigliare, le candele mandano una luce più fioca — vengono cambiate infatti con minore frequenza —, i più anziani resistono, ma i più piccoli, più deboli, si

addormentano, col gomito appoggiato al tavolo, al piacere suono delle parole del maestro. Talvolta, quando ci sono delle lezioni poco interessanti, o ce ne sono state tante (talvolta fino a sette ore piene al giorno) e i ragazzi sono stanchi, o prima di una festa, quando a casa le stufe sono state approntate per andare a tutto vapore, improvvisamente, senza dire una parola, durante la seconda o la terza lezione dopo pranzo, due o tre ragazzi corrono nella stanza e in fretta raccolgono i berretti. — Cosa fate? — Andiamo a casa. — E studiare? C'è canto, ora! — Ma i ragazzi dicono di andare a casa! — risponde l'allievo, cercando di sgattaiolare via col suo berretto. — Chi l'ha detto? — I ragazzi sono andati! — Come, come? — chiede il maestro sbalordito, che ha preparato la sua lezione: — Rimani! — Ma nella stanza entra correndo un altro ragazzo con viso eccitato, preoccupato. — Perché non vieni? — assale irosamente il compagno trattenuto, che, nella sua indecisione, con la mano dà dei colpi al cappello: — I ragazzi sono già fuori, certo già vicino alla cucina! — Andiamo? — Andiamo —. E entrambi corrono fuori, gridando da dietro la porta: — Arrivederci, Ivan Ivan'č! —

Chi sono questi ragazzi che hanno deciso di andare a casa, e come l'hanno deciso? Solo Dio lo sa. In nessun modo verrete a sapere chi è stato esattamente a prendere la decisione. Non si sono consultati, non hanno preparato un complotto, ma improvvisamente è venuto loro in mente di andare a casa. — I ragazzi vanno! —... Si sente uno scalpiccio di piccoli piedi sugli scalini, qualcuno si lancia a precipizio dalla scala, e, saltando e cadendo a tuffo nella neve, rincorrendosi l'un l'altro sullo stretto sentiero, con un grido i ragazzi corrono a casa.

Casi simili si ripetono una o due volte la settimana. Essi sono offensivi e spiacevoli per il maestro. Nessuno può negarlo, ma nessuno può negare anche che, in conseguenza di uno di questi casi, assumono un'importanza molto maggiore quelle cinque, sei e talvolta sette lezioni giornaliere per ogni classe, che ogni giorno vengono accettate liberamente e di buon grado dagli allievi.

Soltanto col ripetersi di questi casi si può essere sicuri che l'insegnamento, anche se insufficiente e parziale, non è completamente cattivo e dannoso. Se la questione venisse posta in questi termini: che cos'è meglio, che nel corso dell'anno non avvenga neanche uno di questi casi, o che essi si ripetano per più della metà delle lezioni, noi sceglieremmo la seconda eventualità. Io, almeno, nella scuola di Jasna Poljana sarei lieto che casi simili si ripetessero alcune volte al mese. Nonostante ai ragazzi venga spesso ripetuto che se ne possono andare sempre, quando ne hanno voglia, l'ascendente del maestro è tanto forte che negli ultimi tempi ho temuto che la disciplina delle classi, degli orari e dei voti a loro insaputa limitasse la loro libertà, tanto da assoggettarli completamente alla rete di regolamenti che noi astutamente stabiliamo e da far perdere loro la possibilità di scelta e di protesta. Se essi continuano a venire volentieri, nonostante la libertà loro offerta, non penso assolutamente che questo sia dovuto a qualità particolari della scuola di Jasna Poljana, ma penso che la stessa cosa succederebbe nella maggior parte delle scuole e che nei fanciulli il desiderio di imparare sia tanto forte che, per soddisfarlo, si sottomettono a molte difficili condizioni e passano sopra a molte mancanze. La possibilità di queste fughe è utile e indispensabile, anche soltanto come mezzo per garantire il maestro contro gli abusi e gli errori più gravi e grossolani.

La sera si ha il canto, la lettura graduale, le conversazioni, gli esperimenti di fisica e la stesura dei componimenti. Fra queste materie le preferite sono la lettura e gli esperimenti. Durante la lettura i più grandi si sistemano a raggiera su un grande tavolo, con le teste vicine e le gambe distese; uno legge e tutti si raccontano l'un l'altro. I più piccoli si mettono seduti a due a due con davanti i libri e, se il libro è comprensibile, leggono come leggiamo noi: cercano la luce adatta, si appoggiano tranquillamente al gomito e, a quanto pare, si divertono. Alcuni, cercando di unire due motivi di soddisfazione, si siedono di fronte alla stufa accesa, si riscaldano e leggono.

Alle lezioni in cui vengono fatti gli esperimenti non vengono ammessi tutti: soltanto i più grandi e i migliori, i più giudizi della seconda classe. Questa lezione, per le caratteristiche che ha assunto da noi, è quella che avviene più tardi la sera, ed è la più fantastica, in pieno accordo con la disposizione d'animo suscitata dalla lettura delle favole. Qui il favoloso avviene nella realtà. Essi personificano tutto: la pallina di midollo di sambuco respinta dalla ceralacca, l'ago magnetico che si sposta, i pezzetti di limatura che corrono sul foglio di carta, sotto il quale viene fatto passare il magnete, sembrano loro esseri viventi. I più intelligenti, i ragazzi che capiscono la spiegazione di questi fenomeni, si divertono e si mettono a gridare all'ago, alla pallina, ai trucioli: — Guarda! dove va! dove va? Tieni! Rotola! — e così via.

Generalmente le lezioni hanno termine alle otto o alle nove, se soltanto la falegnameria non trattiene i grandi più a lungo, e tutti i ragazzi in frotta rumorosamente corrono insieme fino ai locali della servitù e di qui a gruppi, gridando l'uno all'indirizzo dell'altro, cominciano a separarsi prendendo varie direzioni nella campagna. Talvolta usano grandi slitte, spinte dietro il portone, per scendere al villaggio; legano le stanghe, si mettono al centro e in un turbine di neve con un grido spariscono, lasciando qua e là lungo la strada le macchie nere di quelli che sono caduti fuori. Fuori della scuola, nonostante tutta la sua libertà, all'aria aperta, fra gli allievi e il maestro si stabiliscono nuovi rapporti, di maggiore libertà, maggiore semplicità e maggiore fiducia; quegli stessi rapporti che ci sembrano l'ideale al quale deve tendere la scuola.

Recentemente nella prima classe abbiamo letto « Il principe folletto » di Gogol'; le ultime scene hanno molto impressionato gli allievi e stimolato la loro immaginazione: alcuni facevano la parte della strega e tutti ricordavano l'ultima notte.

Fuori non faceva freddo: era una notte invernale senza

luna, con il cielo nuvoloso. Ci fermammo a un crocicchio; i più grandi, che frequentano la scuola da tre anni, si fermarono vicino a me, pregandomi di accompagnarli ancora per un tratto; i piccoli ci guardarono e si misero a rotolare giù per l'altura. I piccoli hanno cominciato a studiare con un nuovo maestro e fra me e loro non c'è quella confidenza che c'è fra me e i più grandi.

— Su, andiamo nella riserva — (c'è un piccolo bosco a circa duecento passi dall'edificio), disse uno degli allievi. Più degli altri insistette Fed'ka, un ragazzino di circa dieci anni, natura delicata, sensibile, poetica e ardita. Il pericolo per lui sembra costituire la condizione principale del divertimento. D'estate faceva sempre impressione vederlo nuotare insieme ad altri due ragazzi fino in mezzo allo stagno, che è largo cinquanta sažen,¹ e talvolta scomparire nei caldi riflessi del sole estivo; nuotava in profondità, rivolgendosi sulla schiena, emettendo zampilli d'acqua e gridando con la sua voce sottile verso i compagni sulla riva, perché vedessero com'era bravo.

Ora sapeva che nel bosco c'erano i lupi e per questo voleva andare nella riserva. Tutti furono d'accordo e in quattro ci avviammo nel bosco. Un altro allievo, che chiamerò Sëmka, un ragazzino di dodici anni, sano sia fisicamente che moralmente, soprannominato Vavilo, ci precedeva e continuava a emettere richiami con voce modulata. Pron'ka, un ragazzino malaticcio, basso di statura ed eccezionalmente fornito di doti intellettuali, figlio di genitori poveri, camminava di fianco a me.

Fed'ka camminava fra me e Sëmka e continuava a parlare con voce particolarmente dolce, ora raccontando come in quel luogo d'estate custodiva i cavalli, ora dicendo che non c'era niente da aver paura, ora invece domandando: — Che cosa succederà se qualcuno appare all'improvviso? — e pretendendo immancabilmente che io dicessi qualcosa a questo proposito. Non arrivammo fino al centro del bosco, sarebbe

¹ Il sažen è un'antica misura lineare russa equivalente a 2,134 metri. (N.A.T.)

stato troppo impressionante, ma anche nelle vicinanze del bosco si era fatto più buio; il sentiero si vedeva appena e le luci del villaggio non erano più visibili. Sëmka si fermò e si mise in ascolto: — Fermatevi, ragazzi! Che cos'è? — disse improvvisamente. Facemmo silenzio, ma non si udì nulla; tuttavia la paura aumentò. — Allora, che cosa faremo quando salterà fuori e ci assalirà? — domandò Fed'ka.

Ci mettemmo a parlare dei briganti del Caucaso. Si ricordarono di una storia caucasica che avevo loro narrato molto tempo prima e cominciai nuovamente a raccontare degli abrek, dei kazaki, di Chadži-Murat. Sëmka camminava davanti, facendo lunghi passi con i suoi grandi stivali e dondolandosi ritmicamente con la schiena robusta. Pron'ka tentò di camminare al mio fianco, ma Fed'ka lo spinse fuori dal sentiero e Pron'ka, che a causa della sua povertà si sottometteva sempre a tutti, soltanto nei tratti più interessanti mi correva di fianco pur affondando nella neve fino al ginocchio.

Chiunque conosce un poco i fanciulli di campagna ha notato che non sono abituati e non possono sopportare alcun tipo di amorevolezza: parole tenere, baci, carezze, ecc. Mi capitava di vedere delle dame, nella scuola di campagna, che, volendo fare una gentilezza a un fanciullo, gli dicevano: — Ora ti dò un bacio, carino! — e lo baciavano; il fanciullo, ricevuto il bacio, si vergognava e si chiedeva perché gli avessero fatto questo; un fanciullo di cinque anni è già superiore a questi complimenti, è già un « ragazzo ». Per questa ragione restai particolarmente colpito quando Fed'ka, camminando di fianco a me, proprio nel momento più impressionante del racconto, d'improvviso mi sfiorò leggermente con la manica; poi con tutta la mano mi afferrò due dita e non le lasciò più.

Non appena ebbi finito di parlare, Fed'ka già chiedeva che parlassi ancora, con una voce così implorante ed eccitata, che non fu possibile non esaudire il suo desiderio. — Ehi, tu, vieni qui con noi! — disse una volta irato a Pron'ka, che

era corso avanti; era tanto teso da giungere alla crudeltà; era così terribile e bello per lui, mentre si teneva al mio dito, e nessuno doveva osare di guastare il suo godimento. — Ancora, ancora! Ecco, bene! —

Attraversammo il bosco e cominciammo ad avvicinarci al villaggio, che stava all'altra estremità di esso. — Andiamo ancora — dissero tutti, quando le luci divennero visibili —, attraversiamolo ancora —. Camminavamo in silenzio, sprofondando qua e là lungo il sentiero soffice, non abbastanza spianato; l'oscurità bianca sembrava tremolare davanti ai nostri occhi; le nuvole erano basse, come se qualcosa le ammicchiasse sopra di noi; non aveva fine questo *bianco* nel quale noi soli camminavamo, facendo scricchiolare la neve sotto i piedi; il vento rumoreggiava sulle cime nude dei pioppi tremuli, ma oltre il bosco ci sentimmo tranquilli.

Terminai il racconto, narrando come l'abrek, circondato, si mise a cantare e poi si gettò lui stesso sul suo pugnale. Tutti tacevano. — Perché si mise a cantare, quando lo circondarono? — domandò Sëmka. — Ti è stato già detto, si preparava a morire! — rispose Fed'ka con tono afflitto. — Penso che abbia cantato una preghiera! — soggiunse Pron'ka. Tutti furono d'accordo.

A un tratto Fed'ka si fermò: — E come hai detto che ammazzarono tua zia? — chiese. Non ne aveva ancora abbastanza, di orrori. — Racconta! Racconta! — Raccontai loro ancora una volta la storia spaventosa dell'assassinio della contessa Tolstaja, ed essi in silenzio stavano in piedi intorno a me, guardandomi in viso. — Fu bravo! — disse Sëmka. — Come doveva essere terribile per lui andare in giro di notte, mentre lei giaceva ammazzata — disse Fed'ka. — Io sarei scappato! — e stringeva sempre di più nella sua mano le mie due dita. Ci fermammo in un boschetto, dietro ai granai, proprio al margine del villaggio. Sëmka sollevò dalla neve un rametto e lo batté sul trenco gelato di un tiglio. La brina dai rami gli cadde sul cappello e per il bosco echeggiò un rumore solitario. — Lev Nikolsevič — disse Fed'ka (pensai che volesse sentire di nuovo la storia della contessa)

— perché si studia il canto? Io penso spesso, veramente: perché cantare? —

Come fosse passato dall'orrore dell'assassinio a questa domanda, lo sa solo Iddio, ma dal suono della sua voce, dalla serietà con cui aspettava la risposta, dal fatto che non manifestava interesse per gli altri suoni, si aveva la consapevolezza del più vivo e legittimo legame di questa domanda con la conversazione precedente. Forse questo legame consisteva nel suo rispondere alla mia spiegazione che un delitto potesse essere dovuto alla mancanza di educazione (avevo detto loro questo) o nel voler egli rivelare se stesso, trasferendosi nell'animo dell'assassino e ricordando la propria occupazione preferita (aveva una voce meravigliosa e una grandissima disposizione per la musica), o forse il legame consisteva nel fatto che egli sentiva che quello era un momento in cui si parlava a cuore aperto, e nel suo animo sorgevano tutte le domande che avevano bisogno di una risposta; comunque fosse, la sua domanda non meravigliò nessuno di noi.

— E allora, perché il disegno? Perché scrivere bene? — dissi, non sapendo assolutamente come spiegarli a che scopo esiste l'arte. — Perché il disegno? — ripeté pensierosamente. Egli chiedeva precisamente: perché l'arte? Io non osavo e non sapevo spiegare. — Perché il disegno? — disse Sëmka. — Disegni tutto e fai ogni cosa com'è! — No, questo è riprodurre — disse Fed'ka —, ma perché disegnare delle figure? — La sana natura di Sëmka non si lasciò prendere dall'imbarazzo. — Perché bisogna tagliare gli alberi? Perché c'è il taglio? — disse, continuando a dare piccoli colpi sul taglio. — Sì, perché il taglio? — dissi. — Per fare le travi del tetto — rispose Sëmka. — E allora d'estate a che cosa serve, finché non è tagliato? — A niente — No — chiedeva ostinatamente Fed'ka —, perché in realtà cresce il taglio?

E cominciammo a dire che non tutto è utilità, ma che c'è la bellezza e che l'arte è bellezza, e ci capimmo l'un l'altro e Fed'ka capì perfettamente perché cresce il taglio e perché

si canta. Pron'ka fu d'accordo con noi, ma capiva di più la bellezza morale, il bene. Con la sua grande intelligenza Sëmka capiva, ma non riconosceva la bellezza che non è accompagnata dall'utilità. Dubitava, come spesso accade alle persone di grande intelligenza, che sentono che l'arte è una forza ma non sentono nella propria anima l'esigenza di questa forza; esattamente come queste persone, voleva giungere all'arte con l'intelligenza e tentava di accendere in sé questo fuoco. — Domani canteremo *Ize*, ricordo la mia parte — Ha un buon orecchio, ma nel canto gli manca gusto ed eleganza.

Fed'ka capiva ora perfettamente che il taglio è bello nelle sue foglie e che d'estate è bello guardarlo e che non c'è bisogno d'altro. Pron'ka capiva che è brutto tagliarlo, perché anch'esso è vivo: — È proprio come sangue, quando beviamo il succo di una betulla! —. Sëmka non parlava, ma probabilmente pensava che nel taglio c'è poca utilità, quando è mangiato dai tarli. Mi appare strano ripetere quello che allora dicemmo, ma ricordo che parliamo a sazietà, mi sembra, di tutto quello che si può dire sull'utilità e sulla bellezza artistica e morale.

Ci avviammo verso il villaggio. Fed'ka continuava a tenere la mia mano; ora, pensai, per un senso di riconoscenza. Quella sera fummo tanto vicini fra noi come non lo eravamo stati da tempo. Pron'ka venne di fianco a noi sulla larga strada del villaggio. — Vedi, c'è ancora luce dai Mazanovyj — disse. — Andiamo a scuola, quando Gavrjucha usciva dall'osteria — soggiunse —, ubria-a-aco, ubriaco fradicio; la cavalla era tutta sudata e lui tuttavia la picchiava... Mi fa sempre compassione. Davvero! Perché? Perché picchiarla?! — E giorni fa, caro mio — disse Sëmka —, ha lasciato le redini alla sua cavalla di Tula, che l'ha portato in un mucchio di neve; e lì si è messo a dormire, ubriaco. — E Gavrjucha la frusta sugli occhi... e mi ha fatto tanta pena — ancora una

¹ In Russia si usava fare un'incisione sul tronco delle betulle e poi raccogliere e bere il liquido che ne usciva. (N.d.T.)

volta disse Pron'ka —, perché l'ha picchiata? È caduto, ma ha continuato a frustarla —. Improvvisamente Sëmka si fermò. — I nostri dormono già — disse, guardando le finestre della sua izba nera e storta. — Non andrete ancora nel bosco? — No. — Arrive-e-derci, Lev Nikolaevič — gridò improvvisamente e, come strappandosi a forza da noi, corse a casa, sollevò il saliscendi dell'uscio e scomparve. — Ci accompagnerai così, prima uno, poi l'altro? — chiese Fed'ka.

Andammo oltre. Da Pron'ka c'era la luce accesa: dalla finestra guardammo dentro casa: la madre, una donna alta e bella, ma spossata dalle fatiche, con sopracciglia e occhi neri, sedeva al tavolo e sbucciava le patate; al centro della stanza era appesa una culla; il matematico della seconda classe, altro fratello di Pron'ka, stava in piedi vicino al tavolo e mangiava patate con il sale. L'izba era nera, angusta, sporca. — Accidenti a te! — gridò la madre a Pron'ka. — Dove sei stato? — Pron'ka fece un breve sorriso forzato, guardando la finestra. La madre intul che non era solo e subito la sua espressione cambiò, diventando cattiva e falsa. Rimaneva soltanto Fed'ka. — Da noi ci sono i sarti, perciò c'è la luce — disse con la voce tenera che aveva quella sera. — Arrivederci, Lev Nikolaevič — soggiunse sommessamente e con dolcezza e cominciò a bussare con il battente sulla porta chiusa. — Aprite! — risuonò la sua vocina sottile in mezzo al silenzio invernale della campagna. Dovette aspettare a lungo prima che gli aprissero. Dalla finestra gettai uno sguardo all'interno: l'izba era grande; si vedevano dei piedi che pendevano dalla stufa e dalla panca; il padre giocava a carte con i sarti e sul tavolo c'erano alcuni soldi di rame. Una donna, la matrigna, era seduta vicino alla lucerna e guardava avidamente il denaro. Un giovane sarto, beone inveterato, appoggiava sul tavolo le carte tenendole piegate e guardava con solennità il suo compagno di gioco. Il padre di Fed'ka, con il bavero sbottonato, tutto accigliato per la tensione mentale e il disappunto, gualciva le carte e nell'incertezza sollevava su di loro la sua mano di lavoratore. — Aprite! — La donna si

alzò e andò ad aprire. — Arrivederci! — ripetè ancora una volta Fed'ka. — Portateci a camminare sempre così —

Vedo uomini onorati, buoni, liberali, membri di associazioni benefiche, che sono pronti a dare e danno ai poveri la centesima parte del loro patrimonio, che hanno fondato e fondano scuole e che, leggendo questo, diranno: — Non va bene! — e scuoteranno la testa. — Perché farli sviluppare forzatamente? Perché dare loro sentimenti e idee che li faranno sentire ostili al loro ambiente? Perché farli uscire dal loro genere di vita? — diranno. Non parlo già di quelli, che, scoprendosi, diranno: — Bella organizzazione dello stato ci sarà, quando tutti vorranno essere pensatori e artisti e nessuno si metterà a lavorare! — Costoro rivelano apertamente che non amano lavorare e per questo è necessario per loro che ci siano degli uomini, non soltanto incapaci di svolgere un'attività diversa dal lavoro manuale, ma schiavi, che lavorino per gli altri. È bene, è male, bisogna staccarli dal loro ambiente, ecc.: chi lo sa? E chi può staccarli dal loro ambiente? Soltanto qualche evento casuale.

È bene o è male mettere lo zucchero nella farina o il pepe nella birra? Fed'ka non è stanco di portare il suo cappottino consunto, ma ci sono domande e dubbi di carattere morale che tormentano Fed'ka, e voi volete dargli tre rubli, catechizzarlo e raccontargli la storia del lavoro e della rassegnazione, che voi stessi non potete sopportare, convincendolo che sono le sole cose utili all'uomo. I tre rubli non gli sono necessari; egli li troverà e li prenderà quando ne avrà bisogno, e imparerà a lavorare senza di voi, così come ha imparato a respirare; a lui è necessario ciò a cui vi ha portato la vostra vita, a cui vi hanno portato le vostre dieci generazioni non oberate dal lavoro. Voi avete avuto il tempo per cercare, pensare, soffrire; dategli ciò a cui siete giunti attraverso le sofferenze: egli ha bisogno di questo soltanto; e voi, come un sacerdote egizio, vi nascondete a lui con un manto di mistero, seppellite nella terra le capacità conferitevi dalla storia. Non temete: all'uomo non è dannoso niente di ciò che è umano.

Ne dubitate? Abbandonatevi al sentimento, ed esso non vi ingannerà. Abbiate fiducia nella natura che è in lui e convincetevi che egli prenderà soltanto ciò che la storia vi ha comandato di dargli, ciò che si è formato in voi attraverso le sofferenze.

La scuola è gratuita e i ragazzi che l'hanno frequentata per primi provenivano dal villaggio di Jasnaja Poljana. Molti di questi allievi se ne sono andati dalla scuola, perché i loro genitori ritenevano che la scuola non fosse cosa buona; molti, dopo aver imparato a leggere e a scrivere, hanno smesso di frequentare e hanno trovato lavoro alla stazione (la principale industria della nostra zona). Inizialmente alcuni arrivavano dai vicini villaggi poveri, ma per l'impossibilità di fare il viaggio o di pagare il vitto (da noi chiedono come minimo due rubli d'argento al mese), presto hanno smesso di venire. I contadini di villaggi lontani, più ricchi, si sono lasciati convincere dal fatto che la scuola fosse gratuita e dalla voce diffusa fra la gente che nella scuola di Jasnaja Poljana l'insegnamento fosse buono, e hanno cominciato a mandare i loro figli; ma quest'inverno, quando nei villaggi sono state aperte delle scuole, li hanno ripresi e li hanno collocati nelle scuole a pagamento dei villaggi. Nella scuola di Jasnaja Poljana sono rimasti solo i figli dei contadini di Jasnaja Poljana che vengono d'inverno, mentre nella stagione estiva, da aprile fino alla metà d'ottobre, lavorano nei campi; nonché i figli dei portieri, degli economisti, dei soldati, dei servitori, degli osti, dei sagrestani e dei contadini ricchi, che per venire a scuola devono percorrere trenta-cinquanta verste.¹

Il numero complessivo degli allievi arriva a quaranta, ma raramente ce ne sono più di trenta insieme. Le ragazze da noi sono il sei-dieci per cento, da tre a cinque. I maschi hanno da sei a dodici anni, che è l'età normale, la più comune. Inoltre, ogni anno vi sono tre-quattro adulti, che vengono per un mese, talvolta per tutto l'inverno, e poi smettono di venire.

Per gli adulti, che frequentano la scuola senza mischiarsi agli altri allievi, l'ordinamento della scuola è fonte di estremo disagio. Per l'età che hanno e per il loro senso di dignità, non possono prendere parte alla vivacità della scuola, non possono evitare di provare disprezzo per i ragazzi, e rimangono del tutto isolati. L'animazione della scuola li disturba soltanto. Essi, per la maggior parte, vengono per completare i loro studi, sapendo già qualcosa, e con la convinzione che lo studio consiste soltanto nell'imparare a memoria un libro, come hanno sentito dire o come hanno sperimentato in precedenza. Per venire a scuola, l'adulto deve superare la sua paura e la sua timidezza e deve sopportare tempeste familiari e la derisione degli amici. — Vedi che stupido: va a scuola! — Inoltre, sente continuamente che ogni giorno perso a scuola è un giorno perso per il lavoro, che costituisce il suo unico capitale, e perciò a scuola si trova sempre in un irritante stato di fretteolosità e di tensione, che nuoce allo studio più di ogni altra cosa.

Nel periodo del quale sto scrivendo, c'erano tre di questi adulti, uno dei quali studia tuttora. Gli adulti a scuola hanno sempre fretta: appena una finisce di scrivere, nel momento in cui con una mano posa la penna, con l'altra prende il libro e, in piedi, si mette a leggere; non appena gli tolgono il libro, si mette alla lavagna; quando gli tolgono anche questa, si sente assolutamente perduto.

Quest'autunno a scuola c'era un operaio, che studiava e si occupava del riscaldamento. Ha imparato a leggere e a scrivere in due settimane; il suo però non era studio, ma una specie di malattia come l'alcolismo. Attraversando la classe con i pezzi di legna da bruciare, si fermava e, con i legni in mano, curvandosi sulla testa di un ragazzo, sillabava: *r-k-a-ska* e andava al suo posto. Quando non faceva in tempo a far questo, guardava i ragazzi con invidia, quasi con cattiveria; quando poi era libero, non si poteva fargli fare nulla: si attaccava a un libro, ripetendo *b-a-b-a, r-i-r-i* e così via e, trovandosi in questo stato, si toglieva ogni capacità di capire qualcos'altro.

¹ Versta: antica misura lineare russa, corrispondente a 1.067 metri. (N.d.T.)

Quando agli adulti capitava di dover cantare, ascoltare un racconto o assistere agli esperimenti, era evidente che si piegavano a una crudele necessità e che, come affamati strappati dal loro nutrimento, aspettavano soltanto il momento in cui attaccarsi di nuovo al loro libro con le lettere dell'alfabeto. Rimanendo fedele al mio principio, come non costringevo il ragazzo a imparare l'alfabeto quando non ne aveva voglia, così non costringevo neanche l'adulto a studiare la meccanica o il disegno, quando voleva studiare l'alfabeto. Ciascuno prendeva ciò che gli era necessario.

Generalmente gli adulti che *hanno studiato* precedentemente altrove non si sono ancora trovati un posto nella scuola di Jasnaja Poljana e i loro studi procedono male: nel loro rapporto con la scuola c'è qualcosa di innaturale e forzato. Le scuole domenicali che ho visto presentano lo stesso fenomeno nei riguardi degli adulti e perciò tutte le testimonianze su un'efficace e libera istruzione degli adulti sarebbero per noi acquisizioni preziose.

L'opinione della gente sulla scuola è molto cambiata da quando essa ha cominciato a esistere. Dell'opinione iniziale ci toccherà parlare nella storia della scuola di Jasnaja Poljana; quanto a ora, fra la gente si dice che nella scuola di Jasnaja Poljana si insegna tutto e tutte le scienze e che ci sono dei maestri tanto in gamba, che, si dice, fanno venire il tuono e il fulmine! Ad ogni modo, i ragazzi capiscono bene e hanno cominciato a leggere e a scrivere.

Alcuni, ricchi portieri, mandano a scuola i loro figli per la vanità di metterli a contatto con la scienza pura, perché imparino la divisione (la divisione è il concetto più alto della sapienza scolastica); altri padri ritengono che la scienza sia molto utile; la maggior parte, però, manda i figli a scuola senza una vera consapevolezza, sottomettendosi allo spirito dei tempi. Fra questi ragazzi, che costituiscono la maggioranza, il fenomeno che ci rende più felici è quello di coloro che sono stati mandati a scuola *in questo modo*, ma hanno preso ad amare lo studio a tal punto che i padri ormai si sotto-

mettono al desiderio dei figli e sentono essi stessi, senza averne coscienza, che qualcosa di buono sta accadendo ai loro figli, e non si decidono a toglierli dalla scuola.

