

Indice

Presentazione, di Lanfranco Rosati 9

INTRODUZIONE

Il senso anfibolico dello *schooling* e la sua storia 13

CAPITOLO PRIMO

La *scholé* quale espressione della *paideia* greca

- i.1. *Atletismo spartano, istruzione sofistica, maieutica socratica*, p. 24; i.2. *Il corso di studi tra filosofia e retorica: Platone, Isocrate, Aristotele*, p. 28; i.3. *L'enkyklios paideia ellenistica*, p. 34.

CAPITOLO SECONDO

Il paradigma retorico nel corso di studi dell'antichità romana

- ii.1. *Humanitas e educazione oratoria in Cicerone*, p. 40; ii.2. *L'opera di Quintiliano nel decadere della cultura oratoria*, p. 43; ii.3. *Il magister agostiniano fra dialettica e educazione cristiana*, p. 46.

CAPITOLO TERZO

L'educazione tra fede e ragione nel monachesimo e nella Scolastica

- iii.1. *La lectio divina quale cifra della didattica nel monachesimo*, p. 53; iii.2. *Il pensiero magistrale della Scolastica*, p. 55; iii.3. *Ragione naturale e insegnamento nel De Magistro di Tommaso*, p. 57.

CAPITOLO QUARTO

Gli *studia humanitatis* nell'Umanesimo italiano ed europeo

- iv.1. *Insegnamento e apprendimento nei testi del primo Umanesimo*, p. 63; iv.2. *Le scuole di Guarino Veronese e Vittorino da Feltre*, p. 66; iv.3. *La critica didattica di Erasmo da Rotterdam*, p. 67.

CAPITOLO QUINTO

Didattica e educazione scolastica tra Seicento, Settecento e Ottocento

v.1. *L'institutio studiorum delle scuole gesuitiche*, p. 72; v.2. *Ideali pansofici e metodo naturale in Comenio*, p. 78; v.3. *Il primato della ragione da Port-Royal a John Locke*, p. 81; v.4. *L'educazione naturale secondo Jean-Jacques Rousseau*, p. 86; v.5. *L'educazione scolastica nell'orizzonte della Bildung romantica: Pestalozzi e Fröbel*, p. 90; v.6. *Il sistema didattico di Johann Friedrich Herbart*, p. 94; v.7. *Il Positivismo quale matrice dello schooling*, p. 96.

CAPITOLO SESTO

Il dibattito sullo *schooling* nel primo Novecento

vi.1. *La taylorizzazione dell'istruzione nelle impostazioni sperimentali*, p. 107; vi.2. *L'attivismo pedagogico e didattico delle Écoles Nouvelles*, p. 110; vi.3. *Educazione e istruzione nello spiritualismo e nel personalismo cristiano*, p. 115; vi.4. *Scuola e interazione didattica nella prospettiva delle Geisteswissenschaften*, p. 120; vi.5. *Lo schooling e la sua critica nella prospettiva marxista: Makarenko e Freinet*, p. 124.

CAPITOLO SETTIMO

Le idee di *schooling* dal secondo dopoguerra a oggi

vii.1. *L'affermazione didattica delle tecnologie educative*, p. 131; vii.2. *L'approccio cognitivista al processo d'apprendimento-insegnamento*, p. 135; vii.3. *La critica sociale ai sistemi scolastici*, p. 139; vii.4. *La riflessione pragmatista sullo schooling nel secondo Novecento*, p. 146; vii.5. *Lo schooling secondo le impostazioni costruttiviste*, p. 150.