Una padre mi ha raccontato di aver consumato una candela intera, una volta, tenendola alta sopra il libro del figlio, e ha molto lodato sia il figlio, che il libro. Si trattava del Vangelo.

— Anche mio padre — raccontava un altro allievo — ascolta talvolta una favola, si mette a ridere e se ne va; ma la storia sacra, sta seduto ad ascoltarla fino a mezzanotte, ed è lui stesso che mi tiene il lume.

Con un nuovo maestro sono stato in casa di un allievo e, per fare bella figura davanti al maestro, ho chiesto all'allievo di risolvere un'operazione algebrica. La madre era affaccendata vicino alla stufa e ci siamo dimenticati di lei. Sentendo il figlio che, attento e animato, svolgendo l'equazione, diceva: $2ab - c = d$, da dividere per 3, ecc., continuava a coprirsi il volto con la mano, trattenendosi a forza, e infine è scoppiata in un riso irrefrenabile e non ha saputo spiegarci di che cosa rideva.

Un altro padre, soldato, venuto per vedere il figlio, lo ha trovato alla lezione di disegno, e, notando l'arte del figlio, ha cominciato a rivolgersi a lui con il « voi », senza decidersi a dargli in classe le gamelle che gli aveva portato in dono.

L'opinione comune mi sembra sia questa: si insegna di tutto (proprio come ai figli dei signori), molte cose anche inutili, ma i ragazzi imparano presto a leggere e a scrivere e perciò si possono anche mandare. Corrono anche delle cattive dicerie, ma attualmente hanno ormai poco peso. Due bravi ragazzi hanno recentemente lasciato la scuola adducendo come motivo che a scuola non si insegna a scrivere. Un altro soldato voleva mandare il figlio, ma, avendo esaminato il migliore dei nostri allievi e trovando che leggeva il libro dei salmi con qualche inciampo, decise che l'insegnamento era cattivo e che soltanto la fama era buona.

Qualcuno dei contadini di Jasnaja Poljana, inoltre, teme che si avverino delle dicerie che circolavano in precedenza; sembra loro che si insegni per qualche utilità sconosciuta e che, guarda un po', dei carri possano un giorno prender su gli allievi e portarli a Mosca.

Il malcontento a causa del fatto che non si infliggono punizioni corporali e che nella scuola non si osserva il galateo, è quasi del tutto scomparso. Mi è spesso capitato di osservare la perplessità del genitore, venuto a scuola a prendere il figlio, quando davanti a lui i ragazzi cominciano a correre qua e là, a far chiasso e ad accapigliarsi. Egli è convinto che l'indisciplina sia dannosa e crede che nella scuola si insegni bene, ma non riesce a comprendere come le due cose possano coesistere. La ginnastica talvolta dà ancora luogo a dicerie e rimane la convinzione che produca danno per gli sforzi eccessivi.¹ Non appena mangiano per la prima volta dopo il digiuno, oppure d'autunno, quando maturano le verdure, la ginnastica produce il danno mangiare e le vecchiette, seminando i piselli, spiegano che causa di tutto sono l'indisciplina e l'irriverenza.

Per alcuni, sia pure pochi genitori, persino lo spirito di uguaglianza che c'è nella scuola è motivo di scontentezza. In novembre c'erano due bambine, figlie di un ricco portiere, in mantellina e cuffietta, che dapprima si tenevano in disparte, ma poi si sono abituate e hanno dimenticato l'abitudine di prendere il tè e di pulirsi i denti con il tabacco e hanno cominciato a studiare come si deve. Una volta il padre, che è arrivato vestito con un tulup² della Crimea sbottonato davanti, entrando nella scuola le ha trovate in mezzo a una folla di ragazzi sporchi, con i lapti³ ai piedi, che ascoltavano il maestro appoggiati col braccio sulle cuffiette delle

bambine. Il genitore si è offeso e ha tolto le sue bambine dalla scuola, pur non dichiarando la causa del suo malcontento. Ci sono, infine, allievi che smettono di venire a scuola perché i genitori, che li avevano mandati a scuola per cercar di entrare nelle grazie di qualcuno, ritirano i figli, quando viene meno la necessità di ricevere favori. Ci sono, dunque, dodici materie, tre classi, quaranta allievi in tutto e quattro maestri; le lezioni che si svolgono durante il giorno sono da cinque a sette. I maestri tengono i diari delle loro lezioni e se li comunicano a vicenda la domenica; in base a ciò vengono preparati i piani di insegnamento per la settimana successiva. Questi piani non vengono attuati pienamente ogni settimana, ma subiscono delle modifiche in base alle esigenze degli allievi.

Lettura strumentale

La lettura strumentale costituisce parte dell'insegnamento della lingua. Il compito dell'insegnamento della lingua consiste, secondo noi, nel condurre gli allievi alla comprensione del contenuto dei libri scritti in lingua letteraria. La conoscenza della lingua letteraria è indispensabile, perché i buoni libri sono scritti soltanto in questa lingua.

Al momento della fondazione della scuola, non sussisteva la suddivisione della lettura in strumentale e graduale: gli allievi leggevano soltanto quello che erano in grado di capire: i loro componimenti, parole e frasi scritte con il gesso sui muri, poi favole di Chudjakov e di Afanas'ev. Ritenevo che i fanciulli, per imparare a leggere, dovessero amare la lettura e che, per amare la lettura, fosse necessario che ciò che si leggeva fosse comprensibile e divertente. Mi sembra che questo fosse razionale e chiaro, ma in realtà la mia idea era erranea.

In primo luogo, per passare dalla lettura sui muri alla lettura sui libri, era necessario dedicarsi alla lettura strumentale con ogni allievo singolarmente, su un libro qualsiasi. Avendo un

¹ Letteralmente: che le pance da qualche parte si strappino (in consivo nel testo): espressione popolare per indicare le conseguenze di uno sforzo eccessivo. (N.d.T.)

² Tulup: lunga pelliccia portata dai contadini russi. (N.d.T.)

³ Lapti: rozzi calzari fatti con la corteccia del tiglio, indossati dai contadini russi. (N.d.T.)

piccolo numero di allievi e mancando la divisione fra le varie materie, questo è stato possibile e sono riuscito a portare i primi allievi dalla lettura sui muri alla lettura sul libro, ma con i nuovi allievi ciò è diventato impossibile. I più piccoli non erano in grado di leggere e capire le favole: la fatica congiunta di compitare le parole e comprenderne il senso era troppo grande per loro.

Un altro inconveniente consisteva nel fatto che la lettura graduale si interrompeva con queste favole e qualunque libro prendissimo, « La lettura popolare », « La lettura per i soldati », Puškin, Gogol', Karamzin, risultava che gli allievi più grandi alla lettura di Puškin, così come i più piccoli alla lettura delle favole, non riuscivano a collegare la fatica di leggere con quella di capire ciò che si leggeva, nonostante durante la lettura fatta da noi avessero capito qualcosa.

Abbiamo pensato all'inizio che la difficoltà consistesse soltanto nell'inefficienza del meccanismo di lettura degli allievi e abbiamo escogitato la lettura strumentale, svolta unicamente per far imparare a leggere (il maestro leggeva a un con gli allievi), ma le cose non progredivano e, durante la lettura di « Robinson Crusoe », sono comparsi gli stessi inconvenienti.

D'estate, durante la temporanea sospensione delle lezioni, abbiamo pensato di superare questa difficoltà nel modo più semplice e banale. Perché non confessarlo? Ci siamo arresi a una falsa vergogna nei confronti dei visitatori. (I nostri allievi leggevano molto peggio degli allievi che avevano studiato dal sagrestano per un uguale periodo di tempo.) Un maestro nuovo ha proposto che la lettura venisse svolta a voce alta su uno stesso libro uguale per tutti, e noi ci siamo arresi. Una volta arresici all'idea erronea che gli allievi dovessero per forza leggere speditamente entro quest'anno, abbiamo scritto sull'orario: lettura strumentale e graduale, e li abbiamo costretti a leggere per due ore al giorno sugli stessi libri uguali per tutti; questo è stato per noi molto comodo.

Ma l'aver derogato una volta al principio della libertà degli allievi ha portato come conseguenze la falsità e un errore dopo l'altro. Sono stati comprati i libri (delle favolette di Puškin e di Eršov), abbiamo fatto sedere i ragazzi sulle panche e uno doveva leggere ad alta voce, mentre gli altri seguivano la sua lettura; per controllare se effettivamente tutti seguivano, il maestro di tanto in tanto interrogava ora l'uno, ora l'altro. Nei primi tempi ci è sembrato che questo sistema andasse molto bene. Arrivi a scuola: gli allievi stanno seduti educatamente sulle panche, uno legge, tutti seguono. Chi legge pronuncia: — Abbi piéta, re pesce — e gli altri, o il maestro, correggono: — Piéta —;¹ tutti seguono. — Ivanov, leggi! — Ivanov cerca per un po' e legge. Tutti sono occupati, si sente la voce del maestro, pronunciano ogni parola nel modo giusto e leggono abbastanza speditamente.

Sembra che tutto vada bene, ma indagate un po': chi legge, legge la stessa cosa già per la trentesima o quarantesima volta. (Un foglio stampato basta per non più di una settimana; comprare ogni volta nuovi libri costa terribilmente caro, ma di libri, che i figli dei contadini possano comprendere, ce ne sono soltanto due: le favole di Chudjakov e quelle di Afanas'ev. Inoltre, un libro, una volta che è stato letto da una classe e che viene ricordato a memoria da alcuni, non soltanto è già noto a tutti gli allievi, ma è venuto a noia anche ai loro familiari.) Chi legge prova imbarazzo, sentendo la sua voce che si leva solitaria nel silenzio della stanza, tutte le sue forze sono intente a seguire i segni e gli accenti ed egli prende l'abitudine di leggere senza sforzarsi di comprendere il senso, perché è tutto preso da altre preoccupazioni. Quelli che ascoltano fanno lo stesso e, sperando di capitare sempre al punto giusto quando vengono interrogati, muovono in maniera regolare le dita lungo le righe, si annoiano e si lasciano distrarre da divertimenti che non hanno niente a che fare con la lezione. Il senso di ciò che viene letto, come un fatto

¹ In russo: « smilújsja, gosudarínja rybka ». La correzione (« smilújsja ») consiste nello spostamento dell'accento dalla seconda alla prima sillaba della parola. (N.d.T.)

esterno, talvolta si fissa nella loro testa contro la loro volontà, talvolta no.

Il danno principale consiste in questa continua battaglia condotta nella scuola a forza di astuzia e sotterfugi fra gli allievi e il maestro, che ha luogo quando si ricorre a questo sistema e che prima non esisteva nella nostra scuola; inoltre, l'unico lato positivo di questo sistema di lettura consiste nell'esatta pronuncia delle parole e non ha avuto alcuna importanza per i nostri allievi. I nostri allievi hanno cominciato a leggere frasi scritte sui muri e formulate da loro stessi e tutti sapevano che si scrive *kogo*¹ e si pronuncia *kavo*; ritengo, inoltre, inutile insegnare le pause e i mutamenti della voce in base ai segni di interpunzione, perché qualsiasi bambino di cinque anni, parlando, usa esattamente i segni di interpunzione, quando capisce quello che dice. È dunque più facile insegnargli a capire dal libro quello che dice (cosa che presto o tardi dev'essere capace di fare) che insegnargli in base ai segni di interpunzione a cantare come sulle note. Ma come appare comodo questo per il maestro!

Il maestro involontariamente tende a scegliere il metodo di insegnamento a lui più comodo. Quanto più il metodo di insegnamento è comodo per il maestro, tanto più è disagiata per gli allievi. È giusta soltanto quella forma di insegnamento che soddisfa gli allievi.

Nella scuola di Jasnaja Poljana queste tre leggi sono state confermate nel modo più tangibile nella lettura strumentale. Grazie alla vitalità della scuola, soprattutto quando i vecchi allievi, finiti i lavori dei campi, sono tornati alle lezioni, questa lettura è venuta meno spontaneamente: gli allievi hanno cominciato ad annoiarsi, a far rumore, a evitare la lezione. Il fatto più significativo è che la lettura dei racconti, che verifica i progressi della lettura strumentale, ha dimostrato che questi progressi non ci sono stati, che in cinque settimane non è stato fatto un passo avanti nella lettura e che

¹ In corsivo nel testo: « kogo » corrisponde al pronome « chi » italiano. (N.d.T.)

molti sono rimasti indietro. Il migliore in matematica della prima classe, R., che sa estrarre a mente le radici quadrate, durante questo periodo ha disimparato a leggere a tal punto che con lui è stato necessario leggere sillabando. Abbiamo smesso la lettura dei libri e ci siamo rotti la testa per trovare un altro sistema di lettura strumentale. Soltanto da poco ci è venuta in mente la semplice considerazione che non sia ancora arrivato il momento della buona lettura strumentale, che attualmente essa non sia assolutamente indispensabile e che gli allievi da soli, quando ce ne sarà la necessità, troveranno il sistema migliore. Durante questa nostra ricerca, si è venuta a creare spontaneamente la seguente situazione.

Durante le lezioni di lettura, che ormai soltanto di nome si distingue in graduale e strumentale, i ragazzi che leggono peggio, mettendosi a due a due, prendono un libro (talvolta favole, talvolta il Vangelo, talvolta una raccolta di canzoni o un numero de « La lettura popolare ») e leggono insieme soltanto per il procedimento del leggere; quando però il libro è stato capito, la favola acquista un significato ed essi chiedono che il maestro li ascolti anche se la lezione nominalmente è quella di lettura strumentale. Talvolta alcuni allievi, per la maggior parte i peggiori, prendono alcune volte lo stesso libro, lo aprono alla stessa pagina, leggono la stessa favola e la imparano a memoria, non solo senza che ciò sia stato loro ordinato, ma, anzi, contro il divieto del maestro; talvolta questi cattivi lettori vanno dal maestro o da un allievo più grande e gli chiedono di leggere insieme con loro. Quelli della seconda classe, che leggono un po' meglio, amano meno leggere in compagnia, più raramente leggono per il procedimento del leggere e, se ricordano qualcosa a memoria, si tratta di versi, non di favole in prosa.

Negli allievi più grandi si ripete questo fenomeno, con una particolarità che il mese scorso mi ha colpito. Durante la lezione di lettura graduale viene dato loro un libro, che leggono a turno e del quale poi tutti insieme raccontano il contenuto. Da quest'autunno a loro si è unito l'allievo C.,

eccezionalmente dotato di natura, che ha studiato per due anni dal sagrestano e per questo li supera tutti nella lettura; egli legge esattamente come noi e perciò, durante la lettura graduale, gli allievi capiscono, sia pure poco, soltanto quando legge C. Contemporaneamente, a ognuno vien voglia di leggere, ma, non appena un cattivo lettore comincia a leggere, tutti esprimono il loro malcontento, specialmente quando la storia è interessante: ridono, si arrabbiano, il cattivo lettore prova vergogna e sorgono liti interminabili. Il mese scorso uno di loro ha detto che a qualsiasi costo dopo una settimana sarebbe riuscito a leggere proprio come C.: anche gli altri hanno fatto questa promessa e improvvisamente la lezione di lettura strumentale è diventata la preferita. Hanno preso l'abitudine di stare seduti per un'ora, un'ora e mezza senza distogliersi dal libro che non capivano e di prendere i libri a casa, ed effettivamente in tre settimane hanno fatto dei progressi che non potevamo aspettarci.

È successo loro esattamente il contrario di ciò che succede a chi sa leggere e scrivere. Di solito succede che una persona impari a leggere, e non ci sia niente da leggere e capire; in questo caso invece gli alunni si sono convinti del fatto che ci fosse qualcosa da leggere e da capire e che per questo ciò che sapevano fare non era sufficiente, e da soli cercano di imparare a leggere speditamente. Ora è stata abbandonata la lettura puramente meccanica e l'insegnamento viene condotto nel modo sopra descritto: a ciascun allievo è data la possibilità di usare tutti i metodi che gli vanno a genio, ed è interessante notare che ciascuno fa uso di tutti i metodi a me noti: 1) la lettura con il maestro, 2) la lettura per il procedimento del leggere, 3) la lettura con l'apprendimento a memoria, 4) la lettura in comune, 5) la lettura con comprensione del testo.

Il primo metodo, non è assolutamente scolastico, ma familiare, ed è usato dalle madri di tutto il mondo. Consiste in questo: l'allievo viene a chiedere di leggere con lui; il maestro legge, controllando ogni sua sillaba e ogni sua pa-

rola. Questo metodo è il primo, il più razionale e insostituibile, che l'allievo stesso chiede prima di tutto e nel quale il maestro si imbatte involontariamente. Nonostante tutti i mezzi che, a quanto si dice, meccanizzano l'insegnamento e apparentemente alleggeriscono il lavoro del maestro che ha un gran numero di allievi, questo metodo rimane il migliore e l'unico per insegnare a leggere, e a leggere speditamente.

Il secondo sistema di insegnamento della lettura, anche esso molto amato, attraverso il quale è passato chiunque abbia imparato a leggere speditamente, consiste in questo: all'allievo viene dato un libro, e gli si lascia la piena possibilità di sillabare e di capire nel modo che preferisce. L'allievo, che ha imparato a compitare le parole a tal punto che non sente la necessità di chiedere a un adulto di leggere con lui, ma sa di poter contare sulle proprie capacità, si fa prendere sempre da quella passione per il procedimento della lettura che viene tanto derisa nel « Petruška » di Gogol', e grazie a questa passione va avanti. Solo Dio sa in che modo gli entra in testa una lettura di tal genere, comunque egli così si abitua alla configurazione delle lettere, alla composizione delle sillabe, alla pronuncia delle parole e persino alla comprensione, e più volte l'esperienza mi ha confermato come ci avesse fatto regredire la nostra insistenza sull'allievo perché comprendesse immediatamente ciò che leggeva. Ci sono molti autodidatti che hanno imparato a leggere bene con questo metodo, nonostante le sue deficienze risultino evidenti a tutti.

Il terzo metodo di insegnamento della lettura consiste nel far imparare a memoria preghiere, versi e, in genere, una qualsiasi pagina stampata e nel far pronunciare quanto è stato imparato, seguendo sul libro.

Il quarto metodo di insegnamento consiste proprio in quello che è risultato tanto dannoso nella scuola di Jasna Poljana: la lettura su un solo libro. Nella nostra scuola questo metodo ha avuto origine spontaneamente. All'inizio non c'erano

libri a sufficienza e capitava che due allievi insieme dovessero star seduti davanti a un unico libro; in seguito ciò è cominciato a piacere e, quando viene detto di leggere, dei ragazzi, le cui capacità sono allo stesso livello, si mettono insieme a due, talvolta a tre, si siedono davanti a un unico libro e a una legge, mentre gli altri lo seguono e lo correggono. Se cambiate la loro disposizione, separandoli, essi stessi sanno chi è pari all'altro e Taraska chiede subito a Dun'ka: — Vieni qui a leggere, e tu invece va' dai tuoi —. Alcuni, invece, non amano assolutamente questa lettura in comune, perché non è loro necessaria. L'utilità di questa lettura in comune consiste nella maggiore precisione della pronuncia e nella maggiore possibilità di comprensione per chi non legge, ma segue; ma tutto il giovamento portato da questo metodo diventa danno, non appena questo metodo o qualsiasi altro si diffonde per tutta la scuola.

Infine, il *quinto* metodo, tuttora da noi preferito, consiste nella lettura graduale, cioè nella lettura di libri in cui il grado di interesse e il contenuto siano sempre più complessi. Nella scuola tutti questi sistemi, come si è detto sopra, sono entrati in uso spontaneamente e in un mese si sono fatti notevoli progressi.

Il compito del maestro è soltanto quello di offrire una scelta di tutti i metodi noti e sconosciuti che possono aiutare l'allievo nello studio. È vero che, quando si ricorre a un metodo conosciuto, l'insegnamento diventa facile e comodo per il maestro e si presenta con l'aspetto della gradualità e della regolarità; ma ciò, dato il nostro ordinamento, non solo si presenta difficile, ma a molti può sembrare impossibile. Come indovinare, diranno, che cosa esattamente è necessario a ciascuno allievo e decidere se è legittima la richiesta di ciascuno? Come non smarrirsi, diranno, in questa folla eterogenea, non sottoposta a una regola comune?

A ciò risponderò: la difficoltà si presenta soltanto perché non possiamo distoglierci dal nostro vecchio modo di considerare la scuola come una disciplinata compagnia di soldati,

comandata oggi da un tenente, domani da un altro. Per il maestro che ha vissuto nella libertà della scuola, ogni allievo si presenta con un carattere particolare, che manifesta particolari esigenze che possono essere soddisfatte soltanto dalla libertà di scelta. Se non ci fossero la libertà e il disordine esteriore, che ad alcuni sembra tanto strano e impossibile, non soltanto non ci saremmo mai imbattuti in questi cinque metodi di lettura, ma non avremmo neanche saputo mai usarli e commisurarli alle esigenze degli allievi e perciò non avremmo mai raggiunto quei brillanti risultati, che abbiamo raggiunto nella lettura negli ultimi tempi.

Quante volte ci è successo di vedere la perplessità dei visitatori della nostra scuola, che in due ore di tempo volevano imparare un metodo di insegnamento che non possedevamo e che inoltre, durante queste due ore, ci raccontavano il metodo usato da loro! Quante volte ci è successo di sentirci consigliare da questi visitatori quello stesso metodo che, senza che lo avessero riconosciuto, veniva usato nella scuola proprio sotto i loro occhi, senza però avere l'aspetto di una regola dispotica impartita a tutti.

Letture graduale

Anche se, come abbiamo detto, la lettura strumentale e quella graduale si sono fuse insieme, per noi tuttavia queste due materie si distinguono ancora per il loro fine; ci sembra che scopo della prima sia l'arte di comporre velocemente la parola in base a segni noti, e che scopo della seconda sia la conoscenza della lingua letteraria. Per l'apprendimento della lingua letteraria, ci si è presentato naturalmente un metodo che sembrava il più semplice, mentre in realtà è il più difficile. Ci sembrava che, dopo che gli allievi avevano letto le frasi scritte da loro stessi sulle lavagne, bisognasse dar loro le favole di Chudjakov e di Afanas'ev, poi qualcosa in cui il linguaggio fosse leggermente più difficile e complesso, poi qualcosa di ancora più difficile e così via fino al linguaggio di Karamzin, di Puškin e del codice. Questa nostra supposizione

però, come la maggior parte delle nostre e di tutte le supposizioni in genere, non si è realizzata.

Dal loro linguaggio, scritto da loro stessi sulle lavagne, sono riuscito a farli passare al linguaggio delle favole, ma, per farli passare dal linguaggio delle favole a un grado più alto, non c'era nella letteratura un « qualcosa » che fungesse da termine di transizione. Abbiamo provato il « Robinson Crusoe », ma senza risultato: alcuni allievi piangevano dal disappunto, perché non riuscivano a capire e a raccontare; mi sono messo a raccontare io con le mie parole ed essi hanno cominciato a credere nella possibilità di capire quella profonda sapienza, hanno cominciato ad arrivare al significato e in un mese hanno letto il « Robinson Crusoe », ma con noia e alla fine quasi con ripugnanza.

Questa fatica è stata troppo grande per loro. Apprendevano di più ricordando a memoria e, raccontando al momento quello che avevano letto in una sera, tenevano a mente dei frammenti; nessuno però ha appreso il contenuto complessivo. Hanno tenuto a mente, purtroppo, soltanto alcune parole per loro incomprensibili e hanno cominciato a usarle a sproposito, come fanno gli analfabeti.

Vedevo che qualcosa non andava, ma non sapevo come porvi rimedio. Per mia personale verifica e per sentirmi a posto con la coscienza ho cominciato a dar da leggere, anche se sapevo in anticipo che non sarebbero piaciuti, vari rifacimenti popolari, come « Gli zii di Nauma » e « Le ziette di Natalie » e le mie supposizioni si sono avverate. Questi libri erano per gli allievi i più noiosi, se si chiedeva che ne raccontassero il contenuto. Dopo il « Robinson Crusoe », ho provato Puškin, e precisamente « Il fabbricante di bare », ma senza aiuto erano ancora meno capaci di raccontarlo di quanto lo fossero con il « Robinson Crusoe », e « Il fabbricante di bare » è sembrato loro ancora più noioso. Le parole rivolte al lettore, l'atteggiamento non serio dell'autore verso i personaggi, le descrizioni scherzose, la reticenza nel raccontare, tutto questo è tanto lontano dalle loro esigenze, che ho la-

sciato definitivamente Puškin, le cui novelle, in base alle mie supposizioni, mi erano sembrate le più regolarmente costruite, le più semplici e perciò le più adatte a essere comprese dal popolo.

Ho provato ancora Gogol': « La notte di Natale ». Letto da me, il racconto all'inizio è piaciuto, specialmente ai più grandi, ma, lasciati soli, gli allievi non riuscivano più a capire niente e si annoiavano. Non hanno chiesto di continuare neppure a patto che leggessi io. La ricchezza di colori, le caratteristiche fantastiche e la bizzarria della costruzione sono contrarie ai loro gusti. Ho provato ancora a leggere l'« Iliade » di Gnediè e questa lettura ha provocato soltanto qualche strana perplessità: supponevano che il libro fosse scritto in francese e non hanno capito niente, finché non ho loro raccontato il contenuto con le mie parole; ma anche allora la trama del poema non è entrata nelle loro teste. Lo scettico Sëmka, robusta natura logica, è rimasto colpito dalla rappresentazione di Febo, che vola dall'Olimpo con le frecce che gli rumoreggiano dietro la schiena, ma evidentemente non sapeva dove collocare quest'immagine. — Come ha fatto a volare giù da una montagna senza sfraccellarsi? — continuava a chiedermi. — Secondo le loro idee, era un dio — rispondevo. — Proprio come Dio! Ma non ce ne sono molti? — Allora non doveva essere un dio vero e proprio — Come poteva essere facile volare giù da quella montagna? — Avrebbe dovuto sfraccellarsi — mi spiaceva, allargando le braccia.

Ho provato il « Gribouille » di George Sand, « La lettura popolare » e « La lettura per i soldati »: tutto invano. Proviamo tutto quello che possiamo trovare e tutto quello che ci mandano, ma ora proviamo quasi senza speranza. Stai a scuola e aprì un libro cosiddetto popolare, portato dalla posta. — Dallo da leggere a me, a me! — gridano alcune voci e si vedono delle mani tese. — Ma che sia facile da capire! — Apri il libro e leggi: « La vita del grande sant'Alessio ci offre un esempio di fede ardente, di devo-

zione, di attività infaticabile e di infuocato amore per la patria, alla quale quest'uomo santo ha reso importanti servizi»; oppure: «Già da tempo si è notata la frequente apparizione in Russia di geniali autodidatti, ma il fenomeno non è spiegato da tutti nello stesso modo»; oppure: «Sono passati trecento anni da quando la Cecoslovacchia si è resa indipendente dall'impero germanico»; oppure: «Il villaggio di Karačarovo, situato su un altipiano, giace in una delle più fertili province russe»; oppure: «La stradicciola si estendeva per largo tratto, nascondendosi»; oppure la trattazione popolare di un argomento di scienze naturali su un foglio stampato, pieno a metà di smancerie e complimenti dell'autore diretti al contadino.

Se dai uno di questi libri a uno qualsiasi dei ragazzi, lo sguardo comincia a farsi spento e cominciano gli sbadigli. — No, non si capisce, Lev Nikolaevič — dice il ragazzo e restituisce il libro.

Per chi e da chi siano scritti questi libri popolari, resterà per noi un mistero. Di tutti i libri di questo genere da noi letti, non è rimasto nulla, a eccezione de «Gli zii del narratore» di Zolotov, che ha avuto molto successo a scuola e a casa.

Alcuni sono semplicemente cattive composizioni, scritte in cattiva lingua letteraria, che non trovano lettori fra il pubblico consueto e perciò vengono dedicate al popolo; altre sono composizioni ancora peggiori, scritte in un linguaggio non russo, messo insieme di recente, fatto passare per linguaggio popolare, del genere di quello delle favole di Krylov; altri, infine, sono rifacimenti di libri stranieri, destinati al popolo, ma non popolari. Gli unici libri che possono essere compresi dal popolo e sono conformi al suo gusto, sono quelli scritti non per il popolo, ma dal popolo, e precisamente: favole, proverbi, raccolte di canzoni, leggende, versi, indovinelli; tra i più recenti, la raccolta di Vodobožov, ecc.

Non si può credere, senza averne avuta esperienza, con quale inesauribile e nuovo entusiasmo vengano letti i libri di

questo genere, tutti senza eccezione, persino i «Detti del popolo russo», le byline¹ e i canzonieri, i proverbi di Snegirev, le cronache e, senza eccezione, tutti i capolavori della letteratura antica. Ho notato che i bambini provano più entusiasmo degli adulti per la lettura di libri di questo genere; li rileggono alcune volte, li imparano a memoria, li ricordano con piacere anche a casa e nei giochi e, parlando, si danno reciprocamente soprannomi tratti dalle antiche byline e dalle canzoni.