CONCLUSIONI

Quale *schooling* per un umanesimo pedagogico e didattico 159

Presentazione

Mai come in questo caso una “Presentazione”, o se si vuole una paginetta introduttiva, a mio avviso appare necessaria. Il libro di Valter Tizzi, difatti, ha un titolo interessante, *Dalla scholè allo schooling*, che, per uno studioso del settore, è abbastanza esplicito. *Scholè* – scrive l’autore – “è l’ozio vivificato con l’amore per la sapienza, la temperanza e la giustizia”. Bella definizione, senza dubbio, ma bisognosa d’essere ulteriormente spiegata. Designa, difatti, l’attività di più persone impegnate a riflettere sui temi di maggiore valenza intellettuale: a dispetto del superficialismo, della materialità, dell’egoismo che insidiano l’esistenza. È, come ancora spiega l’Autore, “il tempo impiegato dall’uomo per umanizzarsi”: anche questa seconda spiegazione è straordinariamente efficace e vera. Altrettanto bella. Poi c’è lo *schooling* che è, detto in breve, l’istruzione. Ebbene, dopo questa chiarificazione semantica, c’è da dire del contenuto di questo libro.

Senza il minimo dubbio debbo dire che esso è straordinariamente importante per una serie di ragioni che non posso esimermi dal dichiarare. In primo luogo perché è scritto con uno stile colto, dove la scuola genovese di Genari si fa sentire a ogni piè sospinto sia per i riferimenti agli

studi classici, sia per la rigorosità dei ragionamenti. Pertinenti, senza ombra di dubbio, i richiami alla letteratura filosofica, che precede quella pedagogica, sia agli scritti dei Grandi Autori sui quali si costruisce la teorizzazione pedagogica e la pratica didattica, sia alle teorie che hanno orientato la ricerca di settore dalla Grecità a oggi.

Valter Tizzi compie un excursus storico che invito a studiare con estrema diligenza non soltanto perché legittima quello che dichiara il titolo del libro, cioè la transizione dalla *paideia* greca allo *schooling* costruttivista dell'ultimo Novecento, soprattutto perché colma un vuoto culturale degli studenti dei corsi accademici, brevi o meno, delle nostre università.

Nella mia attività di ricerca scientifica ho sentito il bisogno di offrire agli studenti dei corsi umanistici almeno un panorama del Novecento, da Tolstoj a Gardner, con una Antologia che ha voluto questo stesso Editore, ma ho sempre sollecitato una particolare attenzione alla Storia della Pedagogia, soltanto che si pensi ai contributi di Suchodolsky, Blattner, Boyd, Giraldi, Hubert per non dire degli Autori dell'Ottocento (dal Paroz dal Compayre, dal De Dominicis e, in genere, dai Pedagogisti della Terza Italia, cioè da quegli uomini di cultura che operarono per la formazione dei maestri nelle Conferenze Pedagogiche, adesso riproposte da Laura Colaiacovo). Tuttavia debbo dire con estrema lealtà che un libro come questo di Tizzi diviene fondamentale per capire certi passaggi e la stessa evoluzione del pensiero pedagogico da Platone a Dewey. Una lettura che affascina, perché documentata, ricca di spunti e di riflessioni, soprattutto utile per entrare dentro alle problematiche attuali e per disegnare una scuola

che davvero istruisca e educi. Insomma, per dirlo con le conclusioni alle quali giunge l'Autore, uno *schooling* che ravvivi il senso della *Scholè*, "quello per cui l'educazione rende l'uomo libero", amante della conoscenza, in fecondo dialogo tra il docente e l'allievo in cui "due mondi personali si aprono l'uno all'altro nel reciproco rispetto dell'altrui diversità" (la frase è di Gennari).

Insomma un libro che arricchisce la Collana e che sono certo avrà larga diffusione tra gli studenti dei nostri corsi e, perché no, anche tra i cultori delle scienze dell'educazione e degli uomini di cultura.