Gli adulti, poiché non sono così spontanei, e poiché inconsciamente sentono la necessità di conoscere la lingua letteraria, amano meno i libri di questo tipo e preferiscono quelli nei quali metà delle parole, delle immagini e dei pensieri sono per loro incomprensibili. Per quanto i libri sopra elencati siano graditi agli allievi, tuttavia il fine che noi, forse erroneamente, ci siamo posti, non viene da loro raggiunto e fra questi libri e la lingua letteraria rimane sempre lo stesso giro vizioso, nonostante siano stati fatti e si facciano continuamente nuovi tentativi, nuove supposizioni; cerchiamo sempre di trovare i nostri errori e preghiamo tutti coloro, ai quali questi problemi stanno a cuore, di comunicarci le loro ipotesi, le loro esperienze e le loro proposte per risolvere la questione. La questione che non riusciamo a risolvere è questa: per istruire il popolo è indispensabile avere la possibilità e la voglia di leggerci buoni libri; i buoni libri sono scritti in un linguaggio che il popolo non capisce. Per poter imparare a capire, bisogna leggere molto; per leggere volentieri, bisogna capire... In che cosa consiste l'errore e come si può uscire da questa situazione?

Forse esiste una letteratura intermedia che non conosciamo soltanto per l'insufficienza della nostra cultura; può darsi che lo studio dei libri, diretti al popolo, e che l'opinione del popolo su questi libri ci svelino le vie attraverso le quali la gente del popolo arriva alla comprensione della lingua letteraria.

¹ Antichi poemi dell'epopea popolare russa. (N.d.T.)

A questo studio dedichiamo un settore particolare della rivista e preghiamo tutti coloro che capiscono l'importanza dell'argomento di mandarci i loro articoli a questo riguardo. Può darsi che causa di ciò sia il nostro distacco dal popolo, l'educazione forzata degli strati più elevati della società, e forse la questione può essere risolta soltanto dal tempo, che porterà alla creazione non di un'antologia, ma di un'intera letteratura intermedia, avente origine da tutti i libri che escono attualmente, che spontaneamente si organizzerà in un corso di lettura graduale. Può anche darsi che il popolo non capisca e non voglia capire la nostra lingua letteraria, perché non ha niente da capire, perché tutta la nostra letteratura non gli serve ed esso elabora da solo la sua letteratura.

Infine l'ultima supposizione, che ci sembra la più vicina alla verità, è questa: l'apparente difetto forse risiede non nel fatto in sé, ma nel nostro essere subordinati al pensiero che fine dell'insegnamento della lingua sia l'innalzare gli allievi al livello della conoscenza della lingua letteraria e che la cosa essenziale sia la rapidità nel conseguimento di questo fine. Può darsi che la lettura graduale, che sognamo, avvenga spontaneamente e che la conoscenza della lingua letteraria venga acquisita dall'allievo a suo tempo, senza l'intrusione di alcuno, come vediamo continuamente succedere con persone che leggono di seguito, senza capire, il libro dei salmi, romanzi, le carte dei magistrati, ecc. e che per questa via arrivano in qualche modo alla conoscenza della lingua letteraria.

Dato questo presupposto, quello che non riusciamo a comprendere è perché i libri che escono sono tutti così brutti e lontani dal gusto del popolo, e che cosa devono fare le scuole in attesa che le cose cambino. Quello che non possiamo invece ammettere, è che, dopo aver deciso con la ragione che la conoscenza della lingua letteraria è utile, si possa con spiegazioni, ripetizioni ed esercizi forzati insegnare al popolo, contro la sua volontà, la lingua letteraria come si insegna il francese. Dobbiamo confessare di

averci provato più di una volta negli ultimi due mesi e di aver sempre incontrato negli allievi un'insuperabile avversione, che dimostrava l'erroneità del cammino da noi intrapreso. In base a queste esperienze mi sono soltanto convinto che spiegare il significato di una parola o di un discorso è del tutto impossibile anche per un bravo maestro, per non parlare delle tanto amate spiegazioni di maestri mediocri, secondo cui « un'adunanza di persone è una specie di piccolo sinedrio », ecc. Spiegando una parola qualsiasi, ad esempio la parola « impressione », voi sostituite alla parola da spiegare o un'altra parola altrettanto incomprensibile, oppure un'intera serie di parole, il cui legame è tanto incomprensibile quanto la parola stessa.

Quasi sempre la parola in sé non è incomprensibile, ma all'allievo manca completamente il concetto che la parola esprime. La parola è quasi sempre pronta, quando è pronto il concetto. Per di più, il rapporto della parola con il pensiero e la formazione di nuovi concetti sono un processo dell'anima così complesso, misterioso e delicato, che qualsiasi intrusione costituisce una violenza goffa e grossolana, che ostacola il processo dello sviluppo.

È facile parlare di comprensione di un testo, ma forse nessuno si rende conto che, leggendo lo stesso libro, si possono capire nello stesso tempo tante cose diverse? Un allievo, senza capire due o tre parole in una frase, può capire la sottile sfumatura di un pensiero o la relazione di questo pensiero con quanto è scritto prima. Voi, maestri, mettete da parte i concetti, ma generalmente l'allievo non ha bisogno di quello che voi volete spiegargli. Talvolta ha capito, ma non sa dimostrarvi che vi ha capito e nello stesso tempo ha delle confuse intuizioni e recepisce qualcosa di completamente diverso, per lui molto utile e importante. Voi insistete con lui perché si spieghi, ma egli deve spiegare con parole l'impressione prodotta su di lui da altre parole, e tace o comincia a dire delle sciocchezze, a mentire, a ingannare; tenta di cercare ciò che voi ritenete necessario, di adattare quello che dice ai vostri desideri o inventa una difficoltà in-

sistente e si dà da fare per superarla. Intanto l'impressione generale prodotta dal libro e il sentimento poetico, che ha aiutato l'allievo a intuire il senso, vengono dimenticati e annullati. Abbiamo letto « Il principe folletto » di Gogol', ripetendo con le nostre parole ogni periodo. Tutto è andato bene fino alla terza pagina, dove si incontra questo periodo: « Tutta questa folla di studiosi, sia del seminario che del convitto seminarile, che nutrivano fra loro una certa ostilità congenita, era eccezionalmente povera per quanto riguarda i mezzi di sostentamento e perciò era insolitamente vorace, cosicché sarebbe stato assolutamente impossibile contare quanti galuški¹ ciascuno di loro ingoiava a cena, e perciò le munifiche donazioni dei ricchi proprietari non potevano essere sufficienti ».

Maestro — Allora, che cosa avete letto? — (*Quasi tutti questi allievi sono molto maturi.*)

L'allievo migliore — Nel convitto c'era sempre della gente povera, che mangiava tanto, e a cena faceva piazza pulita dei galuški.

Maestro — E poi?

Allievo (*simulatore e dotato di buona memoria, dice quello che gli è venuto in mente*) — È cosa impossibile che i benefattori abbiano fatto donazioni.

Maestro (*con disappunto*) — Bisogna pensare. Non è così. Che cos'è impossibile?

Silenzio.

Maestro — Leggete ancora una volta.

Leggono. Uno, dotato di buona memoria, aggiunge ancora alcune parole che ricordava: *seminario, sostentamento da parte dei ricchi proprietari, non potevano essere sufficienti*. Nessuno ha capito qualcosa. Hanno cominciato a dire delle grandi assurdità. Il maestro insiste nell'interrogarli.

Maestro — Che cos'è impossibile?

Vorrebbe che gli allievi dicessero che è impossibile contare.

Un allievo — Il convitto è impossibile.

¹ Specie di gnocchi, cucinati abitualmente in Ucraina, che si mangiano in un brodo a base di latte. (*N.d.T.*)

Un altro allievo — È molto povero, è impossibile.

Leggono di nuovo. Cercano come un ago in un pagliaio la parola che è necessaria al maestro, trovano tutto tranne la parola *contare* e giungono allo sconforto definitivo. Io — il maestro in questione — non li ho lasciati in pace e ho ottenuto che scomponessero l'intero periodo, ma essi hanno capito molto meno di quando il primo allievo aveva ripetuto le parole lette. Fra l'altro, non c'era niente da capire. Si trattava di un periodo sconnesso, prolisso, tale da non dar nulla al lettore; un periodo, il cui senso era stato capito subito: gente povera e affamata divorava i galuški: l'autore non voleva dire altro. Io mi battevo soltanto per la forma, che era cattiva, e, cercando di arrivare ad essa, ho infastidito tutta la classe per un intero pomeriggio, e ho rovinato e fatto appassire invano i fiori, appena sbocciati, di una multiforme capacità di comprensione. Un'altra volta mi sono battuto in modo altrettanto dannoso e inopportuno sull'interpretazione della parola *strumento*, senza ottenere, come la volta precedente, alcun risultato. Quel giorno stesso, durante la lezione di disegno, l'allievo C. ha protestato contro il maestro che voleva che sui quaderni fosse scritto: *Disegno di Romaška*. Diceva che sui quaderni avevano disegnato loro e che Romaška aveva soltanto pensato la figura e che perciò bisognava scrivere non « disegno » di Romaška, ma « idea » di Romaška. In che modo gli sia entrata in testa la differenza fra questi concetti e come nei componimenti degli allievi appaiano, anche se raramente, dei participi e delle proposizioni incidentali, resterà per me un mistero che è meglio non cercar di penetrare.

Bisogna offrire all'allievo l'opportunità di acquisire nuove parole e nuovi concetti tratti dal significato generale del discorso. L'allievo, dopo aver sentito o letto una parola incomprensibile, una volta in una frase di cui ha capito il senso, un'altra volta in un'altra frase, confusamente sente presentarsi a lui un nuovo concetto e infine avverte, per caso, la necessità di usare questa parola. Una volta che l'ha

usata, sia la parola che il concetto diventano sua proprietà. Ci sono migliaia di altre vie per cui avviene quest'acquisizione. Ma sono convinto che fornire di proposito all'allievo nuovi concetti e nuove forme di una parola è altrettanto impossibile e vano che insegnare a camminare a un bambino secondo le leggi dell'equilibrio.

Qualsiasi tentativo di questo genere non stimola l'allievo, ma lo allontana dalla meta prefissa, come una rozza mano umana, che, desiderando aiutare un fiore a sbocciare, comincia a distendergli i petali facendoli avvizzire tutt'intorno.

Scrittura, grammatica e calligrafia

La scrittura viene fatta nel modo seguente: agli allievi si insegna a riconoscere e contemporaneamente a tracciare le lettere, a compitare e a scrivere una parola, a capire e a scrivere ciò che si legge. Gli allievi stanno in piedi vicino al muro, tracciando col gesso delle suddivisioni in settori, e uno di loro detta quello che gli viene in mente, mentre gli altri scrivono. Se gli allievi sono tanti, si dividono in alcuni gruppi. Poi, a turno, dettano gli altri, e tutti rileggono, uno vicino all'altro. Scrivono in stampatello. All'inizio correggevamo errori dovuti all'inesattezza delle sillabe e della suddivisione delle parole, poi errori come « o » invece di « a », poi « ja » invece di « e », ecc. Questo gruppo di studio si è formato da solo. Ogni allievo che ha imparato a scrivere le lettere viene preso dalla passione per la scrittura e nei primi tempi le porte e le pareti esterne della scuola e delle izbe, dove vivono i maestri, sono coperte di lettere e di parole. Scrivere una frase intera (come, ad esempio, « ora Marfuška ha litigato con Olguška ») dà all'allievo una soddisfazione ancor maggiore.

Per organizzare questo tipo di studio, il maestro ha dovuto insegnare ai bambini come svolgere il lavoro insieme, proprio come un adulto insegna ai ragazzi un qualsiasi gioco infantile. E in realtà, questo tipo di studio è andato avanti

due anni senza cambiamenti e ogni volta c'era allegria e vivacità, come in un bel gioco. Si legge, si studia la pronuncia, si scrive e si impara la grammatica. Inoltre, con gli esercizi di scrittura si cerca di raggiungere una meta che è la più difficile agli inizi dello studio della lingua, cioè la convinzione dell'insostituibilità della forma della parola, non solo scritta, ma anche parlata, della parola *propria*. Penso che ogni maestro, che abbia insegnato la lingua non basandosi soltanto sulla grammatica di Vostokov, abbia incontrato questa prima difficoltà. Volete richiamare l'attenzione di un allievo su una parola qualsiasi, ad esempio « me ». Cogliete la sua frase: — Mikiška mi ha fatto cadere dal terrazzo d'ingresso — ha detto l'allievo. — Chi ha fatto cadere? — dite, facendogli ripetere la frase e sperando che dica « me ». — Noi — risponde. — No, come hai detto? — chiedete. — Noi siamo caduti dal terrazzo per colpa di Mikiška — oppure: — Appena ci ha spinti, Praskutka è volata giù, e io l'ho seguita — risponde. Cercate allora il caso accusativo singolare e la sua desinenza.¹ Ma l'allievo non riesce a capire che c'era qualcosa di diverso nelle parole che ha detto. Se poi prendete il libro e cominciate a ripetere la sua frase, egli si mette ad analizzare con voi non una parola viva, ma qualcosa di assolutamente diverso. Quando invece un allievo detta, ogni sua parola viene colta a volo dagli altri e scritta. — Come hai detto? Come? — e non gli permettono di cambiare una sola lettera. Inoltre avvengono continue liti, perché uno ha scritto in un modo, un altro in modo diverso, e presto l'allievo che detta comincia ad esitare, chiedendosi come deve esprimersi e comincia a capire che nel discorso ci sono due cose: la forma e il contenuto. Dice una frase qualsiasi, pensando soltanto al contenuto: la frase gli esce velocemente, quasi fosse una parola sola. Ma cominciano a interrogarlo: come? chi? ed egli, ripetendo la frase tra sé alcune volte, chiarisce la forma e le parti che compongono il discorso e le fissa con la parola.

¹ Nella lingua russa i sostantivi, gli aggettivi, ecc. vengono declinati. La declinazione russa ha sei casi, uno dei quali è l'accusativo. (N.d.T.)

Così scrivono nella terza classe, che è quella di livello inferiore: chi scrive in stampatello, chi, se è capace, in corsivo. Noi non soltanto non insistiamo sulla scrittura in corsivo, ma, anzi, se dovessimo permetterci di proibire qualcosa agli allievi, vieterebbero loro di scrivere nei caratteri corsivi, che rovinano la mano e sono poco chiari. I caratteri corsivi entrano spontaneamente nella loro scrittura: imparano dai più grandi una o due lettere e assimilano le altre e spesso scrivono le parole in questo modo: *zitto*; non passa una settimana, che tutti scrivono in corsivo.

Quest'estate con la calligrafia è successo lo stesso che con la lettura strumentale. Gli allievi scrivevano molto male e il nuovo maestro li faceva scrivere in base a modelli calligrafici (esercizio molto comodo e tranquillo per un maestro). Gli allievi hanno cominciato ad annoiarsi, siamo stati costretti a lasciar perdere la calligrafia e non siamo riusciti a escogitare dei mezzi che facessero migliorare la scrittura. La classe dei più anziani ha trovato spontaneamente questi mezzi. Dopo aver finito di scrivere la storia sacra, gli allievi più grandi hanno cominciato a chiedere di portare a casa i propri quaderni. I quaderni erano sudici, laceri, scritti male. R., diligente matematico, ha chiesto della carta e ha cominciato a ricopiare la sua storia. Questo è piaciuto a tutti. — Anche a me della carta, anche a me un quaderno! — e ha avuto inizio la moda della calligrafia, che continua tuttora nella classe dei più grandi.

Gli allievi prendono il quaderno, appoggiano davanti a sé il modello con le lettere dell'alfabeto, copiano ciascuna lettera, si lodano reciprocamente e in due settimane fanno grandi progressi. Quasi tutti noi da piccoli siamo stati costretti a mangiare sempre col pane e per qualche motivo sconosciuto allora non volevamo farlo, e ora invece lo vogliamo. Quasi tutti noi siamo stati costretti a tenere la penna con le dita tese, e tutti tenevamo con le dita piegate, perché erano corte, mentre ora le teniamo tese. Vien da chiedersi: perché ci hanno tormentati tanto, se tutto poi è venuto da solo, quando è stato necessario? Non si manife-

steranno quindi così, in tutti, anche il desiderio e l'esigenza di sapere?

Nella seconda classe scrivono sulle lavagne componimenti preparati in base al racconto orale di fatti della storia sacra, quindi li trascrivono sulla carta. Nella terza classe, la classe inferiore, scrivono quello che viene loro in mente. Inoltre, la sera i più piccoli scrivono da soli delle frasi che sono state composte da tutti insieme. Uno scrive e gli altri bisbigliano fra loro, notando i suoi errori, e aspettano soltanto che abbia finito per coglierlo in fallo a causa di uno « je » o di una preposizione fuori posto e, talvolta, anche per ingannarsi tra di loro. Scrivere con esattezza e correggere gli errori degli altri è per loro una grande soddisfazione. I più grandi si impadroniscono di qualsiasi scritto che capiti, si esercitano nella correzione degli errori, tentano con tutte le loro forze di scrivere bene, ma non riescono a sopportare la grammatica e l'analisi della lingua e, nonostante la nostra passata predilezione per l'analisi, l'accettano in scarsissima misura, si addormentano o disertano le lezioni.

Abbiamo fatto vari tentativi riguardo all'insegnamento della grammatica e dobbiamo riconoscere che nessuno di questi ha raggiunto lo scopo, che è quello di rendere quest'insegnamento interessante. Quest'estate nella seconda e nella prima classe un nuovo maestro ha iniziato a spiegare le parti della proposizione e i bambini — soltanto alcuni all'inizio — hanno seguito con interesse, come se si trattasse di sciarade e indovinelli. Spesso, alla fine della lezione, si lasciavano prendere dal gusto degli indovinelli e si divertivano a porsi reciprocamente delle domande: dov'è il predicato? oppure: che cosa siede sul cucchiaino, con le gambe penzoloni? Non ci sono state applicazioni allo scrivere vero e proprio e, anche in caso contrario, sarebbero state più erronee che corrette.

Proprio come avviene per la lettera « o » al posto di « a ». Dici che si pronuncia « a », ma che si scrive « o » e l'allievo

scrive: *robota, molina*;¹ dici che due predicati sono divisi dalla virgola e l'allievo scrive: *voglio, dire*, ecc. È impossibile pretendere da lui che ogni volta comprenda qual è in ogni proposizione il complemento e qual è il predicato. Se poi vorrà rendersene conto, nella ricerca perderà quella sensibilità istintiva che gli è necessaria per scrivere in modo esatto ciò che resta. Inoltre, facendo l'analisi sintattica, il maestro è continuamente costretto a ricorrere a espedienti con gli allievi e a ingannarli, cosa di cui essi si accorgono molto bene. Ci è capitata, ad esempio, la frase: sulla terra non c'erano montagne.² Uno ha detto che il soggetto era la terra, un altro, che il soggetto erano le montagne; noi abbiamo detto che si trattava di una proposizione impersonale, e abbiamo visto che gli allievi tacevano soltanto per convenienza, ma che avevano capito molto bene che la nostra risposta era molto più stupida delle loro, e dentro di noi dovevamo dare loro ragione.

Resici conto dell'inopportunità dell'analisi sintattica, abbiamo provato anche l'esame etimologico (parti del discorso, declinazione e coniugazione) e ci siamo posti reciprocamente domande sul dativo non corrispondente al complemento di termine e sull'avverbio. Come risultato si è avuta la stessa noia, lo stesso cattivo uso dell'ascendente che abbiamo sugli allievi e la stessa impossibilità di applicare alla pratica le regole studiate. Nella classe superiore gli allievi scrivono sempre « je » nei casi dativo e prepositivo, ma quando correggono lo stesso errore nei più piccoli, non sanno mai rispondere perché lo fanno e bisogna indirizzarli a pensare ai casi, perché ricordino la regola che al dativo la desinenza è « je ». I più piccoli, che non hanno ancora sentito nulla

a proposito delle parti del discorso, molto spesso gridano *sebje - je*, senza sapere loro stessi perché ed evidentemente rallegrandosi per aver indovinato.

Recentemente nella seconda classe ho provato un esercizio di mia invenzione, del quale mi sono entusiasmato, come tutti gli inventori. Esso mi è sembrato eccezionalmente adatto e razionale, fino al momento in cui mi sono reso conto che era impossibile realizzarlo nella pratica. Senza chiamare per nome le parti del discorso, ho invitato gli allievi a scrivere qualcosa, fornendo talvolta un membro della frase, cioè il soggetto, e con delle domande li ho costretti ad ampliare la proposizione, ponendo attributi, nuovi predicati, soggetti e complementi di vario tipo. « I lupi corrono ». Quanti? Dove, come? Quali lupi corrono? Chi corre oltre a loro? Corrono, e che cos'altro fanno? Mi sembra che, abituando gli allievi a rispondere a domande che richiedessero l'uso di questa o quella parte del discorso, avrebbero compreso le differenze fra le varie parti della proposizione e del discorso. Comprendevano infatti queste differenze, ma si annoiavano e si chiedevano dentro di sé: perché? Anch'io mi sono dovuto porre questa domanda e non ho trovato risposta. Sia l'uomo che il bambino non cedono mai senza resistenza la propria parola viva alla scomposizione e alla deformazione meccanica. Nella parola viva c'è come un senso di autoconservazione. Se essa deve svilupparsi, cercherà di svilupparsi in maniera autonoma, conformandosi soltanto a quegli elementi che hanno relazione con la vita. Non appena volete prendere questa parola, inchiodarla al tavolo di laboratorio, dirizzarla e darle gli ornamenti che secondo voi le sono necessari, essa, con il suo contenuto e la sua idea viva, si rattroppisce, si nasconde e in mano vi resta soltanto un involucro esterno sul quale potete fare i vostri artifici, senza danneggiare e senza portare giovamento alla parola che volevate migliorare.

Nella seconda classe continuano tuttora l'analisi sintattica e grammaticale e gli esercizi sull'ampliamento delle proposizioni, ma procedono con fiacchezza e suppongo che presto

¹ Le due parole sono in corsivo nel testo. Significano « lavoro » e « lampone ». L'esatta grafia sarebbe « *robota* » e « *malina* ». Con quest'esempio l'autore vuol dimostrare che in certe parole il suono « a » corrisponde effettivamente alla lettera « a » (anziché alla « o » come in altre) e che quindi la regola di pronuncia enunciata va seguita con circospezione. (N.d.T.)

² L'esempio presentato dall'autore non trova corrispondenza sintattica con l'italiano. In russo il verbo « essere » non è concordato col sostantivo « montagne » e la frase risulta impersonale. (N.d.T.)

si interromperanno spontaneamente. Come esercizio di lingua, nonostante non comporti lo studio della grammatica, facciamo anche questo:

1) Date alcune parole, invitiamo gli allievi a formare dei periodi: ad esempio, scriviamo: *Nikolaj, legna, imparare*. Uno di loro scrive: — Se Nikolaj non tagliasse la legna, verrebbe a imparare —, e un altro: — Nikolaj taglia bene la legna, bisogna imparare da lui —, e così via.

2) Componiamo versi di una data misura. Questo esercizio più degli altri appassiona gli allievi più grandi. I versi sono di questo tipo:

Alla finestra siede un vecchio

Avvolto in una lacera pelliccia

E sulla strada un contadino

Toglie il guscio alle rosse uova.

3) Quest'esercizio ha molto successo nella classe inferiore: viene data una parola qualsiasi, prima un sostantivo, poi un aggettivo, un avverbio, una preposizione. Un allievo esce e aspetta dietro la porta, mentre ciascuno di quelli che sono rimasti deve preparare una frase, in cui si trovi la parola data. Chi è uscito deve indovinare.

Tutti questi esercizi (scrivere frasi con date parole, comporre versi e indovinare parole) hanno una meta comune: rendere l'allievo consapevole che la parola è parola, che ha le sue leggi irremovibili, i suoi mutamenti, le sue desinenze e relazioni fra queste desinenze. La consapevolezza di ciò impiega molto tempo per entrare in testa agli allievi, ed è indispensabile possederla prima di iniziare la grammatica.

Tutti questi esercizi piacciono; tutti gli esercizi di grammatica provocano la noia. La cosa più strana e significativa è che la grammatica sia noiosa, anche se non c'è niente di più facile. Quando vi mettete a insegnarla usando il libro e cominciando dalle definizioni, dopo mezz'ora il bambino di sei anni inizia a declinare, a coniugare, a riconoscere generi, numeri, tempi, sostantivi e predicati, e avete l'impressione che conosca tutto questo così bene, come lo conoscete voi. (Nella nostra zona non si usa il genere neutro: fucile, fieno,

burro, finestra¹ sono sempre *lei, grande e cattiva*, e qui la grammatica non serve a nulla. Gli allievi più grandi al terzo anno conoscono tutte le regole della declinazione delle desinenze dei casi e tuttavia scrivono: — in quella fieno c'è molta erba² — e perdono quest'abitudine soltanto in quanto vengono corretti dal maestro e aiutati dalla lettura. Che cosa devo loro insegnare, ti chiedi, quando sanno tutto questo esattamente come lo so io? Devo chiedere loro come fa « bolšoj »³ al plurale del genitivo femminile? Devo chiedere dov'è il predicato e dov'è il complemento? Devo chiedere da quale parola proviene « raspachnulsja »?⁴ L'allievo trova difficile soltanto la nomenclatura, ma usa senza errori l'aggettivo del quale volete sapere il caso e il numero. Quindi, conosce la declinazione. Nel discorso non manca mai di usare il predicato e non lo confonde con il complemento. Sente che « rapachnut'sja »⁵ è legato alla parola « pach »⁶ ed è consapevole meglio di voi delle leggi della formazione delle parole, perché nessuno concepisce tanto spesso nuove parole come i bambini. A che cosa serve quindi usare questa nomenclatura e chiedere delle definizioni filosofiche che vanno oltre le sue forze?

L'unica spiegazione della necessità della grammatica, a parte il fatto che è richiesta agli esami, può essere trovata nella sua applicazione alla formulazione esatta dei pensieri. Nella mia esperienza personale non ho trovato però quest'applicazione della grammatica e non la trovo negli esempi di vita di gente che non conosce la grammatica e scrive con esattezza, mentre ci sono dei filologi diplomati che scrivono in materia incensata; non trovo inoltre quasi alcun motivo per affermare che le conoscenze grammaticali degli allievi di

¹ Nella declinazione russa ci sono tre generi: maschile, femminile e neutro: a quest'ultimo genere appartengono le parole citate dall'autore. (N.d.T.)

² Gli allievi cioè non concordano l'aggettivo con il sostantivo. « Fieno » in russo è di genere neutro e l'aggettivo, che dovrebbe essere neutro, è invece femminile. L'errore appare però meno vistoso in russo che in italiano. (N.d.T.)

³ Grande. (N.d.T.)

⁴ Si aprì. (N.d.T.)

⁵ Aprirsi. (N.d.T.)

⁶ Inguine. (N.d.T.)

Jasnaja Poljana siano state da loro sfruttate per un uso qualsiasi. Mi sembra che la grammatica vada per conto suo, come un esercizio mentale privo di utilità e che la lingua (la capacità di scrivere, leggere e capire) vada anch'essa per conto suo. Generalmente anche la geometria e la matematica all'inizio appaiono come una ginnastica mentale, ma la differenza sta nel fatto che ogni principio della geometria e ogni definizione matematica si portano dietro ulteriori infinite deduzioni e applicazioni; nella grammatica invece, pur essendo d'accordo con chi la considera un'applicazione linguistica, queste deduzioni e applicazioni hanno un'estensione molto limitata. Non appena l'allievo per questa o quella via si è impadronito della lingua, tutte le applicazioni grammaticali si frantumano e cadono come qualcosa di morto e di inutile.

Personalmente, non posso ancora rifiutare completamente il principio che la grammatica, intesa come raccolta delle leggi della lingua, sia necessaria all'esatta formulazione dei pensieri; mi sembra anzi che chi studia senta il bisogno della struttura grammaticale e che negli allievi, senza che lo sappiano, siano presenti le leggi della grammatica; sono però convinto che la grammatica che conosciamo non è assolutamente quella necessaria agli allievi e che nell'usanza dell'insegnamento della grammatica ci sia un grande equivoco storico. Il bambino impara che nella parola « sebje »¹ bisogna scrivere « je » non perché è al dativo, nonostante questo gli sia stato detto tante volte, e non soltanto perché imita ciecamente quello che ha già visto scritto; egli generalizza questi esempi, non collocandoli nella categoria del dativo, ma in modo diverso. Abbiamo un allievo proveniente da un'altra scuola che conosce perfettamente la grammatica, eppure non riesce mai a distinguere la terza persona dall'infinito² dei verbi riflessivi, mentre un altro allievo,

¹ A sé. (N.d.T.)