Lanfranco Rosati

Il senso anfibolico dello *schooling* e la sua storia

Nel *Teeteto* platonico Socrate afferma che gli uomini liberi sono quelli allevati nella filosofia, perché costoro dispongono di *scholé* – tempo libero – ed elaborano i loro discorsi in *scholé*, ossia senza la pressione incalzante e costringente generata dagli affari mondani. Infatti, i filosofi ragionano non per conseguire potere e onori, ma con lo scopo d'afferrare la verità. Perciò, giudicano di nessun valore le beghe quotidiane, preferendo dedicarsi a esplorare ogni aspetto dell'esistente, a interrogare l'essenza dell'uomo, della giustizia, della felicità... Aristotele, poi, nella *Politica* ribadisce come la *scholé* sia la virtù dei migliori, poiché se la pace è il fine della guerra, quello dell'attività è la *scholé*, l'ozio vivificato con l'amore per la sapienza, la temperanza e la giustizia. Dunque, la *scholé* nella Grecia classica viene raffigurata come il tempo impiegato dall'uomo per umanarsi, quello che, relativizzate le preoccupazioni immediate, spalanca le porte al pensiero, conducendo i soggetti oltre la materialità, la ristrettezza e l'egoismo contrassegnanti la contingenza del vivere.

La *scholé*, pertanto, è lo spazio per la *paideia*, ovvero il luogo ove attraverso il *logos* – in cui il pensare si condensa in saperi – ogni singolo si spoglia della brutta bestialità onde conquistare l'*areté* – la virtù –, coltivando il corpo, la mente e lo spirito. Per tale ragione studiare la *mousiké* insieme con i *mathémata*, dalle quali derivano le discipline in seguito contenute nel *trivium* e nel *quadrivium*, è, nel contempo, quanto s'addice all'uomo libero in possesso di *scholé* e il percorso lungo cui si forma l'uomo libero.

Il pensiero – presa distanza dagli affanni quotidiani, dalle deformazioni dell'interesse immediato, dalle preoccupazioni per l'aver successo – è senza quiete, si alimenta di domande impertinenti e radicali, ricerca tanto il bene quanto il vero. Produce un sapere con veste morale più che tecnica, giacché mira alla sapienza, protendendosi verso il significato concernente l'uomo e il mondo. È questo il motivo dell'avversione socratica verso i sofisti, impegnati, invece, a vendere una conoscenza buona per affermarsi nell'agone politico, dove quel *logos* in cui s'esprime l'essenza umana si trasforma in vacua eristica adatta per primeggiare nel confronto oratorio. In questo contrasto sul senso riferibile alla *paideia* coltivata nella *scholé* – termine da cui deriva il vocabolo latino *schola* origine dei consimili lemmi presenti nelle lingue moderne – è racchiusa in nuce l'intrinseca ambiguità dell'agire educativo, sempre in bilico tra il fornire sostegno alla formazione soggettiva e l'adagiarsi sulle ingiunzioni che ogni società emette per garantirsi la conservazione e/o lo sviluppo. Peraltro, la natura politica dell'educare svolge un ruolo determinante pure nell'antisofistica filosofia di Platone, il cui selettivo progetto pedagogico e didattico è funzionale alla costitu-

zione della perfetta repubblica. Non desta sorpresa, dunque, constatare come nella loro storia curricoli e ambienti di studio abbiano sovente abbandonato il senso della *scholé* per trasformarsi in un tempo costrittivo, indirizzato a disciplinare i corpi e le menti dei singoli. Aspetto divenuto predominante allorché, con l'avanzare della rivoluzione industriale, gli stati hanno concepito la scuola – resa di massa – quale strumento essenziale per garantirsi il successo nel confronto politico ed economico internazionale, trasformando la *scholé* in uno *schooling* deputato a *school-ed* – rendere scolarizzati – i soggetti.

Secondo Illich, la scuola *schooled* gli studenti quando instilla in loro la convinzione che la riuscita nel percorso scolastico sia la premessa per il successo sociale, confondendo tale mèta con la sostanza del conoscere e ingabbiando l'immaginazione soggettiva dentro lo svolgimento d'un servizio (cfr. Illich, 1971). Scolarizzare significa, dunque, assoggettare i singoli a un dispositivo progettato per farne dei funzionari, onde impiegarli secondo le necessità stabilite dal potere statale. Il significato dizionariale di *schooling* richiama le concezioni e le pratiche educative istituzionalizzate, ossia quelle che ogni società promuove per rendere disponibile alle nuove generazioni il sapere da essa accumulato e far loro acquisire i comportamenti, le abilità, le competenze ritenuti indispensabili per il proprio benessere. Tuttavia, perspicace pare l'intuizione illichiana che mostra come l'*hidden curriculum* dello *schooling* consista nel conformare al mito dell'efficienza tecnico-scientifica, alla crescente e alienante produttività, alla sottomissione verso le gerarchie istituzionali (cfr. *ibid.*). Non per caso, troppo spesso il bambino avvia il percorso di scola-