² La terza persona singolare del presente indicativo e l'infinito in alcuni verbi si differenziano soltanto per la presenza di una lettera, che l'autore chiama « er » e che appare alla fine della desinenza dell'infinito. Nella lingua parlata è spesso difficile sentire la differenza fra la parola che ha questa lettera e la parola che ne è priva. (N.d.T.)

Fed'ka, che non sa che cosa sia l'infinito, non sbaglia mai e spiega la cosa a sé e agli altri ricorrendo all'uso della parola « budet », cioè « smettiamola ». *Io non voglio studiare.* Egli rimane incerto e dice: tu non vuoi studiare? Bene, allora smettiamola di studiare. Ci vuole quindi la « er ».¹ Se invece la frase suona così: Sëmka studia male! Egli dice: studia male? Allora smettiamola di *studia*. Ma questo gli pare che suoni male, perciò non mette la « er ».

Per quanto riguarda l'insegnamento della lingua, nella scuola di Jasnaja Poljana riconosciamo non privi di qualche utilità tutti i metodi conosciuti e ne facciamo uso nella misura in cui vengono accettati dagli allievi e a seconda delle nostre cognizioni; proprio come avviene quando insegniamo agli allievi a leggere e scrivere. Non consideriamo inoltre nessuno di questi metodi come l'unico che si possa applicare e ci sforziamo continuamente di cercarne di nuovi. Non siamo molto d'accordo col metodo del signor Perevleskij, che non ha resistito a un'esperienza di due giorni nella scuola di Jasnaja Poljana, come non approviamo l'opinione molto diffusa che la scrittura sia l'unico mezzo per imparare la lingua, anche se la scrittura costituisce nella scuola di Jasnaja Poljana il metodo principale per lo studio di essa. Stiamo cercando e speriamo di trovare.

Stesura di componimenti

Nella prima e nella seconda classe la scelta dei temi per i componimenti è fatta dagli allievi stessi. Per la prima e la seconda classe, l'argomento preferito dei componimenti è la storia del Vecchio Testamento, che gli allievi stanno scrivendo da due mesi, dopo che è stata loro raccontata dal maestro. La prima classe ha cominciato recentemente a scrivere il Nuovo Testamento, ma con risultati molto meno buoni: facevano anche più errori d'ortografia e capivano di meno. Nella prima classe abbiamo provato a far svolgere componimenti su dati temi. I primi temi, che ci sono venuti

¹ Vedi nota precedente.

in mente nel modo più naturale, erano descrizioni di semplici oggetti, come il grano, un'izba, un albero, ecc., ma, con nostra grande sorpresa, le nostre richieste portavano gli allievi quasi alle lacrime ed essi si rifiutavano decisamente di svolgere temi di questo genere, nonostante l'aiuto del maestro, che distingueva la descrizione del grano nella descrizione della sua crescita, della sua produzione e del suo uso. Se anche scrivevano, facevano poi errori grossolani e incomprensibili d'ortografia, di linguaggio e di significato. Abbiamo provato a dar loro come tema la descrizione di avvenimenti qualsiasi, e—si sono rallegrati, come se avessimo fatto loro un regalo. La descrizione, tanto amata nelle scuole, di oggetti cosiddetti semplici (un maiale, i piselli, un tavolo) è risultata senza paragone più difficile di interi racconti ricavati dai propri ricordi.

In questa, come in tutte le altre materie d'insegnamento, si è ripetuto sempre lo stesso errore: al maestro appare facile ciò che è più semplice e astratto, mentre all'allievo appare facile soltanto ciò che è complesso e vivo. Tutti i manuali di scienze naturali iniziano con le leggi generali, i manuali di lingua con le definizioni, quelli di storia con le suddivisioni in periodi, anche la geometria ha inizio con la definizione del concetto di spazio e di punto matematico. Lasciandosi guidare da questo modo di pensare, quasi ogni maestro dà come primo componimento la definizione di un tavolo o di una panca e non si vuole convincere che, per definire un tavolo o una panca, è necessario trovarsi a un grado elevato di sviluppo filosofico-dialettico e che quello stesso allievo, che piange sul componimento sulla panca, forse può descrivere perfettamente un sentimento di amore o di odio, le sue liti con i compagni, o gli incontri di Giuseppe con i fratelli. Come temi per i componimenti, venivano quindi scelte spontaneamente descrizioni di avvenimenti, rapporti con persone e la ripetizione di racconti ascoltati.

Scrivere componimenti costituisce l'occupazione preferita degli allievi. Non appena, fuori di scuola, gli allievi più

grandi trovano un foglio e una matita, non scrivono *Milos*. *Milostivoj*,¹ ma scrivono di getto una favola di propria creazione. Inizialmente mi sconcertava l'incoerenza e la mancanza di proporzione fra le varie parti di questi componimenti e cercavo di inculcare agli allievi ciò che mi sembrava necessario, ma essi mi capivano alla rovescia, e le cose andavano male, perché sembrava non riconoscessero altra necessità che quella che non ci fossero errori. Ora invece è venuto da solo il momento giusto, e spesso si sentono espressioni di malcontento, quando il componimento è prolisso o quando si incontrano frequenti errori e bruschi passaggi da un argomento all'altro. È difficile determinare in che cosa consistono i requisiti che gli allievi pretendono, ma questi requisiti sono legittimi. — È fatto male! — gridano alcuni, ascoltando il componimento di un compagno; alcuni non vogliono leggere il proprio componimento, dopo che ne è stato letto un altro, buono, fatto da un compagno; alcuni strappano il quaderno dalle mani del maestro, temendo che l'effetto della lettura non sia quello che vogliono, e leggono essi stessi. I singoli caratteri cominciano a esprimersi tanto decisamente, che abbiamo fatto l'esperimento di far indovinare agli allievi da chi fosse stato scritto il componimento da noi letto, e nella prima classe hanno indovinato senza errore.

Per mancanza di spazio, rimandiamo a un altro numero la descrizione dell'insegnamento della lingua e delle altre materie e le trascrizioni dei diari dei maestri; qui riportiamo come esempio i componimenti di due allievi della prima classe, senza mutamenti nell'ortografia e nei segni di interpunzione, che sono stati posti da loro stessi. Per i componimenti tratti dalla storia sacra speriamo di trovar posto nel prossimo fascicolo.

Componimento di B. (è il peggiore degli allievi, ma è un ragazzino vivace e originale) su Tula e sullo studio. Il componimento sullo studio ha avuto molto successo fra i com-

¹ Sono le prime parole (« Al gentile... ») della formula di cortesia che si usava per lettera rivolgendosi a una persona. (N.d.T.)

pagni. B. ha undici anni ed è il terzo inverno che frequenta la scuola di Jasna Poljana, ma aveva studiato anche precedentemente.

«Tula. L'altra domenica sono andato di nuovo a Tula. Quando siamo arrivati, Vladimir Aleksandrovič ha detto a noi e a Vaska Zdanov andate alla scuola domenicale. Siamo andati, abbiamo camminato, camminato, l'abbiamo finalmente trovata, arriviamo e vediamo che tutti i maestri sono seduti. E là ho visto il maestro, quello che ci ha insegnato la botanica. Allora io dico buongiorno signori! loro dicono buongiorno. Poi sono entrato in classe, mi sono fermato vicino al tavolo e ho cominciato ad annoiarmi tanto, ho preso e sono andato per Tula. Ho camminato, camminato e vedo che una donna vende panini. Mi sono messo a cercare in tasca i soldi, quando li ho tirati fuori mi sono messo a comprare i panini, li ho comprati e me ne sono andato. E ho visto ancora un uomo che andava su una torre e guardava se bruciava da qualche parte. Ho finito di parlare di Tula.»

«Tema: come ho studiato.»

«Quando avevo otto anni, mi hanno mandato a fare il guardiano di bestiame a Grumy. Là ho studiato bene. Ma poi mi è venuta la tristezza e ho cominciato a piangere. Ma la vecchia prende il bastone e me lo picchia addosso. E io grido ancora di più. Dopo alcuni giorni sono andato a casa e ho raccontato tutto. E mi hanno tolto di là e mandato dalla madre di Dun'ka. Io là ho studiato bene e là non mi picchiavano mai, là ho imparato tutto l'alfabeto. Poi mi hanno mandato da Foka Demidovič. Lui mi picchiava molto forte. Una volta sono scappato e lui ha comendato di prendermi. Quando mi hanno preso e mi hanno portato da lui. Lui mi ha preso, mi ha fatto stendere sulla panca e ha preso in mano un fascio di rami e ha cominciato a battermi. E io grido a squarciagola, anche quando lui mi ha frustato e mi ha costretto a leggere. E mi ascolta e dice: ah, figlio di un cane! guarda come legge male! guarda che maiale.»

Ecco due esempi di componimenti di Fed'ka: uno sul tema «come cresce il grano»; l'altro, scelto da lui stesso, su un viaggio a Tula. (Fed'ka ha cominciato a studiare tre inverni fa. Ha dieci anni.)

«Il grano. Il grano cresce dalla terra. All'inizio il grano è verde. Ma quando è cresciuta un po', allora da lei esce la spiga e le donne le mietono. C'è anche del grano come erba e il bestiame lo mangia molto bene.»

Con ciò termina il componimento. L'allievo sentiva che non andava bene, ed era dispiaciuto. Su Tula ha scritto questo componimento, senza correzioni:

«Tula. Quando ero ancora piccolo, avevo cinque anni; allora sentivo che la gente andava in una certa Tula e non sapevo cos'era questa Tula. Allora l'ho chiesto al babbo. Babbo! Com'è questa Tula dove andate, è bella? Il babbo dice: bella. Io allora dico, Babbo! prendimi con te, guarderò Tula. Il Babbo dice va bene, quando sarà domenica ti prenderò. Ero felice e ho cominciato a correre e saltare per la bottega. Dopo questi giorni è arrivata la domenica. Mi ero appena alzato la mattina, ma il babbo sta già attaccando i cavalli in cortile, io in fretta ho cominciato a mettermi le scarpe e a vestirmi. Mi ero appena vestito ed ero uscito in cortile, ma il babbo aveva già attaccato i cavalli. Sono salito sulla slitta e sono partito. Siamo andati, andati, abbiamo percorso quattordici verste. Ho visto una chiesa alta e mi sono messo a gridare: babbo! ecco che chiesa alta. Il babbo dice: c'è una chiesa più bassa e più bella, io ho cominciato a chiedere, babbo andiamo là, voglio pregare Dio. Il babbo è andato. Quando siamo arrivati improvvisamente hanno dato un colpo nella campana, io mi sono spaventato e ho chiesto al babbo che cosa succedeva, e suonavano il tamburo. Il babbo dice: no è la messa che comincia. Poi siamo andati in chiesa a pregare Dio. Quando abbiamo finito di pregare, siamo andati al mercato. Ecco cammino, cammino e inciampo e mi guardo sempre ai lati. Ecco siamo arrivati al mercato, ho visto che vendono i panini e volevo prenderli senza i soldi. Ma il babbo mi dice, non prenderli, altrimenti ti portano via il cappello. Io dico perché me lo

portano via, e il babbo dice, non prenderli senza i soldi; io dico allora dammi una grivna,¹ mi compro un panino. Il babbo me l'ha data, ho comperato tre panini e li ho mangiati e dico: babbo, che panini buoni. Quando abbiamo comprato tutto, siamo andati dove erano i cavalli e li abbiamo fatti bere, abbiamo dato loro il fieno, quando hanno mangiato, abbiamo legato i cavalli e siamo andati a casa, sono entrato nell'izba e mi sono spogliato e ho cominciato a raccontare a tutti, come ero stato a Tula e come col babbo eravamo stati in chiesa, avevamo pregato Dio. Poi mi sono addormentato e vedo in sogno come se il babbo andasse di nuovo a Tula. mi sono svegliato subito, vedo che tutti dormono e mi sono messo a dormire ».

Storia sacra

Sin dalla fondazione della scuola e ancora oggi, le lezioni di storia sacra e di storia russa si svolgono nel seguente modo: i bambini si raccolgono attorno all'insegnante ed egli, attenendosi solo alla Bibbia, e per la storia russa al « Periodo normanno » di Pogodin e alla raccolta di Vodovoz, racconta, poi fa delle domande, e tutti improvvisamente incominciano a parlare. Quando le voci sono troppe, l'insegnante esige il silenzio, facendo sì che sia uno solo a parlare; appena questi s'interrompe, riprende ad interrogare gli altri. Quando l'insegnante nota che alcuni non hanno compreso niente, chiede ad uno dei migliori di ripetere la lezione agli altri. Tutto ciò non è stato inventato, ma è avvenuto spontaneamente e si ripete con uguale successo sia con cinque che con trenta alunni, se l'insegnante segue tutti, se non permette di gridare, ripetendo le parole già dette, se impedisce che le grida diventino frenetiche, ma regola questa corrente di allegra animazione e competizione tanto quanto gli occorre.

D'estate, durante le frequenti visite e la sostituzione degli

¹ L'equivalente di dieci copechi. (N.d.T.)

insegnanti, questo sistema cambiò e l'insegnamento di storia si svolse molto peggio. Il clamore generale risultò incomprendibile al nuovo insegnante; gli sembrava che quelli che raccontavano in mezzo al clamore non sarebbero stati capaci di farlo singolarmente, gli sembrava che l'urlo fosse fine a se stesso e, soprattutto, provava caldo e angustia nella folla degli allievi che gli si arrampicavano per la schiena premendolo fino alla bocca. (Per comprendere meglio, i bambini hanno bisogno di sentirsi vicini alla persona che parla, di vedere qualsiasi cambiamento d'espressione del suo volto, qualsiasi suo movimento. Più d'una volta ho notato che si ricordano sempre meglio i movimenti in cui il narratore è riuscito a produrre un gesto azzeccato, oppure una giusta intonazione.)

Il nuovo maestro introdusse l'abitudine di sedersi sulle panche e di rispondere singolarmente. L'interrogato soffiava, taceva per la vergogna, mentre l'insegnante si guardava intorno con l'aria affabile di chi si sottomette alla propria sorte, oppure con un timido sorriso diceva: — Allora... e poi? Bene, molto bene — e così via, usando quel metodo di insegnamento ben noto a tutti noi.

Con l'esperienza mi sono convinto che non c'è niente di più dannoso per lo sviluppo del bambino di questo genere di interrogazioni singole e del rapporto di superiorità fra l'insegnante e l'allievo che ne scaturisce, e inoltre secondo me non esiste niente di più ributtante di un simile spettacolo. Un adulto tortura un piccino, senza averne alcun rispetto. L'insegnante sa anche che l'allievo soffre, arrossendo e sudando mentre gli sta di fronte; lui stesso prova un senso di noia e di pesantezza, ma ha un principio secondo il quale bisogna insegnare all'allievo a parlare da solo.

E perché bisogna insegnargli a parlare da solo, questo nemmeno lui lo sa. Forse per costringerlo a leggere una favoletta in sua presenza o alla presenza di Sua Eccellenza. Mi diranno che forse, se si agisce diversamente, non si può stabilire il grado delle sue conoscenze. Risponderò che una persona estranea, in un'ora di tempo, effettivamente non

può stabilire la conoscenza dell'allievo altro che ordinandogli di ripetere tutto parola per parola. Ormai si è scoperto che la ripetizione a memoria delle parole non è conoscenza e si è cominciato a far ripetere le cose agli allievi con le proprie parole; ma il sistema dell'interrogazione singola e la pretesa di una risposta a richiesta dell'insegnante non è cambiato. È assolutamente trascurato il fatto che non si può esigere la ripetizione a memoria di determinate parole del libro dei salmi, o di un racconto, in qualsiasi momento e in qualsiasi condizione, ma che per essere in condizioni di afferrare il contenuto di un discorso e di riferirlo in maniera originale, l'allievo deve trovarsi nella migliore disposizione.

Non capisco come si possano affrontare gli esami non solo nelle scuole inferiori e nei ginnasi, ma anche nelle università, se non con lo studio a memoria, parola per parola, o frase per frase. Ai miei tempi (ho terminato l'università nel 1845), prima degli esami studiavo a memoria, non parola per parola, ma frase per frase, e ottenevo il massimo voto solo dai professori di cui avevo imparato a memoria gli appunti.

I visitatori, che tanto hanno nuociono all'insegnamento nella scuola di Jasnaja Poljana, d'altro canto mi hanno reso un grande servizio. Essi mi hanno convinto definitivamente che la ripetizione delle lezioni e gli esami sono un residuo della scuola medioevale, e che nello stato attuale delle cose sono assolutamente impossibili e solo nocivi. Spesso, trascinando dall'amor proprio dei ragazzi, nello spazio di un'ora volevo mostrare al mio rispettabile amico visitatore le conoscenze degli allievi, e allora egli si convinceva che gli allievi sapevano ciò che non sapevano (lo stupido con qualche trucco), oppure riteneva che essi non sapessero ciò che conoscevano molto bene. E questa confusione fatta di malintesi si verificava in questi casi fra me ed il visitatore — uomo intelligente, capace, specialista nel suo campo — pur nell'assoluta libertà dei rapporti. Cosa doveva accadere durante le ispezioni dei funzionari e simili, senza poi parlare del disturbo nell'andamento dell'insegnamento e della confusione

dei concetti, prodotti da questo tipo di esami negli allievi?

Attualmente mi sono convinto di quanto segue: riassumere tutte le conoscenze dell'allievo per l'insegnante, così come per l'estraneo, è impossibile, esattamente come è impossibile riassumere le mie o le vostre conoscenze nei riguardi di una qualsiasi scienza. Sarebbe sciocco e strano obbligare un quarantenne istruito a sottoporsi ad un esame di geografia; ma non lo è di meno quando si sottopone allo stesso esame un ragazzo di dieci anni. Sia l'uno che l'altro non devono rispondere che a memoria, nello spazio di un'ora non si possono conoscere le loro conoscenze effettive. Per valutare le conoscenze dell'uno e dell'altro, bisognerebbe vivere con loro dei mesi.

Là dove esistono gli esami (per esame intendo qualsiasi esigenza di risposta a una domanda), è stata introdotta in realtà solo una nuova ed inutile materia, che esige un particolare lavoro, determinate capacità, e questa materia si chiama « *preparazione agli esami o alle interrogazioni* ». Il ginnasiale studia la storia, la matematica, e, ancor più importante, « *l'arte di rispondere agli esami* ». Io considero quest'arte un'inutile materia di insegnamento. Io, insegnante, giudico il grado di preparazione dei miei allievi con la stessa correttezza con cui giudico le mie conoscenze, sebbene né io né l'allievo abbiamo esposto le lezioni. Se l'estraneo vuol giudicare questo grado di conoscenze, allora che viva con noi, studi i risultati e le applicazioni pratiche delle nostre cognizioni. Non esiste un altro mezzo, e tutti i tentativi di esame sono solamente un inganno, una falsità ed un ostacolo all'insegnamento. Nell'insegnamento esiste solo un giudice indipendente, l'insegnante, che può essere controllato solo dai suoi allievi. A Jasnaja Poljana, durante la lezione di storia gli allievi rispondevano all'unisono non per rivelare le loro conoscenze, ma perché essi sentivano la necessità di consolidate con la parola le impressioni ricevute. D'estate né il nuovo insegnante né io l'avevamo capito; noi vedevamo in ciò solo la verifica delle loro conoscenze e perciò consideravamo

più comodo saggiarli singolarmente. Allora non avevo ancora riflettuto sul perché della noia, ma la fiducia nel principio della libertà degli allievi mi salvò. La maggior parte cominciò ad annoiarsi, solo tre tra i più spavaldi rispondevano sempre, i tre più timidi stavano continuamente in silenzio, piangevano ed ottenevano i voti più bassi.

Durante l'estate trascurai la storia sacra, e l'insegnante amante dell'ordine poté indisturbato far accomodare i ragazzi sulle panche, torturarli singolarmente e indignarsi di fronte alla loro timidezza.

Nella classe di storia suggerii diverse volte di far scendere i ragazzi dalle panche, ma l'insegnante considerò questo mio consiglio come una soave e perdonabile originalità (e così, lo so già, questo consiglio sarà considerato dalla maggior parte dei lettori insegnanti) e fino a quando non presi io la guida dei maestri, l'antico sistema fu mantenuto, e nel registro dell'insegnante si leggevano note di questo tipo: « Da Savin non riesco ad ottenere nemmeno una parola; Grisin non dice niente; l'ostinazione di Pet'ka mi sorprende: non ha pronunziato nemmeno una parola; Savin è peggio di prima », e così via.

Savin è un ragazzo di carnagione rosea, paffuto, con occhietti languidi e lunghe ciglia, figlio di un portinaio o di un mercante, vestito di un tulup conciato, con gli stivali ben calzati (ma non paterni), con una camicia alessandrina e i calzoni. Questo ragazzo simpatico e di bell'aspetto mi sorprese perché alle lezioni di aritmetica era il più bravo per capacità d'intendere e per vivacità. Inoltre legge e scrive abbastanza bene. Ma appena lo interrogano piega la sua bella testina ricciuta, le lacrime scendono sulle grandi ciglia ed è come se volesse nascondersi a tutti e si vede che soffre terribilmente. Lo costringi ad imparare a memoria, egli parla, ma non riesce a mettere insieme un discorso. Forse era stato terrorizzato dal precedente insegnante (aveva già studiato da un ecclesiastico), oppure era la mancanza di fiducia verso se stesso, o l'amor proprio, l'imbarazzo tra i ragazzi, a suo avviso inferiori a lui, o l'aristocrazia o la stizza per essere

indietro a tutti in questo, o il fatto che una volta si era messo in cattiva luce presso l'insegnante; o ancora, questa piccola anima era stata forse offesa da una parola maldestra uscita dalla bocca dell'insegnante, o può darsi che concordasse tutto insieme, Dio lo sa. Ma questa vergognosità, se per se stessa può essere una detestabile caratteristica, è fuori dubbio che è strettamente connessa a quanto di meglio c'è nel suo cuore infantile. Si può spezzare tutto con il bastone, fisico o morale, ma è pericoloso, perché nel contempo si possono annullare anche quelle preziose qualità senza le quali l'insegnante difficilmente riuscirà a portare avanti un ragazzo.

Il nuovo insegnante ascoltò il mio consiglio, lasciò liberi i ragazzi, permise loro di entrare dove volevano, persino di arrampicarsi sulla schiena, e in quella stessa materia essi cominciarono a parlare incomparabilmente meglio e nel registro dell'insegnante fu scritto persino: « Il tardivo Savin ha pronunziato qualche parola ».

C'è nella scuola qualcosa di indefinito che non si sottomette al volere dell'insegnante, qualcosa di assolutamente ignoto alla scienza pedagogica e che nel contempo ne è la parte essenziale, il successo dell'insegnamento: lo spirito della scuola. Questo spirito è subordinato a determinate leggi e può subire l'influenza negativa dell'insegnante, vale a dire che l'insegnante deve evitare alcune cose per non distruggere questo spirito... Lo spirito della scuola, ad esempio, si trova sempre in rapporto inverso alla coercizione e all'ordine della scuola, in rapporto inverso all'ingerenza dell'insegnante nella mentalità degli allievi, in rapporto diretto al numero degli allievi, in rapporto inverso alla durata della lezione, e così via. Questo spirito della scuola è qualcosa che si comunica rapidamente da un allievo all'altro, che si comunica persino all'insegnante, che si esprime, evidentemente, nei suoni della voce, negli occhi, nei movimenti, nella tensione della competizione; qualcosa di tangibile, di indispensabile, e di prezioso, e quindi meta obbligata per qualsiasi insegnante. Come la saliva in bocca è indispen-

sabile per la digestione, ma sgradevole ed inutile senza il cibo, così anche questo spirito di tesa animazione, fastidioso e spiacevole al di fuori della classe, è indispensabile per prendere il cibo intellettuale. È impossibile inventare e preparare artificialmente questa disposizione d'animo, e non è nemmeno necessario perché si presenta sempre da sola.

All'inizio della scuola io feci alcuni errori.

Quando il ragazzo cominciava a capire poco e malvolentieri, a trovarsi in quello stato scolastico così comune che consiste nel sentirsi in un vicolo cieco, io gli dicevo: — Fai un salto, fai un salto! — Il ragazzo cominciava a saltare, gli altri e lui stesso si mettevano a ridere, e dopo il salto l'allievo era un altro ragazzo. Però, dopo aver ripetuto alcune volte questo salto, ne derivava che non appena dicevo: — Fai un salto! — l'allievo piombava in una maggiore tristezza e cominciava a piangere. Egli si accorgeva che il suo stato d'animo non era quale avrebbe dovuto essere, ma non poteva controllare la sua anima né voleva permettere a qualcun altro di farlo. Un bambino ed un uomo sono ricettivi solo quando sono in uno stato di eccitazione, perciò è un errore madornale considerare lo spirito allegro di una scuola come un nemico, come un ostacolo, ed è un errore che facciamo troppo spesso.

Quando però l'animazione in una classe numerosa è così forte che impedisce all'insegnante di governarla, quando ormai non è più possibile sentire la voce dell'insegnante e nessuno lo sta più a sentire, allora come si fa a non mettersi a gridare contro i bambini e a non soffocare questo strepito? Se l'oggetto di questa animazione è la lezione, allora non si può desiderare niente di meglio. Se invece l'animazione si è trasferita ad un altro oggetto, allora la colpa è dell'insegnante che non ha saputo guidarla. Il compito dell'insegnante, che quasi tutti mettono in pratica inconsciamente, consiste nell'alimentare costantemente questa animazione, e poco per volta allentare le redini. Voi rivolgete una domanda ad un allievo, ma è un altro che vuole raccon-

tare: egli sa, e, piegato verso di voi, vi guarda tutt'occhi, a fatica riesce a trattenere le proprie parole, avidamente segue il ragazzo che sta raccontando e non gli lascia passare nessun errore. Chiedeteglielo ed egli racconterà con passione, e quello che racconterà rimarrà scolpito nella memoria; se lo tenete in questa tensione, senza permettergli di raccontare per una mezz'ora, si metterà a pizzicare il suo vicino.

Altro esempio: uscite dalla classe di una scuola distrettuale o da una scuola tedesca, nella quale c'è stata calma, lasciando ai ragazzi l'ordine di continuare i loro compiti, e dopo mezz'ora mettetevi alla porta ad ascoltare: la classe è animata, ma l'argomento di animazione è un altro, le cosiddette lamentelle. Nelle nostre classi abbiamo spesso fatto questo esperimento. Lasciando nel mezzo di una lezione la classe, quando i ragazzi hanno già strillato a lungo, voi vi avvicinate alla porta e sentite che essi continuano a raccontare, correggendosi e verificandosi l'un l'altro, e spesso invece di cominciare a lamentarsi, in vostra assenza, si metteranno completamente tranquilli.

Come il metodo di far stare seduti gli allievi sulle panche e dell'interrogazione singola, così anche questo metodo ha regole proprie, non difficili, che tuttavia bisogna rispettare e senza le quali il primo esperimento può essere fallimentare. Bisogna controllare che non ci siano gli urloni, che ripetono le ultime parole dette solo per la gioia di incrementare il rumore. È necessario che questo fascino del rumore non divenga il loro principale scopo e problema. Bisogna saggiare alcuni allievi, se sono in grado da soli di raccontare tutto e se ne hanno afferrato il senso. Se gli allievi sono troppi, allora è meglio dividerli in diversi gruppi e farli raccontare all'interno dei rispettivi gruppi.

Non bisogna aver paura, se succede che un allievo appena arrivato non apre bocca per un mese. Bisogna solo tenerlo sotto controllo, per vedere se si occupa della storia o di qualcos'altro.

Normalmente un allievo appena arrivato afferra solo il lato materiale della situazione ed è tutto preso dall'osservare

come i compagni si siedono, come stanno sdraiati, come si muovono le labbra dell'insegnante, come d'improvviso tutti si mettono a gridare, ed egli accuratamente starà seduto come gli altri, senza ricordare nulla e ripetendo soltanto le parole del vicino. L'insegnante e i compagni lo fermano ed egli capisce che gli si richiede qualcos'altro. Passerà qualche tempo ed anche lui comincerà a raccontare. È difficile sapere come e quando gli si schiuderà il fiore della comprensione. Ultimamente ho assistito ad un simile sbocciare di comprensione in una fanciulla terrorizzata, dopo un mese di silenzio. Il signor U. aveva raccontato qualcosa mentre io ero uno spettatore estraneo ed osservavo. Quando tutti cominciarono ad intervenire, mi accorsi che Marfutka era scivolata giù dalla panca col gesto con cui chi racconta cambia la posizione di ascoltatore in quella di narratore, e venne più vicina.