rizzazione imparando che occorre: mantenersi composto in un banco, senza poter esprimere la propria esuberanza infantile; assecondare il corso dei ragionamenti magistrali, lasciando cadere le personali fantasie e pensieri; impegnarsi in sterili esercizi, dove si stempera la naturale curiosità; dover ascoltare chi manca d'ascoltarlo; seguire ritmi e sopportare ruoli decisi da altri, mettendo in mora l'autonoma formazione.

Lo *schooling* prende forma dentro la spinta verso la scolarizzazione di massa, che assume forza sul finire del XIX secolo, con il chiaro intento di promuovere l'adattamento sociale e la qualificazione professionale attraverso l'istruzione istituzionalizzata, così da assicurare alle nazioni industriali ordine, stabilità e competenze lavorative adeguate. La scuola per tutti e obbligatoria, dietro il suo aspetto emancipatorio, cela anche uno scopo meno nobile presente fin dagli albori della modernità, quando i processi d'inurbazione portano, con la crescente povertà, forti tensioni sociali. Si aprono allora spazi scolastici per togliere i soggetti dalla strada, ammaestrarli e renderli laboriosi. Le masse, perciò, vengono istruite per essere disciplinate, fatte diligenti e docili, cosicché ognuno possa accettare con soddisfazione la posizione assegnatagli nella società (cfr. Houston, 1988). Ciò rimane implicito nello *schooling* al suo emergere nell'Ottocento positivista, che si connota per la standardizzazione dell'insegnamento perseguita per via scientifica, l'invenzione statistica dello scolaro medio, la distinzione dei percorsi scolastici a seconda delle aspettative sociali disponibili, il carattere selettivo mascherato dietro la verifica oggettiva degli apprendimenti, la statalizzazione della scuola e dei suoi curricula gestiti da un'ap-

sita burocrazia. Prospettiva dove l'accento scivola dall'armonica formazione soggettiva verso l'apprendere le abilità e le competenze spendibili sul mercato del lavoro, con il docente trasformato in un funzionario addetto al modellamento dei discenti.

La parabola dalla *scholé* allo *schooling* è possibile coglierla interpretando due differenti metafore dell'educazione. L'una, proveniente dall'antichità greco-ellenistica, assimila il maestro al giardiniere; l'altra, elaborata nell'ambito della pedagogia positivista, intende l'insegnamento come un lavoro d'ortopedia mentale. Secondo la prima, l'esperto floricoltore conosce gli specifici caratteri d'ogni fiore o arbusto, perciò, all'inizio cerca il terreno appropriato e aspetta il tempo adeguato per la semina, poi si prende cura delle varie piante proteggendole dalle intemperie, annaffiandole secondo lo specifico bisogno, rifornendole con il concime loro necessario. Fin qui l'intenzione del giardiniere – docente – è promuovere lo sviluppo rigoglioso di ciascuna singolarità floreale – umana –, anche se affiora pure in questa metafora un aspetto anfibolico, un'ambiguità irrisolvibile (cfr. Gennari-Kaiser, 2000): l'idea di fioridezza che il coltivatore ha in mente risulta davvero consona agli oggetti del suo riguardo? Ossia, la protezione e il nutrimento a codesti offerto favorisce effettivamente il libero estrinsecarsi delle loro peculiarità oppure soddisfa per lo più un suo particolare gusto? Spetta ai floricoltori decidere tempi, quantità e qualità del concime da spargere, come agli educatori pianificare i curricoli, selezionando obiettivi, contenuti, ritmi d'apprendimento, metodologie. Ed è in tale scelta che si definisce la rispondenza o meno fra gli atti educativi e le soggettive esigenze formative.