Quando tutti si misero a gridare, io le diedi un'occhiata: muoveva le labbra in modo appena percettibile, e i suoi occhi erano pieni di pensiero e di vivacità. Incontrandosi con il mio sguardo, abbassò gli occhi. Dopo un minuto di nuovo le lanciai un'occhiata, lei di nuovo mormorava qualcosa tra sé. Le chiesi di raccontare, si confuse del tutto. Dopo due giorni raccontava perfettamente tutta la storia.

Nella nostra scuola la migliore verifica di quello che gli allievi ricordano sono i racconti scritti da loro stessi, in base alla memoria, e riportati qui con l'unica correzione degli errori di ortografia.

Copia dal quaderno del decenne M.: « Dio comandò ad Abramo di portare suo figlio Isacco in sacrificio. Abramo prese due servi, Isacco portò la legna ed il fuoco, e Abramo portò un coltello. Quando arrivarono sul monte Or, là Abramo lasciò i suoi servitori, e se ne andò con Isacco sul monte. Isacco dice: — Padre, noi abbiamo tutto ma dov'è la vittima? — Abramo dice: — Dio ha comandato di portare te —. Così Abramo fece un altare e vi mise sopra il proprio figlio. Isacco dice: — Padre, legami, o io mi darò uno strappo e ti ucciderò —.

Abramo lo prese e lo legò. Non appena alzò la mano, l'Angelo volò dalle nubi e trattenne la sua mano e disse: — Abramo, non alzare su tuo figlio adolescente la mano, Dio vede la tua fede —. Poi l'Angelo gli dice: — Vai nel cespuglio, là si è perduto un montone, portalo al posto del figlio — e Abramo portò la vittima a Dio. Poi venne il tempo per Abramo di sposare suo figlio. Avevano un servitore di nome Eliezer. Abramo lo mandò a chiamare e gli dice: — Giurami che non prenderai una fidanzata nella nostra città, ma andrai dove io ti manderò —. Abramo lo mandò sulla terra di Mesopotamia, da Nahor. Eliezer prese i cammelli e se ne andò. Quando arrivò al pozzo si mise a dire: — Dio! Dammi in fidanzata colei che arriverà per prima, darà da bere a me e ai miei cammelli, lei sarà la fidanzata del mio padrone Isacco —. Eliezer aveva appena pronunciato queste parole che si presentò una giovinetta. Eliezer cominciò a chiederle da bere; ella gli diede da bere e disse: — Forse i tuoi cammelli vogliono bere —. Eliezer disse: — Prego, dà loro da bere —. Ella diede da bere anche ai cammelli; quando Eliezer le diede un monile e disse: — Posso passare la notte da voi? — ella rispose: — È possibile —. Quando arrivarono alla casa, i suoi familiari stavano pranzando e fecero sedere Eliezer a cenare. Eliezer disse: — Non mangerò finché non avrò detto una parola —. Eliezer la disse. Essi dissero: — Noi siamo d'accordo, cosa ne pensa lei? — chiesero a lei, lei era d'accordo. Poi il padre e la madre benedissero Rebecca, Eliezer salì con lei sul cammello e andarono. Isacco le si avvicinò, la prese per mano e la condusse nella sua casa, e si sposarono ».

Dal quaderno del ragazzo I.F. su Giacobbe: « Rebecca era stata sterile per diciannove anni, poi generò due gemelli, Esaù e Giacobbe. Esaù si occupava di caccia e Giacobbe aiutava la madre. Una volta Esaù andò ad uccidere gli animali e non uccise niente e arrivò a casa adirato; e Giacobbe stava mangiando una zuppa di lenticchie. Esaù venne e disse: — Dammi questa zuppa —. Giacobbe disse: — Dammi la primogenitura —. Esaù disse: — Prendi — Giura! — Esaù

giurò. Poi Giacobbe diede ad Esau la zuppa. Quando Isacco divenne cieco, disse: — Esau! vai ad uccidermi un po' di selvaggina —. Esau andò, Rebecca sentì questo e disse a Giacobbe: — Vai ad uccidere due caproni —. Giacobbe andò e uccise due caproni e li portò alla madre. Ella li fece arrostitire e mise indosso a Giacobbe una pelle e Giacobbe portò il cibo a suo padre e disse: — Ti ho portato il tuo cibo preferito —. Isacco disse: — Vieni più vicino a me —, Giacobbe si avvicinò. Isacco si mise a tastarlo sul corpo e disse: — La voce di Giacobbe e il corpo di Esau —, poi benedisse Giacobbe. Giacobbe era appena uscito dalla porta, che Esau si presentò alla porta e disse: — Padre, ecco il tuo cibo preferito —. Isacco disse: — È stato qui Esau — No, padre, è stato Giacobbe che ti ha ingannato —, e uscì dalla porta, si mise a piangere e disse: — Fai morire il padre ed allora io te la farò pagare —. Rebecca disse a Giacobbe: — Vai a chiedere al padre la benedizione e poi vai dallo zio Laban —. Isacco benedisse Giacobbe ed egli si mise in viaggio per andare dallo zio Laban. Lo colse la notte. Si apprestò a passare la notte nel campo, trovò una pietra, se la mise sotto la testa e si addormentò. D'improvviso in sogno vide una scala che sembrava congiungesse cielo e terra, e lungo di essa gli angeli andavano su e giù, e su in alto Dio in persona stava in piedi e diceva: — Giacobbe! Io do a te e alla tua discendenza la terra sulla quale tu giaci —. Giacobbe si alzò e disse: — Come è terribile qui! Evidentemente qui è la casa del Signore, io tornerò qui e costruirò una chiesa —; poi accese una lampada e proseguì, vide dei pastori a guardia del gregge. Giacobbe chiese loro: — Dove vive lo zio Laban? —. I pastori gli dissero: — Ecco sua figlia che conduce a bere le pecore —. Giacobbe le si avvicinò, ella non riusciva a tirar giù la pietra dal pozzo. Giacobbe tirò giù la pietra dal pozzo e diede da bere alle pecore e le dice: — Tu di chi sei figlia? —. Ella risponde: — Di Laban — Io sono tuo cugino —. Si scambiarono un bacio e andarono a casa. Lo zio Laban lo accolse e gli dice: — Io non vivrò per una paga, dammi tua figlia Rachele. Laban dice: — Vivi presso di me sette anni, e allora ti darò la figlia

Rachele —. Giacobbe visse sette anni e lo zio Laban diede a Giacobbe Lia al posto di Rachele. Giacobbe allora dice: — Zio Laban, perché mi hai ingannato? — Laban dice: — Vivi presso di me ancora sette anni e allora ti darò la figlia minore Rachele, altrimenti noi non abbiamo il diritto di dare prima la figlia minore —. Giacobbe visse presso lo zio ancora altri sette anni. Allora finalmente Laban gli diede Rachele ».

Dal quaderno di un bambino di otto anni, T.F. su Giuseppe: « Giacobbe aveva dodici figli. Amava più di tutti Giuseppe e cucì per lui una veste variopinta. Allora Giuseppe fece due sogni e li raccontò ai propri fratelli: — Era come se noi mietessimo la segale nel campo, e avessimo mietuto dodici covoni. Il mio stava dritto e gli undici covoni adorano il mio covone —. E i fratelli dicono: — Davvero noi adoreremo te? —. Fece un altro sogno: — Come se ci fossero undici stelle, e il sole e la luna adorano la mia stella —. E la madre e il padre dicono: — Davvero noi adoreremo te? —. I fratelli andarono lontano a custodire il gregge, poi il padre manda Giuseppe a portare il cibo ai fratelli: i fratelli lo videro e dicono: — Ecco il nostro interprete dei sogni che sta venendo; dai, buttiamolo nel pozzo senza fondo —. Ruben pensa tra sé e sé: — Appena si allontanano, io lo tirerò fuori —. In quel mentre vengono lì dei mercanti. Ruben dice: — Vendiamolo ai mercanti egiziani —. E così vendero Giuseppe, e i mercanti lo venderono al Cortigiano Putifarre. Putifarre lo amò e sua moglie lo amò. Putifarre si assentò da qualche parte e sua moglie dice a Giuseppe: — Giuseppe! Dai, uccidiamo mio marito e io ti sposerò —. Giuseppe dice: — Se lo dici un'altra volta lo dirò a tuo marito —. Ella lo prese per la veste e si mise a gridare. I servitori udiro e accorsero. Poi arrivò Putifarre. La moglie gli raccontò che sembrava che Giuseppe volesse ucciderlo, e sposarsi con lei. Putifarre ordinò di metterlo in carcere. Siccome Giuseppe era un uomo buono, anche là si comportò bene e fu incaricato di sorvegliare la prigione. Una volta Giuseppe andava per la prigione e vede che due stanno seduti rattristati. Giuseppe

si avvicinò a loro e dice: — Perché vi siete rattristati? —. E loro dissero: — Noi in una sola notte abbiamo fatto due sogni e non c'è nessuno che ce li spieghi —. Giuseppe dice: — Come sono? — Il coppiere si mise a raccontare: — Io ho strappato tre bacche, ho spremuto il succo e l'ho portato al re —. Giuseppe dice: — Tu tra tre giorni sarai di nuovo al tuo posto —. Poi si mise a raccontare il fornajo: — Io portavo dodici pani nella cesta e gli uccelli volano intorno e beccano il pane —. Giuseppe dice: — Tu tra tre giorni verrai impiccato e gli uccelli ti voleranno attorno e beccheranno il tuo corpo —. E così avvenne. Una volta il Faraone in una notte fece due sogni e radunò tutti i suoi sapienti e nessuno seppe indovinarli. Il coppiere si ricordò e disse: — Io ho qualcuno in mente —. Il re mandò la sua carrozza a prenderlo. Quando lo riportarono, il re si mise a raccontare: — Io stavo sulla riva del fiume e sono uscite sette vacche grasse, e sette magre, e le magre si buttarono sulle grasse e le mangiarono e non divennero grasse —. Aveva fatto anche un altro sogno: — Erano sorte su un solo gambo sette spighe piene e sette vuote: quelle vuote si gettarono su quelle piene e le mangiarono e non divennero piene —. Giuseppe dice: — Ecco che cosa significa: sette anni saranno fertili, e sette di carestia —. Il re diede a Giuseppe una catena d'oro sopra la sua spalla e nella mano destra un anello e ordinò di costruire i granai ».

Ciò che è stato detto si riferisce sia alla storia sacra, come a quella russa, alla storia naturale, alla geografia, in parte alla fisica, alla chimica, alla zoologia, in generale a tutte le materie, esclusi il canto, la matematica ed il disegno. Devo dire alcune cose sull'insegnamento della storia sacra, in particolare durante questo periodo.

Primo, perché è stato scelto il Vecchio Testamento come tappa iniziale? Non solo per il fatto che la conoscenza della storia sacra veniva richiesta dagli stessi allievi, come anche dai loro genitori, ma anche perché ho potuto verificare che, di tutte le informazioni orali da me sperimentate durante questi tre anni, nulla si adattava alla capacità di compren-

sione ed alla *forma mentis* dei ragazzi come la Bibbia. Lo stesso si è ripetuto in tutte le altre scuole, che mi è capitato di osservare.

Ho provato all'inizio con il Nuovo Testamento, ho provato anche la storia russa e la geografia; ho sperimentato le spiegazioni dei fenomeni della natura, tanto amate oggigiorno, ma tutto questo è stato ascoltato malvolentieri e facilmente dimenticato. Il Vecchio Testamento invece si è subito fissato nella loro memoria e veniva raccontato con passione e ripetuto con entusiasmo sia in classe che a casa, e rimaneva così impresso che anche due mesi dopo averlo sentito raccontare i bambini scrivevano a memoria nei loro quaderni la storia sacra con omissioni veramente insignificanti.

Ritengo che il libro dell'infanzia del genere umano sarà sempre il miglior libro dell'infanzia di ogni uomo. Mi sembra impossibile sostituirlo. E mi sembra nocivo apportare dei cambiamenti, farne delle riduzioni, come fanno le storie sacre curate dallo Sonntag e altri. Ogni cosa, ogni parola in esso è vera sia come rivelazione che come arte. Leggete i passi riguardanti la creazione del mondo nella Bibbia e nella storia sacra ridotta, e il rifacimento della Bibbia nella storia sacra ridotta vi risulterà completamente incomprensibile; leggendo la storia sacra non si può far altro che impararla a memoria, la Bibbia invece costituisce per un ragazzo un affresco vivo e grandioso, che non dimenticherà mai più. I tagli nella storia sacra sono assolutamente incomprensibili e violano semplicemente il carattere e la bellezza della Sacra Scrittura. Perché, per esempio, tutte le storie sacre omettono il fatto che, quando non c'era nulla, lo spirito di Dio veniva portato sull'abisso, che Dio dopo aver creato, si mise a guardare la propria creazione e vide che andava bene, e che allora fu fatto il mattino e la notte per quel tal giorno? Perché viene ommesso che Dio soffì nelle narici l'anima immortale, che dopo aver levato una costola ad Abramo, riempì il vuoto con la carne, e così via? Bisogna leggere la Bibbia ai bambini innocenti per capire fino a che punto tutto questo sia necessario e vero. Spesso ci capita di sentir dire che la

Bibbia è un libro sconveniente, che non si può darlo in mano alle signorine. Può darsi che non si possa dare la Bibbia in mano alle signorine smalziate, ma io, leggendola ai bambini di campagna, non ho cambiato né omezzo nemmeno una parola. E nessuno sogghignava dietro le spalle dell'altro, tutti ascoltavano con cuore palpitante e con autentico rispetto. La storia di Lot e delle sue sorelle, la storia del figlio¹ di Giuda provocano terrore e non riso...

Come tutto è comprensibile e chiaro specialmente per il fanciullo, e contemporaneamente serio e severo!... Io non riesco a immaginare che tipo di educazione sarebbe possibile se non ci fosse stato questo libro. E d'altra parte che scopo possono avere questi racconti, se li conosciamo solo nell'infanzia e poi in seguito li dimentichiamo parzialmente? Non sarebbe forse lo stesso se non ne venissimo addirittura a conoscenza?

E si ha questa sensazione finché, cominciando ad insegnarli, non si riscontrano negli altri bambini tutti gli elementi del proprio personale sviluppo. Sembra che si possa insegnare ai bambini a leggere a scrivere, a cantare, che si possa dar loro una concezione della storia, della geografia e dei fenomeni della natura senza la Bibbia e prima di ricorrere alla Bibbia, però questo non viene messo in pratica da nessuna parte; dovunque prima di tutto il bambino conosce la Bibbia, le storie e le riduzioni della stessa. I primi rapporti tra l'insegnante e lo scolaro sono basati su questo libro. Questo fenomeno universale non può essere casuale. Il mio rapporto assolutamente libero con gli scolari, all'inizio della scuola di Jasnaja Poljana, mi ha aiutato a trovare una spiegazione a questo fenomeno.

Il bambino o l'uomo che inizia la scuola (io non faccio nessuna differenza tra una persona di 10, 30 e 70 anni), si porta appresso il proprio modo di vedere le cose, un modo determinato, ricavato dalla propria vita e da lui preferito. Perché un uomo di qualsiasi età si metta a studiare, è necessario che

ami lo studio, è necessario che abbia la consapevolezza della falsità, dell'insufficienza della propria visione delle cose ed abbia intuitivamente il presentimento di quella nuova concezione del mondo, che lo studio gli potrà schiudere. Nessun uomo o bambino sarebbe in grado di studiare, se il futuro del suo studio gli apparisse solo l'arte dello scrivere, leggere o cantare; non esisterebbe un insegnante capace di insegnare, se non possedesse una visione del mondo superiore a quella che hanno gli scolari. Per far sì che l'allievo si abbandoni completamente nelle mani dell'insegnante, bisogna aprirgli una parte di quel velo che gli ha tenuto nascosto tutto il fascino del mondo del pensiero, della conoscenza e della poesia, mondo in cui verrà introdotto dallo studio. Solo se costantemente affascinato da questo mondo luminoso che gli si para dinanzi, l'allievo sarà in grado di lavorare su se stesso in quella maniera che noi richiediamo da lui.

Quali mezzi possediamo noi per sollevare il lembo di questa cortina davanti agli allievi?... Come ho detto, all'inizio pensavo, come pensano anche molti altri, che, trovandomi io stesso in quel mondo, nel quale dovevo condurre gli scolari, mi sarebbe stato facile fare questo, e insegnai i primi rudimenti, spiegai i fenomeni della natura, raccontai come sta scritto nei sillabari, che i frutti dello studio sono dolci, ma gli scolari non mi hanno creduto e si estraniarono.

Poi provai a leggere loro la Bibbia e li ebbi completamente in mio potere. La cortina era stata sollevata ed essi si misero completamente nelle mie mani. Amarono il libro, lo studio, e me. Mi restava solo di guidarli oltre. Dopo il Vecchio Testamento ho raccontato loro il Nuovo Testamento, ed essi amarono sempre più lo studio e me. Poi ho raccontato loro la storia universale, la storia russa, e i fenomeni della natura: dopo la Bibbia, ascoltavano tutto, credevano a tutto, chiedevano di andare sempre più avanti, e si aprivano davanti a loro prospettive sempre più ampie di pensiero, di conoscenza e di poesia.

Può darsi che sia stato un caso. Forse in un'altra scuola si

¹ Dovrebbe trattarsi di Onan. (N.d.T.)

sarebbero potuti raggiungere gli stessi risultati incominciando con un altro metodo. Può darsi, ma questo caso si è ripetuto troppo invariabilmente in tutte le scuole e in tutte le famiglie, e la spiegazione di questo fenomeno è per me troppo chiara, perché io possa accettare di riconoscerlo come casualità.

Non esiste un libro come la Bibbia che sia in grado di schiudere all'allievo un nuovo mondo e sia capace di convincerlo, pur privo di conoscenza, ad amare la conoscenza. Io parlo anche per quelli che non guardano la Bibbia come alla rivelazione. No, io perlomeno non conosco nessuna opera, che in sé, in una forma poetica così concisa, riunisca tutti quegli aspetti del pensiero umano, che riunisce in sé la Bibbia. Tutti i problemi riguardanti i fenomeni della natura sono spiegati da questo libro, tutti i primordiali rapporti degli uomini tra di loro, quelli della famiglia, dello stato, della religione, per la prima volta vengono consapevolmente riconosciuti in questo libro. La generalizzazione delle idee, la saggezza, l'esposizione in una forma semplice e infantile, per la prima volta riesce ad affascinare la mente dello scolaro. Il lirismo dei salmi di Davide non agisce solo sulla mente degli allievi adulti, inoltre ognuno attraverso questo libro viene per la prima volta a conoscere tutto il fascino dell'epos nella sua inimitabile forza e semplicità.

Chi non ha pianto alla storia di Giuseppe e dei suoi incontri con i fratelli, chi non ha raccontato con cuore palpitante la storia di Sansone, legato e privato dei capelli, quando, per vendicarsi dei nemici, muore egli stesso, mandandoli a morte sotto le rovine del palazzo distrutto, e ancora centinaia di altre impressioni di cui ci siamo nutriti, come del latte della madre?...

Provino pure coloro, i quali negano il valore educativo della Bibbia, i quali dicono che la Bibbia è sorpassata, provino pure ad inventare un libro di tal fatta, dei racconti simili, che ci spieghino i fenomeni della natura o quelli della storia generale o i frutti della loro immaginazione, che vengano recepiti e compresi come quelli biblici, e allora noi saremo d'accordo nel ritenere che la Bibbia è sorpassata.

La pedagogia serve come verifica di molti e molti fenomeni della vita, dei problemi sociali e di quelli teorici.

Il materialismo avrà il diritto di dichiararsi vincitore, soltanto dopo che sarà stata scritta la Bibbia del materialismo e l'infanzia verrà educata secondo questa Bibbia. Il tentativo di Owen non può servire da dimostrazione di una tale possibilità, esattamente come il crescere di un albero di limone in una serra di Mosca non è una prova che gli alberi possano crescere senza cielo aperto e senza sole.

Ripeto la mia convinzione che discende forse da un'esperienza unilaterale. Senza la Bibbia è impensabile nella nostra società la formazione di un bambino come di un uomo, esattamente come nella società greca era impensabile senza Omero. La Bibbia è l'unico libro per la prima lettura del bambino. La Bibbia sia nella forma che nel contenuto deve servire da modello a tutti i manuali infantili e a tutti i libri di lettura. La traduzione in lingua idiomatica della Bibbia sarebbe il miglior libro popolare. L'apparizione di una traduzione di questo tipo al giorno d'oggi rappresenterebbe una pietra miliare nella storia del popolo russo.

Ora parlerò del metodo di insegnamento della storia sacra. Tutte le storie sacre ridotte in lingua russa io le considero un duplice misfatto: contro la cosa sacra e contro la poesia. Tutti questi rifacimenti che hanno lo scopo di facilitare lo studio della storia sacra, in realtà lo rendono difficile. La Bibbia si legge con piacere a casa, con la testa appoggiata ad una mano. Le storie abbreviate vengono imparate a memoria con l'aiuto della bacchetta. E non basta che queste storie abbreviate siano noiose, incomprensibili; esse rovinano anche la capacità di comprendere la poesia della Bibbia. Più di una volta mi sono reso conto di come l'esposizione in una lingua cattiva ed incomprensibile annullasse la percezione del significato intimo della Bibbia. Parole incomprensibili come « adolescente, abisso » e così via vengono memorizzate insieme agli avvenimenti; fermano l'attenzione degli scolari come una novità e sono per loro come pietre miliari lungo le quali il racconto si snoda.

Molto spesso lo scolaro parla soltanto per adoperare una espressione che l'ha colpito, e in questo modo è già andato oltre la semplice comprensione del contenuto. Più di una volta ho notato anch'io come gli scolari di altre scuole sentissero molto meno, a volte non sentissero del tutto le bellezze dei racconti biblici, che venivano distrutte dall'esigenza di imparare a memoria e dai rozzi metodi dell'insegnante, funzionali a questa necessità. Questi scolari rovinavano anche quelli più giovani e i propri fratellini, e il modo di narrare di questi ultimi rivelava che avevano assimilato determinati triti metodi delle storie sacre ridotte. Queste storie trite si sono trasmesse anche al popolo tramite novizi libretti, e spesso gli scolari riferiscono delle leggende particolari sulla creazione del mondo, di Adamo e sul bellissimo episodio di Giuseppe solo perché le hanno udite in casa. Questi scolari ormai non provano quello che sentono gli scolari spontanei quando ascoltano la Bibbia e col cuore trepidante captano ogni parola e pensano che finalmente sta per rivelarsi loro la saggezza del mondo.

Io ho insegnato e continuo ad insegnare la storia sacra soltanto sulla Bibbia e considero nocivo qualsiasi diverso modo di insegnarla.

Anche il Nuovo Testamento viene raccontato seguendo il Vangelo e viene poi trascritto sui quaderni. Il Nuovo Testamento viene ricordato meno bene e perciò richiede ripetizioni frequenti.

Ecco degli esempi tratti dalle storie del Nuovo Testamento. Dal quaderno del ragazzo I.M. sull'Ultima Cena:

« Una volta Gesù Cristo mandò i suoi discepoli nella città di Gerusalemme e disse loro: — Se vi capita di incontrare un uomo con l'acqua seguitelo e chiedetegli: padrone, mostraci una stanza dove noi possiamo preparare la pasqua. Egli ve la mostrerà e là voi la preparerete —. Essi andarono e videro quello che egli aveva detto loro, e prepararono. Verso sera Gesù stesso si diresse là con i discepoli. Durante la sera Gesù si tolse la veste e si fasciò con un panno. Poi prese una bacinella e la riempì tutta di acqua e si avvicinò ad ogni

discepolo e lavò i piedi a ciascuno. Quando si avvicinò a Pietro e voleva lavargli i piedi, Pietro disse: — Signore! Tu non laverai mai i piedi a me —. E Gesù Cristo gli disse: — Se io non ti laverò i piedi tu non sarai insieme a me nel Regno dei Cieli —. Allora Pietro si spaventò e disse: — Signore, non solo i miei piedi ma anche la testa e tutto il mio corpo —. E Gesù gli disse: — Ad un puro è necessario pulire solo i piedi —. Poi Gesù Cristo si vestì e si sedette a tavola, prese il pane, lo benedisse e lo spezzò e si mise a dare il pane ai suoi discepoli e disse: — Prendete e mangiate, questo è il mio corpo —. Essi presero e mangiarono. Poi Gesù prese una tazza di vino, la benedisse e si mise a porgerla ai suoi discepoli e disse: — Prendete e bevete, questo è il mio sangue del Nuovo Testamento —. Essi presero e bevvero. Poi Gesù Cristo disse: — Uno di voi mi tradirà —. E i discepoli si misero a dire: — Signore! Forse io? — E Gesù Cristo disse: — No —. Poi Giuda disse: — Signore! Non sono forse io? — E Gesù dice a mezza voce: — Tu —. Dopo questo Gesù Cristo disse ai suoi discepoli: — Mi tradirà colui al quale io darò un pezzo di pane —. Poi Gesù Cristo diede del pane a Giuda. E senza indugi Satana si stabilì in lui, cosicché egli si turbò e uscì via dalla stanza ».

Dal quaderno del ragazzo R.B.:

« Poi Gesù andò coi suoi discepoli nel giardino di Getsemani a pregare Dio, e disse agli apostoli: — Voi aspettatevi e non dormite —. Quando Gesù venne e vide che i suoi discepoli dormivano li svegliò e disse: — Voi non avete potuto aspettare me per un'ora —. Poi di nuovo andò a pregare Dio e disse: — Signore! Non si può tralasciare questo calice? — e continuò a pregare Dio, finché non cominciò a sudare sangue. Un Angelo volò dal cielo e lo fortificò. Poi Gesù ritornò ai suoi discepoli e disse loro: — Poiché dormite, arriverà l'ora in cui il figlio dell'Uomo verrà consegnato nelle mani dei suoi nemici —. E Giuda già stava dicendo al prete: — Prendete quello cui darò un bacio —. Poi i discepoli andarono dietro a Gesù e videro una folla di

persone. Giuda si avvicinò a Gesù e voleva baciare. Gesù disse: — Mi stai forse tradendo con un bacio? — E dice al popolo: — Chi cercate? — Essi dissero a Lui: — Gesù Nazareno — Gesù disse: — Sono IO —. Dopo questa parola tutti gli si gettarono addosso ».

Storia e geografia

Terminato il Vecchio Testamento, pensai a come insegnare la storia e la geografia, dal momento che sono materie insegnate tutt'ora dovunque nelle scuole. Anch'io le volevo insegnare poiché mi sembrava che la storia degli Ebrei del Vecchio Testamento inducesse naturalmente i bambini a porsi delle domande di questo tipo: dove, quando e in quali condizioni si sono svolti gli avvenimenti a noi noti? Che cosa è l'Egitto, il faraone, il re degli Assiri e così via?

Incominciai, come tutti incominciano, dalla storia antica. Ma né Mommsen, né Duncker mi aiutarono a renderla interessante. Ai ragazzi non importava niente di Sesostrato, delle piramidi egizie e dei Fenici... Io speravo che domande come, per esempio, quali erano i popoli che ebbero rapporti con gli Ebrei, dove vivevano e dove emigrarono, li avrebbero interessati; ma essi non sentivano affatto l'esigenza di informazioni di questo tipo. Non gliene importava niente di sentir parlare dei faraoni, degli Egizi, della Palestina, tutte cose esistenti chissà quando e chissà dove. Gli Ebrei erano i loro eroi e tutti gli altri erano per essi personaggi di secondaria importanza e del tutto superflui. Per mancanza di materiale non mi riuscì di presentare ai bambini i Fenici e gli Egizi in veste eroica. Credo che nessuno ci sia riuscito e ci riuscirà mai. Non possediamo nessun materiale né storico, né artistico. Credo che la storia degli Egizi sia stata altrettanto studiata che la storia degli Ebrei, ma gli Egizi non ci hanno lasciato una Bibbia. A che servirebbe a noi, cioè ai bambini, conoscere in tutti i particolari come si costruivano le piramidi, il significato delle caste e le loro reci-

proche relazioni? In tutti questi fatti non si trova mai un Abramo, un Isacco, un Giuseppe, un Giacobbe o un Sansone.

Tuttavia, essi ricordavano e piaceva loro qualche episodio della storia antica; per esempio, quello di Semiramide e altri simili. Piacevano però per puro caso, non perché spiegassero certi determinati fatti, ma da un punto di vista artistico-fabesco. E anche questi episodi erano rari. Tutto il resto era noioso e inutile. Fui costretto ad abbandonare l'insegnamento della storia universale.

Con la geografia ottenni lo stesso insuccesso che con la storia. A volte mi capita di raccontare qualche fatto della storia inglese, greca, svizzera, così, ad episodi separati, ma solo come se si trattasse di favole istruttive, che hanno un certo valore artistico.

Dopo la storia universale, dovevo affrontare la nostra storia, quella russa, che tutti e dovunque insegnano. Incominciai da questa storia russa, a noi tristemente nota, né artistica né istruttiva, che ci è stata presentata in tante diverse rielaborazioni, quella che va da Isimov a Vodovosov. Incominciai due volte: la prima volta, quando ancora non avevamo finito di leggere tutta la Bibbia, la seconda volta dopo la Bibbia. La prima volta gli scolari si rifiutarono decisamente di ricordare l'esistenza dei vari Igor' e Oleg.

La stessa cosa si sta ripetendo con i bambini più piccoli. Quelli che non hanno ancora imparato sulla Bibbia a prestare attenzione a quello che viene loro raccontato e a ripeterlo, ascoltano magari cinque volte la stessa cosa e non si ricordano un bel niente dei vari Rjurik e Jaroslav. Gli scolari più grandi ora ricordano la storia russa e prendono appunti, ma lo fanno in maniera incomparabilmente peggiore di quanto non facessero con la Bibbia e bisogna stare a ripetere in continuazione.

Abbiamo parlato loro di Vodovosov e del « Periodo normanno » di Pogodin. Una volta uno degli insegnanti si lasciò prendere dall'entusiasmo, e, senza seguire i miei consigli, non

salto il periodo dei principati e si addentrò in tutta la folle e caotica epoca dei Mstislav, Brjačislav e Boleslav. Entrai nella sua classe nel momento in cui gli scolari avrebbero dovuto ripetere. È difficile descrivere cosa ne venne fuori. Prima tutti tacquero a lungo. Infine, interrogati dal maestro, risposero i più coraggiosi e quelli dotati di maggiore memoria. Si sforzavano con tutte le forze di ricordare i nomi *strampalati* dei vari personaggi storici, ma le imprese che ciascuno di loro aveva compiuto restavano un fatto secondario.

— Ecco, quello là, com'è che si chiama? è mica Barikav, forse? — incominciò uno — ha assalito... com'è che era? — Muslav, Lev Nikolaevič? — suggerì una bambina. — Mstislav — risposi io. — *E gli fracassò sulla testa* —¹ disse orgogliosamente uno. — Aspetta tu! Là c'era un fiume — E suo figlio radunò un esercito e gli fracassò *sulla testa*... com'era? — Ma va là, che non capisci niente — disse una bambina che possedeva una memoria pari a quella di un cieco. — Ma che roba stramba! — disse Sëmka. — Ebbene, quello là, Mislav, Cislav, su cosa, lo sa diavolo! — E tu non interrompere, se non sai — E perché tu invece sai, gran dritto! — Che hai che ti arrabbi? — Quelli che avevano migliore memoria tentarono ancora e con l'aiuto di qualche suggerimento avrebbero magari detto delle cose giuste. Ma tutto questo era così brutto ed era uno spettacolo così pietoso vedere quei bambini! Sembravano dei galletti a cui avessero gettato dei chicchi di grano misti a sabbia: tutt'un tratto si erano confusi, si erano messi a chiocciare, si davano da fare invano ed erano pronti a beccarsi l'un l'altro al punto che il maestro ed io decidemmo di non ripetere più tali errori. Quindi, lasciato da parte il periodo dei principati, continuammo la storia russa. Ecco cosa risulta dai quaderni degli scolari più grandicelli.

Dal quaderno dello scolaro V.R.:

« I nostri antenati si chiamavano Slavi. Non avevano né zar,

né principi. Erano divisi in tribù, si assalivano gli uni con gli altri e andavano in guerra. Una volta i Normanni assalirono gli Slavi e vinsero, imposero loro un tributo. Ma poi gli Slavi dissero: — Perché dobbiamo vivere così? Scegliamoci un principe che regni sopra di noi —. A questo punto scelsero Rjurik con i suoi due fratelli, Sineus e Truvor. Rjurik s'installò a Ladoga, Sineus e Izborsk presso i Kri- viči, Truvor a Beloozero. Poi i fratelli morirono, Rjurik succedette al loro posto.

Poi Askol'd e Dir si diressero verso la Grecia, passarono per Kiev e dissero: — Chi comanda qui? —. I kievljani dissero: — Erano in tre: Kij, Šček e Charif. Ora sono morti —. Askol'd e Dir dissero: — Vi comanderemo noi —. Il popolo acconsentì e cominciò a pagar loro il tributo.

Poi Rjurik ordinò di costruire città e fortezze e inviò dappertutto i bojari affinché raccogliessero i tributi e glieli portassero. Poi Rjurik pensò di andare in guerra contro Costantinopoli con duecento barche. Quando si avvicinò a questa città, l'imperatore non c'era. I Greci lo mandarono a chiamare. Il popolo pregava. Poi il prete prese il manto della Madre di Dio e lo bagnò nell'acqua; si sollevò una terribile tempesta e le barche di Rjurik si sparpagliarono tutte qua e là. E così si dormì anche molto poco. Poi Rjurik tornò a casa e là morì. Restò suo figlio Igor'. Poiché era piccolo, al suo posto regnò Oleg. Lui venne voglia di conquistare Kiev; prese con sé Igor' e andò lungo il Dnepr. Lungo la strada conquistò le città di Ljubič e Smolensk. Quando arrivarono nei pressi di Kiev, Oleg inviò i suoi ambasciatori ad Askol'd e Dir a dire che erano arrivati dei mercanti che volevano incontrarli, nascose metà dell'esercito nelle barche e l'altra metà gli faceva da scorta. Quando Askol'd e Dir uscirono con pochi armati, l'esercito di Oleg saltò fuori dalle barche e si gettò su di loro. Allora Oleg sollevò Igor' e disse: — Voi non siete principi, né stirpe di principi, ecco chi è il principe — Allora Oleg comandò di ucciderli e conquistò Kiev. Oleg restò a vivere in questa città, la fece diventare capitale e la chiamò madre di tutte le città russe. Allora egli comandò di costruire città e fortezze e inviò i

¹ Così nel testo per indicare l'espressione sgrammaticata del bambino. (N.d.T.)

bojari a raccogliere i tributi e glieli portarono. Poi andò a combattere contro le tribù vicine: le combatté a lungo. Non voleva far guerra alle tribù pacifiche, ma solo a quelle guerriere. Egli si accinse ad andare contro la Grecia e andò lungo tutto il Dnepr. Quando ebbe percorso il Dnepr, discese per il Mar Nero. Quando si fu avvicinato alla Grecia, il suo esercito saltò sulla riva e si mise a bruciare e a saccheggiare tutto. Oleg disse ai Greci: — Pagatoci un tributo, una *grivna*¹ per ogni barca —. Essi si rallegrarono e incominciarono a pagare loro il tributo. Oleg raccolse trecento *pod*² e tornò a casa ».

Dal quaderno dello scolaro V.M.:

« Quando Oleg morì, al suo posto succedette il figlio di Rjurik, Igor'. Igor' voleva sposarsi. Una volta andò a passeggiare con la scorta, doveva attraversare il Dnepr. D'un tratto vide una fanciulla su una barca. Igor' disse: — Fammì salire —. Ella lo fece salire. Poi Igor' la sposò. Igor' voleva compiere un'impresa gloriosa. Radunò un esercito e andò in guerra, dritto lungo il Dnepr, non a destra, non a sinistra. Dal Dnepr al Mar Nero, dal Mar Nero al Mar Caspio. Igor' inviò degli ambasciatori al kagan perché gli permettesse di attraversare le sue terre; al ritorno dalla guerra gli avrebbe dato in cambio la metà del bottino. Il kagan lo lasciò passare. Quando giunsero vicino ad una città, Igor' comandò che il popolo si radunasse sulla riva, che tutto fosse bruciato e distrutto e di prendere i prigionieri. Quando ebbero finito, si misero a riposare. Quando si furono riposati, tornarono a casa con grande gioia. Arrivarono alla città del kagan. Igor' inviò al kagan secondo la promessa. Il popolo sentì che era tornato Igor' dalla guerra, pregò il kagan di ordinare di vendicarsi di Igor', poiché Igor' aveva versato il sangue dei loro consanguinei. Il kagan non acconsentì, ma il popolo non ubbidì e incominciarono a combattere: ebbe luogo una violenta battaglia. Quelli vinsero i russi e presero loro tutto quello che avevano conquistato ».

¹ Antica moneta slava. (N.d.T.)

² Antica misura russa, pari a kg. 1638. (N.d.T.)

Come il lettore può vedere dai brani riportati, manca un vero interesse. La storia russa andava meglio di quella universale solo perché i ragazzi erano abituati a recepire e ad annotare quello che veniva loro detto ed anche perché, in questo caso, insorge più raramente la domanda: *a che scopo tutto questo?* Il popolo russo era eroico per i ragazzi, proprio alla stessa stregua del popolo ebraico. I ragazzi lo amano perché è un popolo amato da Dio e perché la sua storia è artistica. Verso il popolo russo spinge invece il sentimento nazionale, anche se non c'è alcun interesse artistico.

Tuttavia l'insegnamento della storia è arido, freddo e noioso. Disgraziatamente, la stessa storia dà molto raramente motivo di trionfare al sentimento nazionale.

Ieri sono uscito dalla mia classe e sono andato nella classe di storia per conoscere la causa dell'animazione che si sentiva dall'altra stanza. Si trattava della battaglia di Kulikovo.¹ Tutti erano in agitazione. — Ecco com'era la storia! Bene! — Ascolta, Lev Nikolaevič, come spaventò i Tartari! — Dai, racconta io! — No, io! — gridavano delle voci. — E si sparsero fiumi di sangue! — Quasi tutti erano in grado di raccontare ed erano tutti entusiasti. Ma se ci limitiamo a dare soddisfazione al senso nazionale, cosa resterà di tutta la storia? Gli anni 1612, 1812² ed è tutto. Rispondendo allo stimolo del sentimento nazionale, non riuscirai a percorrere la storia.

Capisco che è possibile sfruttare le leggende storiche per sviluppare e soddisfare l'interesse artistico sempre presente nei bambini, ma allora non si fa più della storia. Per insegnare la storia è necessario sviluppare preventivamente nei bambini l'interesse storico. Come farlo?

Mi è capitato spesso di sentir dire che bisogna iniziare ad insegnare la storia non dall'inizio, ma dalla fine, cioè, non

¹ La battaglia di Kulikovo avvenne nel 1380: fu la prima vittoria russa sui Tartari. (N.d.T.)

² Le due date si riferiscono rispettivamente alla fine dell'epoca dei torbidi con la scacciata da Mosca dei Polacchi e alla ritirata di Napoleone da Mosca e dalla Russia. (N.d.T.)

partendo dalla storia antica, ma da quella contemporanea. Questa idea è, sostanzialmente, giustissima. Come si può raccontare ad un bambino ed interessarlo con gli albori dello stato russo, se non sa cosa è lo stato russo e lo stato in generale? Chi ha avuto a che fare con i bambini deve sapere che ogni bambino russo è fermamente convinto che tutto il mondo sia simile a quella parte di Russia in cui egli vive. Lo stesso dicasi per il bambino francese e tedesco. Come mai tutti i bambini, e persino alcuni adulti ingenui, si meravigliano sempre del fatto che i bambini tedeschi parlano in tedesco?... L'interesse storico si manifesta per lo più dopo l'interesse artistico. A noi interessa conoscere la storia della fondazione di Roma perché sappiamo che cosa era l'impero romano nei suoi anni di pieno splendore, nello stesso modo in cui ci interessa conoscere l'infanzia di un uomo di cui ci è nota la grandezza. Il contrasto tra questa grandezza individuale e la folla insignificante di coloro la cui vita trascorre velocemente, senza lasciar traccia di sé, costituisce per noi una fonte di interesse. Noi seguiamo l'ingrandirsi di Roma, avendo ben presente in mente il quadro della sua raggiunta potenza. Ci interessa conoscere i primordi del regno moscovita, poiché sappiamo già cosa è l'impero russo.

Le mie osservazioni e l'esperienza mi dimostrano che il primo embrione di interesse storico è generato dalla conoscenza della storia contemporanea, a volte dalla partecipazione diretta agli avvenimenti storici, dall'interesse politico, dalle opinioni politiche, dalle discussioni, dalla lettura dei giornali. Per questa ragione ogni maestro intelligente deve naturalmente pensare ad insegnare la storia partendo da quella contemporanea.

L'estate scorsa ho fatto degli esperimenti in tal senso, li ho annotati ed ora ne riporto uno.

Prima lezione di storia.

Avevo intenzione di spiegare, durante la prima lezione, come la Russia si differenzia dalle altre terre, i suoi confini, le caratteristiche dell'apparato statale, di dire chi è l'attuale zar, come e quando l'imperatore è salito al trono.

Maestro — Dove viviamo noi, in che paese?

Uno scolaro — A Jasnaja Poljana.

Altro scolaro — In campagna.

Maestro — No. In quale paese è Jasnaja Poljana e il governatorato di Tula?

Scolaro — Il governatorato di Tula è a 17 verste di distanza da noi; il governatorato è dove è il governatore.

Maestro — No. Quello è il capoluogo di provincia, ma il governatorato è un'altra cosa. Ebbene che terra è la nostra?

Scolaro (*che in precedenza aveva sentito delle lezioni di geografia*) — La terra è rotonda come una palla.

Domandai allora dove pensavano vissero, prima di trasferirsi da noi, un tedesco che conoscevano e dove si arriva se si cammina sempre in una stessa direzione. Attraverso queste domande, infine, gli scolari mi risposero che vivevano in Russia. Tuttavia, alla domanda: — Dove arrivi, se cammini sempre dritto in una direzione? — alcuni mi risposero: — Da nessuna parte —. Ed altri risposero che si arriva alla fine del mondo.

Maestro (*ripetendo la risposta di uno scolaro*) — Tu hai detto che si arriva in altre terre; dove termina la Russia e iniziano le altre terre?

Scolaro — Dove camminano i tedeschi.

Maestro — Ma come? Se tu incontri a Tula Gustav Ivanovič e Karl Fedorovič, dirai che qui camminano dei tedeschi e che perciò è un'altra terra?

Scolaro — No, dove camminano solo tedeschi.

Maestro — No, anche in Russia ci sono dei posti in cui camminano solo tedeschi. Per esempio, Ivan Fomič è di quei posti; eppure fanno sempre parte della Russia. Come mai? (*Silenzio.*)

Maestro — Per il fatto che essi obbediscono alle stesse leggi a cui obbediscono i russi.

Scolaro — Come alle stesse leggi? I tedeschi non frequentano la nostra chiesa e mangiano di grasso.

Maestro — Non parlo di queste leggi: essi obbediscono al nostro stesso zar.

Scolaro (*lo scettico Sëmka*) — Molto bene! Ma come mai

seguono un'altra legge, ma obbediscono al nostro zar? Il maestro sente la necessità di spiegare che cos'è la legge e domanda cosa significhi obbedire ad una legge ed essere sotto la stessa legge.

Scolara (*una ragazzina molto indipendente, figlia di servi, in fretta e timidamente*) — Prendere la legge¹ significa sposarsi.

Gli scolari fissano interrogativamente il maestro: è proprio così?

Il maestro comincia a spiegare che la legge significa che, se uno ruba o uccide, viene messo in prigione e punito.

Lo scettico Sëmka — Ma che, i tedeschi non hanno la stessa cosa?

Maestro — La legge consiste ancora nel fatto che da noi ci sono i nobili, i contadini, i mercanti, il clero. (*La parola « clero » suscita una certa perplessità.*)

Lo scettico Sëmka — E là non ci sono?

Maestro — In alcuni paesi ci sono, in altri no. Noi abbiamo uno zar russo, mentre in terra tedesca ce n'è un altro, lo zar tedesco.

Questa risposta soddisfa tutti gli scolari, persino lo scettico Sëmka.

Vedendo la necessità di passare a spiegare che cosa sono i ceti, il maestro domanda agli scolari quali ceti sociali conoscono. Gli scolari cominciano ad elencare: nobili, contadini, preti, soldati. — E ancora? — domanda il maestro. — Servi, kozjuki,² calderai —. Il maestro chiede qual è la differenza tra questi ceti.

Scolari — I contadini arano, i servi servono i signori, i mercanti commerciano, i soldati prestano servizio, i calderai fabbricano i samovar,³ i preti servono la messa, i nobili non fanno niente.

Il maestro spiega qual è la vera differenza tra i ceti e cerca invano di spiegare che i soldati sono necessari, anche quando non c'è da combattere, per salvaguardare lo stato da eventua-

li attacchi e che i nobili sono addetti al servizio dello stato. Il maestro cerca anche di spiegare la distinzione geografica tra la Russia e gli altri stati. Dice che tutta la terra è suddivisa in diversi stati. I russi, i francesi, i tedeschi si sono spartiti la terra e si sono detti: fino a questo punto è nostra, fino a questo punto vostra, cosicchè la Russia, come gli altri paesi, ha i suoi confini.

Maestro — Capite cosa sono i confini? Qualcuno mi faccia un esempio.

Scolaro (*un ragazzo intelligente*) — Ecco al di là della cima Turkin c'è il confine: il confine è il pilastro di pietra che si trova sulla strada tra Tula e Jasnaja Poljana ed indica l'inizio del distretto di Tula.

Tutti gli scolari sono d'accordo con questa definizione.

Il maestro vede la necessità di mostrare i confini di località note. Egli disegna la pianta di due stanze ed indica la linea che le divide; poi mostra la pianta del villaggio e gli scolari riconoscono da soli alcuni confini. Il maestro spiega, cioè crede di spiegare, che anche la Russia ha i suoi confini, come ne ha il territorio di Tula. Si illude che tutti abbiano capito, ma quando chiede come si possa conoscere la distanza tra il loro villaggio e i confini della Russia, gli scolari rispondono senza esitare che è molto semplice: occorre solo misurare con una aršina¹ fino alla frontiera.

Maestro — Ma in quale direzione?

Scolaro — Da qui, dritto fino al confine e segnare quanto viene.

Ritorniamo ai disegni, alle piante e alle carte. È necessario far capire agli scolari il concetto della scala. Il maestro propone di disegnare la pianta del villaggio, disposto lungo la strada. Incominciamo a disegnare sulla lavagna ma non c'entra tutto il villaggio perché è stata scelta una scala troppo grande. Cancelliamo e incominciamo di nuovo a disegnare sulla lavagna con una scala più piccola. A poco a poco diventa più chiaro cosa sono la scala, una pianta, i confini. Il maestro ripete tutto quello che è stato detto in precedenza e chiede cosa sia la Russia e dove essa termini.

¹ Espressione popolare che sta per sposarsi. (N.d.T.)

² Parola dialettale: sta per borghesi. (N.d.T.)

³ Tipico recipiente russo in cui si fa bollire l'acqua per il tè. (N.d.T.)

¹ Vecchia misura lineare russa pari a m. 0,711. (N.d.T.)

Scolaro — È la terra in cui viviamo e in cui vivono tartari e tedeschi.

Altro scolaro — È la terra che si trova sotto lo zar russo.

Maestro — Dove finisce?

Bambina — Là dove ci sono i miscredenti tedeschi.

Maestro — I tedeschi non sono miscredenti. Anche i tedeschi credono in Cristo — (*Spiegazione sulle religioni e sulle fedi.*)

Scolaro (*tutto infervorato, evidentemente contento di ricordare*) — In Russia ci sono le leggi: chi uccide viene messo in prigione; e poi c'è gente di ogni tipo: *clericali*, soldati, nobili.

Semka — Chi dà da mangiare ai soldati?

Maestro — Lo zar. A tale scopo si raccolgono soldi da tutti i cittadini, poiché i soldati prestano servizio per il bene di tutti.

Il maestro spiega ancora che cos'è l'erario, e poi fa ripetere alla meglio quello che si è detto sui confini.

La lezione continua per un paio d'ore. Il maestro è convinto che i bambini abbiano ritenuto molto di ciò che ha detto. Così continua, nello stesso modo, le lezioni successive. Solo in seguito si convince di aver seguito un metodo sbagliato e di aver fatto solo delle sciocchezze.

Senza volere, sono caduto nell'eterno errore del metodo socratico, che nell'*Anschauungsunterricht*¹ tedesco ha raggiunto il massimo grado possibile di storpiatura. In queste lezioni non ho trasmesso agli scolari nessun concetto nuovo, mentre mi illudevo di averlo fatto: ho soltanto condizionato i bambini, esercitando la mia influenza morale, a darmi le risposte che io volevo ottenere. Le parole *Raseja, Ruskoj*² sono restate per loro indizi a livello incosapevole di qualcosa di vago e indeterminato che appartiene a loro e a tutti noi. La parola *legge* è rimasta ugualmente incomprensibile.

Questi esperimenti risalgono ad un sei mesi fa; in un primo

tempo ne ero molto soddisfatto e orgoglioso. Coloro ai quali mi è capitato di leggere questi appunti mi dicevano che erano molto buoni ed interessanti. Poi, per tre settimane, non potei occuparmi della scuola; al mio ritorno a scuola provai a continuare quello che avevo iniziato e mi convinsi che erano solo stupidaggini e illusioni. Neppure uno scolaro era più in grado di dirmi cosa è il confine, che cosa è la Russia, che cosa è la legge e quali sono i confini del distretto di Krapivensk. Non solo avevano dimenticato tutto ciò che avevano imparato, ma sapevano tutto a modo loro.

Mi convinsi del mio errore; mi resta solo il dubbio se il mio errore consistesse nel metodo sbagliato o nel fatto stesso di voler insegnare una determinata materia. Forse non c'è nessuna possibilità di suscitare nel bambino l'interesse storico e geografico, prima di una determinata fase del suo sviluppo e senza l'ausilio dei giornali e dei viaggi. Forse si troverà (io continuo a fare degli esperimenti e a ricercare) un metodo attraverso il quale ciò diventerà possibile. Quanto a me so una sola cosa: tale metodo non consista in nessun modo nell'insegnamento della cosiddetta storia e geografia, cioè nell'insegnamento libresco che uccide, anziché suscitare, questi interessi.

Ho fatto anche altri esperimenti di insegnamento della storia contemporanea, ed esperimenti molto felici. Ho raccontato la storia della campagna di Crimea, ho parlato del regno dell'imperatore Nicola e degli eventi del 1812. Raccontavo tutto ciò con un tono quasi da favola, in modo in gran parte romanzato e raggruppavo gli avvenimenti intorno alla storia di un personaggio. Come c'era da aspettarsi, il racconto della guerra contro Napoleone riscosse il successo maggiore. Questa lezione rappresentava un'ora indimenticabile nella nostra vita. Non la dimenticherò mai. Già da molto tempo avevamo promesso ai bambini che io avrei cominciato a raccontare partendo dalla storia ultima ed un altro maestro da quella antica, in modo da incontrarci a metà. I miei scolari della sera se ne erano andati via e allora entrai nella classe dove si teneva la lezione di storia russa. Si parlava di Svjatoslav.

¹ Metodo diretto, induttivo.

² Forme antiquate per *Rocchia*, Russia, *Russkij*, russo. (*N.d.T.*)

Tutti si annoiavano. Come al solito, sul banco alto stavano sedute, una accanto all'altra, tre contadinelle con i fazzolettoni. Una si era addormentata. Miška mi toccò e disse: — Guarda un po', i nostri cuculi; una si è addormentata —. E sembravano veramente dei cuculi. — Raccontaci dalla fine! — disse qualcuno e tutti si alzarono.

Mi sedetti e incominciai a parlare. Come al solito, per un paio di minuti continuò il chiasso, il protestare, il parapiglia: chi era sotto il tavolo, chi sopra, chi sotto i banchi, chi sulle ginocchia e sulle spalle degli altri. Poi tutti tacquero. Spero di poter inserire questo racconto nella rubrica « Libretti » e quindi non starò a ripeterlo qui. Incominciai da Alessandro I, parlai della rivoluzione francese, dei successi di Napoleone, di come si era impossessato del potere e della guerra conclusasi con la pace di Tilsit. Appena il racconto cominciò a riguardarci, da tutte le parti si fecero sentire esclamazioni e parole di viva partecipazione. — Ma che, attacca anche? — Vedrai che Alessandro gliel'è dà! — disse qualcuno che aveva sentito parlare di Alessandro. Ma dovetti disilluderli: non era ancora il momento. Lì offese molto il fatto che volevano dargli in moglie la sorella dello zar e che Alessandro lo aveva incontrato sul ponte come un par suo. — Aspetta tu! — esclamò Pet'ka con un gesto di minaccia. — Be', be', racconta, su! — Quando seppero che Alessandro non gli si era sottomesso, cioè gli aveva dichiarato guerra, tutti espressero la loro approvazione. Quando Napoleone ci aveva attaccato con dodici nazioni, aveva fatto insorgere i tedeschi e la Polonia, tutti si sentirono gelare dall'agitazione.

C'era un tedesco, mio amico, nella stanza. — Ah, anche voi ci siete contro! — gli disse Pet'ka (quello che parlava meglio). — Be', sta zitto! — gridarono gli altri. Gli ascoltatori erano preoccupati dall'idea che le nostre truppe si fossero ritirate, e da tutte le parti domandavano spiegazioni: perché? E inveivano contro Kutuzov e Barclay. — È cattivo il tuo Kutuzov — Aspetta —, diceva un altro. — Ma perché si è arreso? — domandava un terzo. Quando arrivammo

alla battaglia di Borodino e alla fine dovetti dire che nonostante tutto non avevamo vinto, mi fecero pena: si vedeva che avevo inflitto a tutti un terribile colpo. — Noi non abbiamo avuto la vittoria, ma almeno neppure gli altri! — Quando Napoleone giunse a Mosca e aspettava le chiavi e gli inchini, tutti sogghignavano consapevoli della mancata sottomissione. Naturalmente l'incendio di Mosca fu approvato. Infine, sopravvenne il trionfo: la ritirata. — Appena quello ebbe lasciato Mosca, Kutuzov incominciò ad incalzarlo e a dargliel'è — dissi. — Lo mise in ginocchio! — mi corresse Fed'ka il quale era seduto, tutto rosso, davanti a me e si torceva i sottili ditini neri per l'agitazione. Era una sua abitudine. Appena disse queste parole, tutta la stanza ululò di entusiasmo e fierezza. Qualcuno strangolò quasi il compagno che gli stava davanti, ma nessuno vi prestò attenzione. — Così va meglio! Eccoti le chiavi — e così via. Poi continuai a raccontare come avevamo inseguito il Francese. Gli scolari furono dispiaciuti di sentire che qualcuno era arrivato in ritardo alla Berezina e ce l'eravamo lasciato sfuggire. Pet'ka chiocciò persino: — Io lo avrei fucilato, quel figlio di cane, perché era arrivato in ritardo! —. Poi compatimmo un po' anche i francesi assiderati. Poi, quando attraversammo la frontiera e i tedeschi, che prima erano contro di noi, ritornarono con noi, qualcuno ricordò il tedesco che era nella stanza. — Ah, dunque, è così? Ora siete contro di noi, e poi, quando non vi bastano più le forze, ci venite dietro? — e d'un tratto tutti si alzarono in piedi e incominciarono a gridare contro il tedesco in modo che il rumore si sentiva sin dalla strada. Quando si calmarono, proseguì a raccontare come avevamo accompagnato Napoleone fino a Parigi, avevamo rimesso sul trono l'attuale re, avevamo celebrato la vittoria e avevamo fatto dei banchetti. Soltanto il ricordo della campagna di Crimea ci guastava tutto il piacere. — Aspetta un po' — esclamò Pet'ka, agitando i pugni: — Lasciatemi crescere e poi gliel'è farò vedere io! — Se in quel momento ci fosse arrivato addosso il vallo Sevardinòj o il monte Malakov, noi li avremmo respinti.

Era già tardi quando finii. Generalmente a quell'ora i bambi-

ni dormono. Invece nessuno dormiva, persino ai cuculi ardevano gli occhietti. Mi ero appena alzato quando, con mia grandissima meraviglia, Taraska strisciò fuori da sotto la mia poltrona e mi fissò con uno sguardo animato e serio ad un tempo. — Come sei arrivato fin qui? — È là dall'inizio — disse qualcuno. Non c'era niente da domandare: dall'espressione del viso era chiaro che aveva capito. — Ebbene mi racconti? — domandai. — Io? — ci pensò su e: — Racconto tutto — Vado a raccontare tutto a casa — Anch'io — Anch'io — È finito? — Sì —. E tutti volarono giù per la scala: chi prometteva di darle al Francese, chi ingiuriava il tedesco, chi ripeteva come Kutuzov lo aveva messo in ginocchio.

« *Sie haben ganz Russisch erzählt* » (avete parlato proprio da russo), disse la sera il tedesco contro il quale avevano gridato. — Dovreste sentire come si racconta da noi in modo tutto diverso questa storia. Non avete detto nulla di come i tedeschi si sono battuti per la libertà. *Sie haben nichts gesagt von den deutschen Freiheitskämpfen*.

Io fui completamente d'accordo con lui che il mio racconto non era storia, ma una favola atta ad eccitare il sentimento popolare.

Evidentemente anche questo esperimento, dal punto di vista dell'insegnamento della storia, era ancora meno felice dei precedenti.

Quanto all'insegnamento della geografia, feci la stessa cosa. Prima di tutto incominciai con la geografia fisica.

Ricordo la prima lezione. Incominciai e subito mi confusi. Avvenne quello che non avrei mai supposto: io non conoscevo le cose che desideravo imparassero dei piccoli contadini di dieci anni. Fui in grado di spiegare il giorno e la notte, ma mi confusi con la spiegazione dell'inverno e dell'estate. Vergognandomi della mia ignoranza, ripetei e poi andai a domandare a molti miei conoscenti, tutta gente colta; ma ad eccezione di alcuni, usciti da poco dalla scuola, e dei maestri, nessuno fu in grado di spiegarmi le cose per bene senza il

mappamondo. Prego tutti i lettori di verificare questa mia constatazione. Affermo che *una persona su cento conosce queste cose, mentre tutti i bambini le studiano*. Dopo essermi ben documentato, affrontai di nuovo l'argomento e mi sembrava di esser riuscito a spiegare tutto benissimo con l'aiuto di una candela e del mappamondo. Mi ascoltarono con grande attenzione ed interesse. (Erano interessati in particolar modo a conoscere ciò di cui non sono convinti i loro padri e a potersi vantare della propria sapienza alla prima occasione.)

Quando finii la mia spiegazione sull'inverno e l'estate, lo scettico Šimka, il più intelligente di tutti, mi fermò con una domanda: — Come mai la terra gira e la nostra izba sta sempre allo stesso posto? Anche l'izba dovrebbe muoversi! — Io vidi che con la mia spiegazione ero andato avanti di mille verste rispetto al più intelligente: cosa avevano dovuto capire i meno intelligenti?...

Ricominciai daccapo: parlai, disegnai, addussi tutte le prove della rotondità della terra: i viaggi intorno al mondo, il fatto che gli alberi di una nave sono visibili prima del ponte ed altre ancora. Rallegrandomi all'idea che ormai avessero capito, dissi loro di scrivere la lezione. Tutti scrissero: « La terra è come una palla: *prima prova... seconda prova* », ma avevano dimenticato *la terza prova* e me la chiesero. Era evidente che la cosa più importante per loro era ricordare le prove. Ritornai su questa spiegazione non una volta, non dieci, ma centinaia di volte, e sempre senza successo. Ad un esame tutti gli scolari avrebbero risposto e rispondono ormai in modo soddisfacente; ma io sento che non capiscono, e ricordando che io stesso fino ai trent'anni non capivo bene questa faccenda, perdonai loro questa incomprensione. Come capitava a me da bambino, anche loro ora credevano sulla parola che la terra è rotonda ecc., senza capire niente. Mi è ancora più facile capire: quando ero molto piccolo, la mia bambinina mi aveva convinto che là dove il mondo finisce, il cielo si tocca con la terra e là le donne lavano, ai margini della terra, la biancheria nel mare e appoggiano gli spianatoi

per i panni al cielo. I nostri scolari sono convinti da molto tempo, ed ancora oggi lo sono, di certi concetti completamente opposti a quelli che io voglio trasmettere loro. Bisognerà lavorare ancora molto a lungo per distruggere queste loro convinzioni e la loro concezione del mondo, che finora nulla è stato in grado di scalfire; solo dopo di ciò essi capiranno. Le leggi della fisica e della meccanica sono le prime conoscenze in grado di demolire a fondo le vecchie credenze. Ma i nostri scolari, come io stesso, come tutti, hanno incominciato a studiare la geografia fisica prima della fisica.

Nell'insegnamento della geografia, come in tutte le altre discipline, la fretta è l'errore più diffuso, più madornale e dannoso. Non appena siamo contenti di aver capito che la terra è rotonda e gira intorno al sole, ci affrettiamo a comunicarlo al più presto possibile allo scolaro. Ma non è importante sapere che la terra è rotonda, è importante sapere come si è arrivati a stabilirlo. Molto spesso si dice ai bambini che il sole dista dalla terra *tot bilioni di verste*, ma questo per il bambino non è affatto sorprendente e interessante. A lui interessa sapere come sono giunti a stabilirlo. Chi vorrà parlare di questo argomento, sarà meglio che parli dei parallassi. E cosa del tutto possibile. Io mi soffermai a lungo sulla rotondità della terra per la ragione che tutto ciò che si dice su questo argomento riguarda tutta la geografia. Su mille persone istruite, maestri e scolari a parte, una sola sa per bene perché c'è l'inverno e l'estate e dove è la Guadalupa; su mille bambini neppure uno capisce, durante l'infanzia, le spiegazioni sulla rotondità della terra, neppure uno crede che la Guadalupa esista realmente. Tuttavia si continua ad insegnare loro l'una e l'altra cosa.

Dopo la geografia fisica, affrontai le parti del globo con le varie caratteristiche. Di tutto questo non restò loro nulla; quando li si interroga, essi gridano a gara: « Asia, Africa, Australia! » Poi domandi all'improvviso: in che parte della terra si trova la Francia? (un minuto prima si era

detto che in Europa ci sono l'Inghilterra e la Francia) e qualcuno griderà che la Francia si trova in Africa. La domanda: perché? traspare da ogni sguardo spento, risuona in ogni voce, quando incominci la geografia. E non c'è risposta a questa triste domanda: perché?

Come per la storia è abbastanza diffusa l'idea di incominciare dalla fine, così per la geografia si è manifestata ed è diventata comune l'idea di incominciare dall'aula, dal villaggio. Io avevo visto esperimenti di questo tipo in Germania e, scoraggiato dall'insuccesso della geografia tradizionale, mi misi a descrivere l'aula, le case, il villaggio. Queste esercitazioni, come quella del disegnare le piante, non sono prive di utilità, ma a nessuno interessa sapere che terra c'è al di là del nostro paese, in quanto tutti sanno che c'è Teljatinki. E conoscere cosa c'è al di là di Teljatinki non è interessante poiché, probabilmente, c'è un altro paese del genere di Teljatinki, e Teljatinki con i suoi campi non è affatto interessante.

Tentai di porre loro delle pietre miliari geografiche, come Mosca, Kiev, ma tutto questo si disponeva nelle loro teste in maniera così sconnessa che finivano per imparare tutto a memoria. Provai a disegnare delle carte; questo li interessava ed, effettivamente, li aiutava a ricordare, ma il problema era sempre quello: perché aiutarli a ricordare? Provai ancora a parlare dei paesi polari ed equatoriali; ascoltavano con piacere ed erano in grado di ripetere, ma ricordavano tutto ad eccezione delle notizie prettamente geografiche. Soprattutto, disegnando le carte, disegnavamo delle carte, ma non facevamo della geografia. Così anche, quando parlavamo degli animali, delle foreste, dei leoni e delle città, raccontavamo delle storie, ma non facevamo della geografia. Di tutti i nuovi manuali, il Grube, il Biernadskij, non ce ne era neppure uno interessante. Esiste un libretto, dimenticato da tutti, che può essere definito testo di geografia ed era considerato il migliore di tutti. Secondo me, questo libro è l'esempio migliore del modo in cui si devono preparare i bambini allo studio della geografia e suscitare in loro l'interesse geografico. Si

tratta del Parley, nella traduzione russa del 1837. È un libro di lettura, ma soprattutto serve da filo conduttore al maestro che, seguendo la traccia che esso gli fornisce, racconta ai bambini tutto ciò che sa dei vari paesi e città.

I bambini sono in grado di ripetere i fatti, ma raramente sono in grado di ricordare le denominazioni e i luoghi geografici riguardanti i fatti che raccontano: in genere restano solo i fatti.

Del resto queste lezioni riguardano un genere di conversazioni di cui parleremo in altra sede.

Negli ultimi tempi, tuttavia, nonostante tutta l'abilità con cui questo libretto maschera la necessità di apprendere dei nomi inutili, nonostante tutta la nostra prudenza nell'affrontare questi argomenti, i bambini subodorarono che cercavamo di allettarli con delle storielle: ottenemmo un rifiuto deciso verso questa materia.

Mi convinsi, infine, del fatto che, per quanto riguarda la storia, non solo non c'è necessità alcuna di conoscere la noiosa storia russa, ma che anche Ciro, Alessandro il Macedone, Cesare e Lutero non sono affatto indispensabili allo sviluppo di qualsivoglia bambino. Tutti questi personaggi ed avvenimenti non interessano colui che li studia in funzione del loro significato storico; essi sono interessanti in funzione del valore artistico intrinseco delle imprese, in funzione del talento con cui sono stati rielaborati i fatti da parte dello storico e, nella maggior parte dei casi, neppure da parte dello storico, ma della tradizione popolare.

La storia di Romolo e Remo non è interessante per il fatto che questi fratelli sono stati i fondatori dello stato più potente del mondo, ma perché è divertente, curioso e bello che una lupa li abbia nutriti, e così via. La storia dei Gracchi è interessante in quanto possiede un valore artistico intrinseco, così come la storia di Gregorio VII e dell'umiliazione dell'imperatore. Raccontando questi fatti, è possibile interessare gli scolari. Al contrario, la storia delle migrazioni dei popoli sarà noiosa ed inutile, in quanto il suo contenuto non ha nessun valore artistico, la storia della invenzione del-

la stampa sarà anch'essa noiosa, nonostante tutti i nostri sforzi per convincere lo scolaro, nel primo caso, che si tratta di un'epoca della storia, nel secondo, che Gutenberg è un grande personaggio. In poche parole, il bambino, e in genere lo scolaro che ancora non è entrato nel pieno della vita, non possiede un interesse storico staccato da quello umano. Egli ha solo interessi artistici.

Dicono che sarebbe sufficiente una rielaborazione dei materiali per ottenere un'esposizione artistica di tutte le epoche storiche. Io non lo credo possibile. È altrettanto impossibile, mettere in mano agli scolari Macaulay e Thiers che Tacito o Senofonte. Per rendere popolare la storia non è sufficiente esporla in buona forma letteraria, ma occorre personalizzare i fenomeni storici; ed è quello che a volte fa la tradizione, a volte, la vita stessa e, a volte, fanno i grandi pensatori e artisti.

Ai bambini la storia piace solo quando ha un contenuto artistico. Essi non hanno e non possono avere un interesse storico, quindi non c'è e non può esserci una storia per bambini. Soltanto qualche volta la storia serve da materiale per lo sviluppo artistico di un individuo, ma finché non si sviluppa l'interesse storico, non può esserci la storia.

Tuttavia il Berte e il Kajdanov restano gli unici libri di testo. Un vecchio aneddoto: *la storia dei Midi è oscura e favolosa*. Non si può fare di più con la storia per i bambini, i quali non sono in grado di capire l'interesse storico. I contraddittori tentativi di rendere la storia e la geografia interessanti e di esporle in forma letteraria, gli articoli biografici di Grube e di Biernadskij, non soddisfano né le esigenze dell'arte, né le esigenze della storia, non soddisfano né la coerenza né l'interesse storico e al tempo stesso sono ridondanti di particolari fino all'impossibile.

Lo stesso avviene con la geografia. Quando convinsero Mitrufanuska a studiare la geografia, la sua mammetta disse: — A che serve studiare tutte le terre? Il vetturino ci condurrà dove ci occorrerà andare —. Non sono mai state pronunciate

parole più significative contro la geografia e tutti gli studiosi del mondo non sono in grado di replicare a questo argomento indiscutibile.

Parlo del tutto seriamente. Per quale motivo dovrei conoscere la posizione del fiume e della città di Barcellona, dal momento che nei 33 anni della mia vita non ho mai avuto bisogno di saperlo? La descrizione più pittoresca possibile di Barcellona e dei suoi abitanti non contribuirà certamente allo sviluppo delle mie energie spirituali. Perché mai Šimka e Fed'ka dovrebbero conoscere il canale Mariinskij e la legge dei vasi comunicanti dal momento che, possiamo supporre, non capiterà mai loro di andare in questo luogo? Ma se anche a Šimka capiterà di andarci, che abbia studiato o no la geografia, comprenderà allora, e comprenderà bene, in modo pratico, che cosa sono i vasi comunicanti. Non posso proprio immaginare in che modo contribuirà allo sviluppo delle sue energie spirituali il fatto di sapere che la canapa discende e la nafta risale il Volga, che c'è il porto di Dubovka, che una data stratificazione terrestre arriva ad un dato luogo, che i *samoedy*¹ cavalcano le renne, e così via.

Io possiedo un intero mondo di conoscenze matematiche, naturalistiche, linguistiche e poetiche, per trasmettere le quali non mi basterà tutta la vita; ho presente una quantità innumerevole di domande, riguardanti i fenomeni della realtà a noi circostante, a cui lo scolaro esige una risposta e a cui sono tenuto a rispondere prima di descrivergli i ghiacci polari, i paesi tropicali, le montagne dell'Australia e i fiumi della America.

Nella storia e nella geografia l'esperienza dimostra sempre la stessa cosa e dappertutto conferma le mie idee. L'insegnamento della storia e della geografia va male dovunque. In vista degli esami si studiano a memoria le montagne, le città e i fiumi, gli zar e i re. Gli unici manuali possibili restano l'Arsenev, l'Obodovskij, il Kajdanov, lo Smaragdov e il Berte, e tutti si lamentano dovunque dell'insegnamento di

queste materie, e tutti cercano qualcosa di nuovo e non lo trovano

È interessante il fatto che tutti riconoscano l'inconciliabilità delle esigenze della geografia con lo spirito degli scolari di tutto il mondo e, di conseguenza, inventino mille mezzi ingegnosi (come il metodo di Sivov) per cercare di far ricordare ai bambini delle parole. A nessuno è mai venuto in mente l'idea più semplice, e cioè, che questa geografia non è affatto necessaria e non è affatto necessario conoscere questi nomi.

Tutti i tentativi di fondere la geografia con la geologia, la zoologia, la botanica, l'etnografia e non so cosa ancora, di fondere la storia con le biografie, restano tutti sogni vani, capaci di generare soltanto stupidi libretti del genere del Grube. Questo libretto non va bene né per i bambini, né per i giovani, né per i maestri, né per il pubblico in generale.

Infatti, se coloro che scrivono i manuali, cosiddetti nuovi, di storia e di geografia, pensassero a cosa vogliono ottenere e provassero ad insegnare seguendo i loro libretti, si convincerebbero dell'assurdità della loro impresa. In primo luogo, la geografia, unita alle scienze naturali e all'etnografia, diventerebbe la più mastodontica delle materie, tale che per studiarla non sarebbe sufficiente un'intera vita umana e diventerebbe ancora meno adatta ai bambini e ancora più arida della sola geografia. In secondo luogo, un migliaio di anni sarebbero appena sufficienti per procurarsi il materiale per un simile testo. Insegnando la geografia nel distretto di Krapivensk, sarò costretto a dare agli scolari delle notizie particolareggiate sulla flora, sulla fauna, sulla costituzione geologica della terra al polo Nord, e sugli abitanti e sul commercio del regno di Baviera, poiché, per esempio, disporrò di materiale riguardante queste informazioni; mentre non sarò in grado di dire quasi nulla dei distretti di Belev e di Efremov, poiché non avrò a disposizione nessun materiale riguardante queste zone.

I bambini, però, e il buon senso esigono da me una certa armonicità e regolarità d'insegnamento. Resta una sola pos-

¹ Antica popolazione nomade di razza uralo-altaica. (N.d.T.)

sibilità: studiare a memoria la geografia di Obodovskij oppure non studiarla affatto. Proprio come per la storia occorre risvegliare l'interesse storico, così per lo studio della geografia occorre risvegliare l'interesse geografico. Secondo la mia esperienza e le mie osservazioni, l'interesse geografico viene risvegliato o attraverso la conoscenza delle scienze naturali o attraverso i viaggi, principalmente, in novantanove casi su cento, attraverso i viaggi. Come lo sono la lettura dei giornali e soprattutto delle biografie, e l'interesse per la vita politica del proprio paese per quanto riguarda la storia, così per quanto riguarda la geografia i viaggi sono per lo più il primo passo verso lo studio di questa materia. Tutte queste cose sono diventate, ai nostri giorni, accessibili a tutti ed estremamente facili. Per questa ragione, tanto meno dobbiamo temere di rinunciare alla vecchia superstizione dell'insegnamento della storia e della geografia. La vita ci può ora insegnare tanto in questo senso che, se anche le nozioni geografiche e storiche fossero effettivamente indispensabili allo sviluppo generale di un individuo, come ci sembra, la vita stessa sarebbe sempre in grado di colmare tali lacune.

E, in verità, se anche rinunciassimo alla vecchia superstizione, non sarebbe affatto terribile pensare che crescono delle persone le quali non hanno studiato, durante la propria infanzia, chi fu Jaroslav o Ottone, che regione è l'Estremadura e così via. Ecco, non si studia più l'astrologia, la retorica, la poetica, si smette di studiare il latino, e il genere umano non è diventato per questo più stupido. Nascono nuove scienze, attualmente diventano sempre più popolari le scienze naturali; occorre abbandonare, far cadere in disuso le vecchie scienze, anzi non le scienze, ma i loro limiti tradizionali che, con l'affermarsi delle nuove scienze, diventano ingiustificati.

Suscitare l'interesse, sapere come vive, come è vissuta, come si è formata e sviluppata l'umanità nei vari stati, l'interesse a conoscere le leggi secondo le quali l'umanità eternamente si muove, suscitare d'altro lato, l'interesse a comprendere le

leggi che regolano i fenomeni naturali su tutto il globo terrestre e la distribuzione del genere umano sulla terra, è tutt'altra cosa.

Forse, è cosa utile cercare di risvegliare tali interessi, ma non serviranno a questo scopo né i Segur, né i Thiers, né gli Obodovskij, né i Grube. Conosco soltanto due mezzi per raggiungere questo obiettivo: il senso artistico della poesia e il patriottismo. Non esistono ancora dei manuali che indichino come si fa a suscitargli. E fintanto che non ci saranno, dobbiamo ricercare e non perdere il nostro tempo e le nostre energie, non rovinare le giovani generazioni obbligandole a studiare la storia e la geografia per l'unica ragione che a noi hanno insegnato la storia e la geografia. *Non solo non vedo la necessità, ma vedo il grave danno che provoca l'insegnamento della storia e della geografia prima dell'università.*

Oltre non so.

Materie artistiche

Riguardando il resoconto dei mesi di novembre e di dicembre della scuola di Jasnaja Poljana mi accorgo ora di aver trattato materie che hanno un carattere completamente diverso da tutte le altre: il disegno ed il canto e cioè materie artistiche.

Se io non fossi convinto di non sapere che cosa e perché bisogna insegnare all'uno o all'altro, avrei dovuto pormi questa domanda: sarà utile ai bambini di campagna, destinati a vivere tutta la vita nella preoccupazione del pane quotidiano, sarà utile per loro studiare le arti, e che c'è di buono in ciò per loro? Novantanove persone su cento a questa domanda risponderanno e rispondono negativamente. E non si deve rispondere diversamente. Nel momento in cui viene posta tale domanda, il buon senso esige la seguente risposta: non sarà un artista, dovrà arare la terra. Se avrà necessità artistiche, egli non sarà in grado di sopportare quel lavoro tenace, estenuante, che deve sopportare, e senza il

quale l'esistenza dello stato sarebbe impensabile. Dicendo egli, io intendo i bambini del popolo. Naturalmente è un'assurdità, ma io gioisco di questa absurdità, non mi fermo dinanzi ad essa, ma cerco di trovarne le cause. C'è un'altra absurdità più forte. Cioè il bambino stesso del popolo, ogni bambino del popolo, ha proprio gli stessi diritti — ma che dico — ha diritti ancora maggiori di noi, figli di una classe felice, non sottoposti alla necessità di un lavoro estenuante, circondati da tutte le comodità della vita, liberi di godere dell'arte.

Privarlo del diritto di dilettarsi dell'arte, privare me, insegnante, del diritto di portarlo nel campo dei migliori godimenti, entro il quale tutto il suo essere chiede di entrare con tutte le forze della sua anima, è un'altra grande absurdità. Come conciliare queste due absurdità? Questo non è lirismo, di cui sono stato rimproverato nella descrizione della passeggiata nel primo numero, questa è solo logica. Ogni conciliazione è impossibile ed è soltanto un inganno.

Dicono e diranno: se è necessario il disegno in una scuola popolare, allora si può ammettere solo il disegno della natura, tecnico, che si può applicare alla vita; disegno di un aratro, di una macchina, di una costruzione, disegno libero solo come arte ausiliaria del disegno tecnico. Questa comune visione del disegno è condivisa anche dall'insegnante della scuola di Jasnaja Poljana, del quale presentiamo il resoconto. Ma appunto l'esperienza di un siffatto insegnamento del disegno ci ha convinto della falsità e dell'ingiustizia di questo programma tecnico. La maggior parte degli allievi, dopo quattro mesi di disegno attento, esclusivamente tecnico, nel quale fosse stato escluso qualsiasi disegno di uomini, animali, paesaggi, ha finito col raffreddarsi considerevolmente verso il disegno di oggetti tecnici, ed ha sviluppato a tal punto il sentimento e la necessità del disegno come arte, che si è portata i propri quaderni segreti nei quali disegna uomini, cavalli con tutte e quattro le zampe che escono fuori da un posto solo.

Lo stesso vale per la musica. Il programma abituale delle

scuole popolari non ammette il canto tranne quello dei cori di chiesa: e la stessa cosa accade qui. O un imparare a memoria determinati suoni: attività noiosa e penosa per i fanciulli, che vengono considerati solo come gale in sostituzione di quelle dell'organo. Oppure viene sviluppato il senso del bello che trova soddisfazione nella balalaika, nell'armonica a bocca e spesso in un canto improvvisato: attività che l'educatore non riconosce e nelle quali non si considera più necessario dirigere gli allievi. Una delle due: o l'arte in generale è nociva ed inutile, il che non è assolutamente così strano, come sembra a prima vista; oppure ognuno, senza distinzione di classe e di professione, ha diritto di dedicarsi ad essa, dal momento che l'arte non sopporta la mediocrità.

L'assurdità non sta in questo, ma nello stesso porre una tale domanda come una domanda: hanno diritto all'arte i bambini del popolo? Chiedere questo è esattamente lo stesso che chiedere: hanno diritto i bambini del popolo a mangiare la carne di manzo, cioè hanno il diritto di soddisfare le loro necessità umane? Il problema non consiste nel fatto se sia buona o meno quella carne di manzo che offriamo o proibiamo al popolo.

Esattamente come quando noi offriamo al popolo determinate cognizioni, che si trovano in nostro possesso, e ci accorgiamo della cattiva influenza che producono su di esso, io non traggio la conclusione che il popolo sia stupido, per il fatto che non recepisce queste conoscenze, né che esso non sia ancora sufficientemente maturo per capire e utilizzare queste cognizioni come facciamo noi. Penso piuttosto che queste conoscenze non sono buone, non sono normali, e che noi dobbiamo con l'aiuto del popolo elaborare nuove cognizioni, corrispondenti alla natura di tutti noi, all'alta società come al popolo. Io concludo soltanto che queste cognizioni e queste arti permeano la nostra vita e sembrano non provocarci alcun pericolo, mentre non possono permeare quella del popolo, per il semplice fatto che esse non sono conoscenze e arti necessarie in generale. Arrivo a convincermi che noi riempiamo di esse la nostra vita solo perché siamo

corrotti, perché solo chi impunemente sta seduto per cinque ore nell'aria inquinata di una fabbrica o di una bettola non soffre per quella stessa aria che ucciderebbe un nuovo venuto. Mi diranno: chi ha detto che le cognizioni e le arti del nostro strato sociale istruito sono false? Perché traete conclusioni sulla loro falsità dal fatto che il popolo non le comprende? Tutte le questioni si risolvono con una considerazione molto semplice: *che noi siamo migliaia e loro milioni*. Continuo il paragone con un fatto fisiologico ben noto. Un uomo dall'aria fresca arriva in una camera bassa, piena di fumo, di aria viziata; le sue funzioni vitali sono ancora complete, il suo organismo per mezzo della respirazione si è nutrito di una grande quantità di ossigeno che ha attinto dall'aria pura. Con la stessa abitudine dell'organismo egli incomincia a respirare in una stanza con l'aria inquinata; i gas nocivi vengono a contatto col sangue in grande quantità, l'organismo si indebolisce (spesso gli viene una sincope, a volte muore). Contemporaneamente centinaia di uomini continuano a respirare e a vivere nella stessa stanza inquinata solo perché tutte le loro funzioni sono diventate meno vitali; in altre parole, sono diventati più deboli e vivono di meno.

Mi si potrebbe dire che vivono sia gli uni che gli altri, e che è difficile decidere quale vita sia la migliore. Se ad un uomo che esca da un'atmosfera inquinata e vada all'aria pura, spesso viene una sincope, è però vero anche il contrario. La risposta è facile per un fisiologo e in generale per un uomo di buon senso, che si porrà solo questa domanda: — Dove vive la maggior parte degli uomini, all'aria aperta o in prigioni pestilenziali? — e seguirà la maggioranza; il fisiologo invece farà delle osservazioni sulla quantità di funzioni dell'uno e dell'altro e dirà che le funzioni sono più forti e l'alimentazione più completa in quello che vive all'aria aperta.

La stessa relazione esiste tra le arti della cosiddetta società istruita e le esigenze d'arte del popolo: mi riferisco alla pittura come alla scultura, alla musica ed alla poesia. Un qua-

dro di Ivanov desta solo meraviglia nel popolo dinanzi alla abilità tecnica, ma non suscita nessun sentimento né poetico né religioso, mentre questo stesso sentimento poetico viene suscitato dal quadretto su legno raffigurante Giovanni di Novgorod e il diavolo nella brocca.¹

La Venere di Milo susciterà solo una legittima ripugnanza dinanzi alla nudità e alla vergognosa sfrontatezza della donna. Un quartetto di Beethoven dell'ultimo periodo costituirà uno spiacevole schiamazzo, interessante forse solo per il fatto che uno suona un grande piffero ed un altro un grande violino. La migliore opera della nostra poesia, una composizione lirica di Puškin, apparirà come un insieme di parole, e il suo significato una banalità disprezzabile.

Introducete in questo mondo un bambino del popolo, voi lo potete fare e lo fate regolarmente attraverso la gerarchia delle istituzioni scolastiche, delle accademie e delle scuole artistiche, ed egli sentirà, e sentirà sinceramente, sia il quadro di Ivanov che la Venere di Milo, sia il quartetto di Beethoven che la composizione lirica di Puškin. Entrando però in questo mondo, egli non respirerà più a pieni polmoni; ormai l'aria fresca, qualora gli capitasse di ritornarci, gli sarà nociva e lo farà star male.

Come per il problema della respirazione il buon senso e la fisiologia daranno lo stesso responso, così anche per il problema dell'arte lo stesso buon senso e la pedagogia (non quella pedagogia che scrive i programmi, ma quella che si sforza di studiare vie generali per l'istruzione e di stabilirne le leggi) risponderanno che vive in modo più completo colui che non vive nella sfera artistica della nostra classe istruita; che le esigenze ed il piacere che derivano dall'arte sono più completi e legittimi nel popolo che non in noi.

¹ Preghiamo il lettore di rivolgere la sua attenzione a questo terrificante quadretto, notevole per la forza del sentimento poetico-religioso, che sta in rapporto con la pittura russa contemporanea come la pittura di Beato Angelico con la scuola dei discepoli di Michelangelo. (*N.d.A.*) L'Autore si riferisce ad una delle più note tavolette popolari in legno (*lubok*) raffigurante l'avventura di Giovanni, arcivescovo di Novgorod, il quale avendo sentito il diavolo borbottare nel vaso in cui teneva l'acqua, fece il segno della croce sul vaso, estrasse il diavolo e lo cavò sino a Gerusalemme. (*N.d.T.*)

Il buon senso affermerà che ciò dipende dal fatto che vede una maggioranza felice, imponente non solo numericamente, che vive al di fuori di questo ambiente; il pedagogista osserverà le funzioni mentali degli uomini che vivono in questo ambiente o al di fuori di esso: osserverà ciò che succede introducendo delle persone in una stanza dall'aria inquinata, ovvero nel trasmettere le nostre arti alle giovani generazioni, e sulla base di quelle sincopi, di quella avversione, che le nature fresche manifestano quando vengono introdotte in un'atmosfera artificiale, sulla base della limitazione delle loro facoltà mentali, trarrà la conclusione che le esigenze del popolo verso l'arte sono più legittime di quelle di una minoranza corrotta, che fa parte della cosiddetta classe istruita.

Ho tratto queste osservazioni da quelle due branche dell'arte che mi sono più note e che in un certo periodo ho amato con passione, la musica e la poesia. È terribile a dirsi: sono arrivato alla conclusione che tutto ciò che abbiamo fatto in questi due campi, è stato fatto seguendo una strada falsa, esclusiva, senza significato e senza futuro, irrilevante rispetto a quelle esigenze e a quelle opere, di cui troviamo esempi nella produzione popolare in queste stesse arti.

Io mi sono convinto che una composizione poetica come, per esempio, « Io ricordo l'attimo meraviglioso », opere musicali come l'ultima sinfonia di Beethoven, non sono così universalmente ed incondizionatamente valide quanto la canzone « Vanka il giocatore di hockey » e il ritornello « Giù lungo la madre Volga », e mi sono convinto che Puškin e Beethoven ci piacciono non perché abbiano in sé la bellezza assoluta, ma perché noi siamo corrotti come lo sono Puškin e Beethoven, per il fatto che sia Puškin che Beethoven lusingano allo stesso modo la nostra mostruosa eccitabilità e la nostra debolezza.

È banalmente diffuso il paradosso secondo cui per la comprensione del bello è necessaria una certa preparazione; ma chi l'ha detto? Perché, da che cosa è dimostrato? Questo è solo un pretesto per sgusciar via da una situazione senza uscì-

ta nella quale ci ha cacciato la falsità di quella direttiva secondo la quale l'arte appartiene esclusivamente ad una classe. Perché la bellezza del sole, la bellezza di un volto umano, l'armonia dei suoni di un canto popolare, la bellezza di un atto d'amore e di abnegazione sono accessibili a chiunque e non richiedono preparazione?

So che la maggioranza considererà ciò che ho detto fin qui chiacchiere senza senso, esercizio del diritto di parola da parte di una lingua che si agita a vuoto, ma la pedagogia — la pedagogia libera — mediante l'esperienza chiarirà molti problemi e dopo un innumerevole ripetersi degli stessi fenomeni trasferirà le questioni dal campo dei sogni e delle riflessioni in quello dei principi dimostrati dai fatti. Per anni mi sono battuto invano per trasmettere agli scolari le bellezze poetiche di Puškin e di tutta la nostra letteratura, e lo stesso fanno — e non solo in Russia — moltissimi insegnanti, e se questi insegnanti considerano i risultati dei propri sforzi e se vogliono essere franchi, ammetteranno tutti che la conseguenza principale del nostro tentativo di sviluppare il sentimento poetico è stata quella di distruggerlo, che le nature più poetiche hanno mostrato una ripugnanza maggiore a questi insegnamenti... Io mi sono battuto, lo ammetto, per anni, e non sono riuscito ad ottenere nessun risultato; è bastato aprire casualmente la raccolta di Rybnikov, e l'esigenza poetica degli scolari ha subito trovato una completa soddisfazione, soddisfazione che io non ho potuto non trovare legittima, dopo aver confrontato tranquillamente e senza preconcetti il primo poema che mi capitasse con la miglior opera di Puškin.

Mi è accaduto lo stesso con la musica, di cui parlerò più avanti.

Cercherò di riassumere ciò che ho precedentemente detto. Alla domanda se siano necessarie le arti (*beaux arts*) per il popolo, generalmente i pedagogisti si intimidiscono e si confondono (soltanto Platone seppe risolvere audacemente e negativamente questo problema). Dicono: sono necessa-

rie, ma con determinate limitazioni: dare la possibilità a tutti di essere artisti è pericoloso per la struttura sociale. Dicono che determinate arti e un determinato livello delle stesse possono sussistere solo in una determinata classe sociale; dicono che le arti devono avere i propri servitori speciali, dediti solo ad esse; dicono che le nature fortemente dotate devono avere la possibilità di uscire dall'ambiente del popolo e dedicarsi completamente al servizio dell'arte. È la più grande concessione che la pedagogia fa al diritto di ogni individuo di essere ciò che vuole. Tutte le preoccupazioni dei pedagogisti riguardo alle arti sono indirizzate al raggiungimento di questi scopi.

Considero ingiusto tutto questo. Parto dal presupposto che l'esigenza di godere dell'arte e di servirla si trovino in ogni personalità umana, a qualunque razza o ambiente appartenga, e che questa necessità ha il diritto e il dovere di essere soddisfatta. Prendendo questo principio come un assioma, affermo che se sorgono inconvenienti ed incoerenze nel godimento dell'arte e nella sua realizzazione per ciascuno, la causa di questi disagi si trova non nel metodo di insegnamento, non nella diffusione dell'arte tra molti o nella sua concentrazione tra pochi, ma nel carattere e nell'indirizzo dell'arte; e di questo dobbiamo dubitare, sia per non imporre il falso alla giovane generazione, sia anche per dare ad essa la possibilità di elaborare nuove forme e nuovi contenuti artistici.

Presento il resoconto di novembre e dicembre dell'insegnante di disegno. Questo metodo di insegnamento mi sembra si possa considerare conveniente per quei procedimenti che risolvono in modo facile e piacevole le difficoltà tecniche degli scolari. Il problema dell'arte in se stessa non è stato toccato, perché l'insegnante, iniziando le lezioni aveva già risolto il problema decidendo che è inutile per i figli dei contadini diventare artisti.

Disegno

Quando nove mesi fa incominciai l'insegnamento del disegno, ancora non avevo un piano determinato sia per quanto riguarda il contenuto dell'insegnamento che il rapporto con gli allievi. Non avevo né disegni né modelli, ad eccezione di alcuni album illustrati che, tra l'altro, non utilizzai mai durante le esercitazioni, limitandomi a semplici mezzi supplementari, sempre reperibili in ogni scuola di campagna. Una lavagna di legno verniciata, il gesso, lavagne e bacchette quadrangolari di legno di varia lunghezza, usate per l'insegnamento della matematica, ecco tutti i mezzi utilizzati nell'insegnamento che, tra l'altro, non ci impedivano di disegnare quanto ci capitava sotto mano. Nessun allievo aveva mai studiato disegno; essi mi portarono solo la loro capacità di giudizio alla quale fu concessa piena libertà di espressione, come e quando essi desideravano, e mediante la quale volevo conoscere le loro esigenze e quindi tracciare un determinato piano di lezioni. La prima volta composi un quadrato con quattro bastoncini e provai a vedere se i ragazzi erano in condizione di disegnarlo. Solo pochi ragazzi disegnarono quadrati molto irregolari, segnando con linee rette i bastoncini quadrangolari che costituivano il quadrato. Di ciò ero pienamente soddisfatto. Per i meno dotati composi col gesso un quadrato sulla lavagna. Quindi componemmo allo stesso modo una croce e la disegnammo.

Un istintivo ed innato senso spingeva i ragazzi a trovare nella maggior parte dei casi l'esatto rapporto tra le linee, sebbene essi disegnassero queste linee abbastanza irregolarmente. Ed io non ritenevo necessario ottenere in ogni figura la regolarità delle linee rette, per non torturarli invano, e volevo solo che fosse disegnata la figura.

All'inizio pensai di dare ai ragazzi un'idea sul rapporto tra le linee in base alla loro grandezza e direzione più che preoccuparmi della loro capacità di raffigurare queste linee con la maggior precisione possibile.

Il ragazzo capisce prima il rapporto tra linea lunga e breve, la differenza tra l'angolo retto e le parallele, di quanto probabilmente impari a tracciare una linea retta.

Gradualmente nelle lezioni successive cominciamo a copiare gli angoli di questi bastoncini disposti a quadrangolo e quindi a comporre con essi le più diverse figure.

Gli allievi ignorarono completamente l'esiguo spessore di questi bastoncini, la terza dimensione, e noi disegnammo solo il lato anteriore degli oggetti composti.

La difficoltà di rappresentare chiaramente, col nostro scarso materiale, la posizione e la proporzione delle figure mi costringeva qualche volta a disegnare le figure sulla lavagna. Spesso univo il disegno dal vero col disegno da modelli, dando qualche oggetto; se i ragazzi non riuscivano a copiare questo oggetto, lo disegnavo io sulla lavagna.

La copiatura delle figure dalla lavagna avveniva nel seguente modo. All'inizio disegnavo una linea orizzontale o perpendicolare, la dividevo con punti in determinate parti, quindi gli allievi copiavano questa linea. Dopo tracciavo un'altra o delle altre linee perpendicolari oppure inclinate in un determinato rapporto con la prima. Quindi congiungevo i punti di divisione di queste linee con linee rette o archi e componevo una qualsiasi figura geometrica simmetrica che, man mano, veniva copiata dai ragazzi.

Mi sembrava che ciò fosse utile, in primo luogo nel senso che il ragazzo studia direttamente tutto il processo di formazione della figura, e, in secondo luogo, si sviluppa in lui il concetto di proporzione delle linee attraverso questo metodo di disegno sulla lavagna molto più che attraverso la copiatura dei disegni e degli originali. Procedendo con questo ordine si elimina la possibilità della copiatura diretta, ma la figura stessa, come oggetto dal vero, deve essere copiata su scala ridotta.

Quasi sempre è inutile appendere un quadro grande o una figura totalmente dipinti, perché il principiante si trova decisamente di fronte ad un vicolo cieco, così come lo è

di fronte ad un oggetto dal vero. Invece, la nascita stessa della figura davanti ai suoi occhi assume particolare importanza. In questo caso l'allievo vede l'ossatura del disegno, il suo scheletro, sul quale si forma in seguito il corpo stesso. Gli allievi erano chiamati continuamente a criticare le linee che io disegnavo e i loro rapporti. Spesso commettevo appositamente degli errori, per conoscere come si formava il loro giudizio sulle proporzioni e sulla regolarità delle linee. In seguito chiesi ai ragazzi, quando disegnavo qualche figura, dove, a loro giudizio, occorresse aggiungere qualche linea, e costrinsi persino l'uno o l'altro a inventare la composizione della figura.

Con questo sistema destavo nei ragazzi non solo una più viva partecipazione, ma ottenevo che la partecipazione libera nella stesura o nello sviluppo della figura eliminasse la domanda: perché? che il bambino quando disegna si pone sempre con naturalezza.

La composizione facile o difficile e un maggior o minore interesse avevano un'influenza fondamentale sull'andamento e sul sistema d'insegnamento, tanto che io spesso interrompevo la lezione preparata, perché i ragazzi la consideravano noiosa o estranea.

Fino ad ora avevo fatto disegnare figure simmetriche, perché la loro formazione è più facile ed evidente. Poi, come esperimento, chiesi agli allievi migliori di inventare e disegnare da soli le figure sulla lavagna. Sebbene quasi tutti disegnassero solo in una determinata maniera, tuttavia era interessante osservare la competizione nascente, il giudizio altrui e l'originale costruzione delle figure. Molti di questi disegni corrispondevano particolarmente ai caratteri degli autori.

In ogni bambino c'è il desiderio di autonomia che è dannoso distruggere in qualunque genere di insegnamento e che si rivela in modo particolare con l'insoddisfazione durante il disegno da modelli. Attraverso i metodi sopra indicati questa autonomia non solo non è stata repressa, ma è stata maggiormente sviluppata e consolidata.

Se l'allievo a scuola non impara a creare qualcosa, anche nella vita egli sarà capace solo di imitare, di copiare, e sono pochi quelli che, dopo aver imparato a copiare, sono stati capaci di aggiungere qualcosa di proprio a queste considerazioni.

Attendendomi sempre al disegno dal vero e cambiando spesso vari oggetti come, ad esempio, foglie di forma caratteristica, fiori, vasellame e cose usate comunemente, utensili, volevo che nelle nostre lezioni di disegno non entrasse la *routine* ed il manierismo.

Con estrema precauzione incominciai a spiegare le ombre, l'ombreggiatura, perché il principiante distrugge facilmente con linee sfumanti la vivacità e la regolarità della figura e si abitua a scarabocchiare in modo disordinato ed indefinito. Con questo sistema in alcuni mesi trenta allievi impararono abbastanza a fondo la proporzione delle linee nelle diverse figure ed oggetti e riuscivano a rappresentare queste figure con linee vivaci ed uniformi. L'arte meccanica del disegno lineare si sviluppò gradualmente come se fosse naturale. Per me la cosa più difficile fu insegnare agli allievi la pulizia nel trattamento dei disegni e la pulizia del disegno stesso. La comodità di cancellare il disegno sulla lavagna rese molto più complesso il mio compito in questo senso. Distribuendo i quaderni agli allievi migliori e più dotati, ottenni una maggior accuratezza nel disegno stesso, in quanto la maggior difficoltà di cancellatura li costringe ad una migliore pulizia nel trattamento del disegno. In breve tempo i migliori allievi impararono ad usare in maniera così corretta e pulita la matita che essi potevano disegnare accuratamente non solo le figure rette, ma anche le più bizzarre composizioni curvilinee.

Costrinsi alcuni allievi a verificare le figure di altri, appena avevano terminato il proprio lavoro, e questa attività didattica stimolò al massimo gli allievi, in quanto attraverso ciò essi potevano subito applicare quanto avevano appreso. Negli ultimi tempi ho affrontato insieme agli allievi anziani

il disegno degli oggetti nelle più diverse posizioni in prospettiva, senza attenermi esclusivamente al noto metodo di Dupuis. Sulla forma e i risultati di questo insegnamento, così come sul disegno tecnico parleremo in seguito.

Canto

L'estate scorsa ritornavamo dal bagno. Eravamo tutti allegri. Un contadinello, lo stesso che era stato spinto da un domestico al furto dei libri, un ragazzo dagli zigomi larghi, tarchiato, coperto di lentiggini, con le gambette arcuate verso l'interno, con tutti i modi di fare di un adulto muzik¹ della steppa, ma intelligente, forte, e dotato, corse avanti e saltò sul carrozzone che ci precedeva. Prese le redini, fece scivolare il cappello da un lato, sputò e cominciò a cantare una lunga canzone muzika — e come cantò! — con sentimento, a intervalli, a piena gola. I ragazzi si misero a ridere: — Sëmka, Sëmka, guarda com'è bravo! —. Sëmka era molto serio. — Insomma non interrompete la canzone! — disse in un intervallo con voce singolare, volutamente rauca, e riprese a cantare, con aria posata e seria. Due tra i ragazzi più intonati si sedettero sul carrozzone e cominciarono ad accompagnarlo. Uno si accordò in ottava o in sesta, l'altro in terza e la riuscita fu ottima. Poi si unirono altri ragazzi e cominciarono a cantare: — Come sotto quel melo —, gridando rumorosamente, con pessimo risultato. Da quella sera cominciai il canto; adesso, dopo otto mesi, cantiamo « L'Angelo », due canzoni di cherubini, i numeri 4 e 7, tutta la messa normale e piccoli pezzi corali. I migliori allievi (sono due) trascrivono le melodie delle canzoni che conoscono e quasi leggono le note. Ma fino ad ora tutto quello che cantano non è affatto bello, al contrario della canzone che cantavano al ritorno dal bagno. Dico tutto ciò senza idea preconcetta, non per dimostrare qualcosa, ma quel che è in realtà. Adesso racconto come si è svolto l'insegnamento, del quale sono relativamente soddisfatto.

¹ Contadino, villano. (N.d.T.)

Alla prima lezione ho diviso tutti in tre gruppi di voci e abbiamo cantato i seguenti accordi:



Ci riuscimmo molto presto. E ognuno cantava ciò che voleva, provava il soprano, e passava al tenore, dal tenore all'alto, così i migliori imparavano tutto l'accordo do-mi-sol, alcuni anche tutti e tre. Essi pronunciavano le parole delle definizioni francesi delle note. Uno cantava: mi-fa-mi, un altro: do-do-re-do, e così via. — Vedi come riesce bene, Lev Nikolaevič — dicevano essi —, fischia persino nell'orecchio. Ancora, ancora... — Cantammo questi accordi a scuola, nel cortile, in giardino, e sulla strada per casa, fino a notte tarda, e non potevamo smettere nemmeno per rallegrarci del nostro successo.

Un altro giorno provammo la scala ed i più dotati la impararono tutta, i peggiori riuscirono appena a impararne due terzi. Scrissi le note sulla linea in chiave alta, la più simmetrica e la scandivo in francese. Le lezioni successive, in tutto sei, trascorsero anch'esse allegramente; provammo nuovi accordi, in minore, e i passaggi in maggiore: « Grazie Signore », « Gloria al Padre e al Figlio » e una canzoncina a tre voci con pianoforte. Metà lezione era occupata in questo modo, l'altra metà col canto della scala e degli esercizi, inventati dagli stessi allievi: do-mi-re-fa-mi-sol, oppure: do-re-re-mi-mi-fa, oppure: do-mi-re-do-re-fa-mi-re, e così via. Molto presto mi accorsi che le note sulle linee non erano chiare e ritenni indispensabile sostituirle con cifre. Inoltre per spiegare gli intervalli e la variabilità della tonica, i numeri sono più comodi. Dopo sei lezioni alcuni prendevano già gli intervalli su mia richiesta, raggiungendoli mediante una scala immaginaria. Piacque particolarmente l'esercizio

delle quarte: do-fa-re-sol, ecc. in basso ed in alto. Fa sotto-dominante stupì particolarmente tutti per la sua forza. — Com'è potente questo Fa — disse Sëmka —, e come taglia!

I ragazzi meno dotati rimanevano sempre più indietro, coi migliori le lezioni duravano tre o quattro ore. Provai a spiegare il tempo secondo il metodo vigente, ma la cosa risultò così complessa da costringermi a separare il tempo dalla melodia e, dopo aver scritto i suoni senza tempo, ad analizzarli; dopo aver scritto il tempo, cioè le misure senza suoni, analizzare con la battuta un tempo e poi unire entrambi i processi insieme.

Dopo alcune lezioni, rendendomi conto di ciò che facevo, giunsi alla conclusione che il mio sistema di insegnamento era molto simile al sistema Cheve, di cui avevo conosciuto il metodo a Parigi e che non avevo subito accettato, proprio perché si trattava di un metodo. A tutti coloro che insegnano canto, non si consiglierà mai abbastanza questo metodo, sulla cui copertina è scritto a grandi lettere: *Repoussé à l'unanimité*¹ e che adesso è distribuito in decine di migliaia di esemplari in tutta Europa.

Ho visto a Parigi gli eccezionali risultati di questo metodo con l'insegnamento dello stesso Cheve.

Un auditorio di 500-600 uomini e donne, anche sui 40-50 anni, che cantano all'unisono *à livre ouvert*² tutto ciò che suggerisce il maestro. Nel metodo Cheve vi sono molte regole, esercizi, prescrizioni senza alcuna importanza, e che qualsiasi insegnante intelligente può inventare a centinaia e a migliaia sul campo di battaglia, cioè durante la lezione; là c'è una maniera molto comica e forse comoda di leggere il tempo senza suoni — ad esempio, a 4/4 l'allievo dice: ta-fa-te-fa, a 3/4 l'allievo dice: ta-te-ti, a 8/8 ta-fa-te-fe-te-re-li-ri. Tutto ciò è interessante come uno dei sistemi attraverso il quale si può insegnare la musica, è interessante come storia di una determinata scuola musicale, ma queste regole non sono assolute e non possono costituire un metodo. Ciò

¹ Respinto all'unanimità.

² A libro aperto.

costituisce sempre la fonte degli errori dei metodi. Ma Cheve ha anche idee eccezionali per la loro semplicità, di cui tre costituiscono l'essenza del suo metodo: la prima, anche se la più vecchia, già espressa da J.J. Rousseau nel suo *Dictionnaire de musique*¹ è l'idea di esprimere i segni musicali con numeri. Nonostante ciò che possono dire gli avversari di questo sistema di scrittura, ogni insegnante di canto può fare questa esperienza e convincersi sempre dell'enorme vantaggio dei numeri di fronte alle linee sia nella lettura che nella scrittura. Ho insegnato con le linee per dieci lezioni e una volta provai con i numeri dicendo che era la stessa cosa e gli allievi mi chiedevano sempre di scrivere coi numeri e loro scrivono sempre coi numeri.

La seconda brillante idea, che appartiene esclusivamente a Cheve, consiste nell'insegnare i suoni separatamente dal tempo e viceversa. Adottando almeno una volta questo metodo d'insegnamento, ognuno si renderà conto che quanto sembrava una difficoltà insormontabile, improvvisamente diventa così facile da meravigliarsi come prima non sia venuta in mente a nessuno questa semplice idea. Quante torture avrebbero evitato gli sfortunati bambini, che studiavano nei cori episcopali ed in altri cori « di correzione », se i maestri di cappella avessero provato questo semplice sistema — costringere l'allievo, senza cantare, a battere con una bacchetta o con un dito quella frase di note che deve cantare: quattro volte la nota intera, una volta ogni semiminima, due volte le minime, ecc.; poi si canta senza tempo la stessa frase, poi nuovamente un tempo e poi tutto insieme. Ad esempio, è scritto:



L'allievo prima canta senza tempo: do-re-mi-fa-sol-mi-re-do; poi l'allievo non canta ma, battendo sulla nota del primo tem-

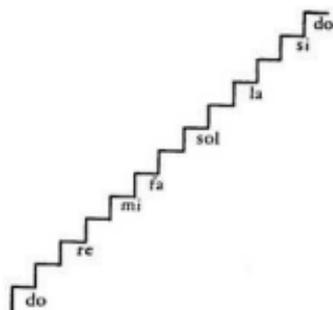
¹ Dizionario di musica.

po, dice: uno-due-tre-quattro; poi per ogni nota del secondo tempo dice: uno-due-tre-quattro; poi sulla prima nota del terzo tempo dice: uno-due; sulla seconda nota del terzo tempo dice: tre-quattro, ecc. poi canta con lo stesso tempo e batte mentre gli altri allievi cantano ad alta voce. Questo è il mio sistema che, esattamente come il metodo di Cheve, non può essere considerato vincolante, ma può essere comodo; se ne possono però trovare molti altri più comodi. Principalmente si tratta solo di separare lo studio del tempo dai suoni e i metodi possono essere innumerevoli.

Infine, la terza e grande idea di Cheve consiste nel rendere popolari la musica ed il suo insegnamento. Il suo metodo di insegnamento raggiunge in pieno questo obiettivo. E questa non è solo un'aspirazione di Cheve e non è solamente una supposizione, ma una realtà. Ho visto a Parigi centinaia di lavoratori con mani callose, seduti sulle panche, sotto le quali c'era lo strumento col quale il lavoratore veniva dall'officina, i quali cantavano con le note, capivano e si interessavano alle leggi della musica. Osservando questi operai immaginavo facilmente al loro posto i muziki russi — se solo Cheve avesse parlato il russo, essi avrebbero cantato ugualmente, così come avrebbero capito tutto ciò che egli diceva sulle regole generali e le leggi della musica. Noi speriamo di parlare ancora dettagliatamente di Cheve e dell'importanza della popolarizzazione della musica, in modo particolare del canto, per risolvere quest'arte.

Passo a descrivere l'insegnamento in questa scuola. Dopo sei lezioni le capre furono divise dalle pecore, rimasero solo i ragazzi dotati musicalmente, e passammo alle scale in minore e alla spiegazione degli intervalli. La difficoltà consisteva solo nel distinguere un intervallo di seconda minore da uno maggiore. *FA* è già stato definito forte, *DO* risultò anche lui un urlatore, perciò non avevo bisogno d'insegnare niente — essi sentivano da soli quella nota in cui si decideva un intervallo di seconda minore, perciò sentivano anche la seconda stessa. Trovammo facilmente da soli che la scala mag-

giore consiste in una successione di due toni, di un semitono, di tre toni e di un semitono; poi cantammo « Gloria al Padre » in tono minore e raggiungemmo per intuizione quella scala che risultava minore, poi in questa scala trovammo un tono, un semitono, due toni, un semitono, una seconda eccedente e un semitono. Poi feci vedere che si può contare e scrivere la gamma con una qualsiasi nota, che se non esce un intervallo di seconda maggiore o minore, quando occorre si può mettere un diesis o un bemolle. Per comodità scrissi una scala cromatica di questo tipo:



Con questa scala costrinsi a scrivere tutte le possibili scale in maggiore e in minore, partendo da una qualsiasi nota. Questi esercizi li interessavano molto e i successi furono così brillanti che due si divertivano spesso tra una lezione e l'altra a scrivere le melodie delle canzoni che conoscevano. Questi allievi spesso canticchiavano i motivi di certe canzoni, a cui non sanno dare un titolo e li canticchiano sommessamente e, ciò che è più importante, fanno meglio la seconda voce e non amano più che tanta gente urla la canzone senza grazia.

In tutto l'inverno si svolsero appena dodici lezioni. Il nostro insegnamento fu guastato dalla vanità. I genitori, noi

insegnanti e gli stessi allievi, volemmo stupire tutto il villaggio cantando in chiesa; cominciammo a preparare la messa e pezzi di Bortnjanskij. Credevamo che ciò avrebbe rallegrato i ragazzi, ma risultò il contrario. Nonostante fossero sostenuti dal desiderio di andare nel coro della chiesa e amassero la musica, nonostante noi insegnanti avessimo insistito sulla materia, rendendola più coercitiva delle altre, spesso provavo pietà guardandoli, come ad esempio Kirjuska con le pezze da piedi stracciate che cantava la sua parte « segretamente form-a-a-ta » e lo costringevano a ripeterla dieci volte ed egli, infine, usciva di sé e, battendo le note con le dita, sosteneva di interpretarla bene. Andammo una volta in chiesa e fu un successo; l'entusiasmo fu grande, ma il canto fu compromesso; cominciarono ad annoiarsi durante le lezioni, a tralasciare gli studi, e per Pasqua il coro fu nuovamente organizzato con grandi sforzi. I nostri cantori divennero simili agli arcipreti che spesso cantano bene ma perdono qualsiasi desiderio di cantare in seguito a questa arte e che non conoscono affatto le note, facendo finta di conoscerle. Spesso ho notato che i licenziati di questa scuola intraprendono l'insegnamento senza avere un'idea delle note e risultano assolutamente incapaci appena cominciano a cantare quello che ancora non gli hanno urlato nell'orecchio.

Dalla non grande esperienza ricavata dall'insegnamento della musica al popolo, mi sono convinto di quanto segue:

- 1) che il sistema di trascrizione dei suoni coi numeri è il più valido;
- 2) che l'insegnamento del tempo separatamente dai suoni è il sistema migliore;
- 3) che per fare in modo che l'insegnamento della musica lasci una traccia e sia assimilato volentieri, bisogna insegnare sin dall'inizio l'arte e non il canto e il suono. Alle signorine si possono insegnare gli esercizi di Burgmuller, ma ai ragazzi del popolo è meglio non insegnare niente piuttosto che insegnare meccanicamente;
- 4) che niente è più dannoso nell'insegnamento della musica di ciò che assomiglia soltanto alla conoscenza della musica,

cioè l'esecuzione di cori agli esami, sulla scena o in chiesa;
 5) che lo scopo dell'insegnamento della musica al popolo deve consistere solo nel trasmettergli delle nozioni intorno alle leggi generali della musica, ma assolutamente non il falso gusto che è sviluppato in noi.

Nota bibliografica

LA VITA

- Gorkij Maksim, *Ricordi su Leone Tolstoj*, Firenze, La Voce, 1921
 Gourfinkel Nina, *Tolstoj sans tolstoisme*, Paris, Ed. du Seuil, 1946
 Leon Tolstoj, Paris, Ed. du Sud Pierre Waleffe et Albin Michel, 1966
 Leon Derrick, *Tolstoj, la vita e le opere*, Rizzoli, 1947
 Bulgakov Valentina, *Leone Tolstoj nell'ultimo anno della sua vita*, Foligno, Campitelli, 1930
 Lebrun Victor, *Devoto a Tolstoj*, Lerici, 1963
 Luporini Maria Bianca, *Tolstoj*, XIX Secolo, Milano, 1966
 Troyat Henry, *Tolstoj*, Rizzoli, 1969
 Gasparini Evel, *L'esordio di Tolstoj (1852-1860)*, Milano, F. Montuoro, 1942
 Asquith Cynthia, *Sposata a Tolstoj*, Bompiani, 1963
 Tolstaja Aleksandra Andreevna, *Leon Tolstoj mon père*, Paris, Amiot Dumont, 1956
 L. Tolstoj, *Carteggio confidenziale con Aleksandra Andreevna Tolstaja*, Einaudi, 1944
 L. Tolstoj, *Diario di Leone Tolstoj 1895-1899*, F.lli Treves, 1924
 L. Tolstoj, *Sua vita e sue opere. Memorie autobiografiche*,