

7 LE SCUOLE NUOVE E L'ATTIVISMO PEDAGOGICO

Non è semplice cercare di definire concettualmente che cosa debba intendersi per attivismo pedagogico; né è meno complicato cercarne una determinazione storica convincente.

Cominciamo da quest'ultimo aspetto, l'aspetto storico. Tra la fine dell'Ottocento e i primi del Novecento prendono ad affermarsi le così dette scuole nuove, che traggono origine, nei loro ideatori, dal bisogno di rivedere l'organizzazione, i contenuti e i metodi di una scuola che non appare più rispondente ai bisogni sociali emergenti da un mondo in rapida trasformazione.

La loro nascita avviene, non casualmente, in Inghilterra, il paese che è all'avanguardia nello sviluppo economico e sociale ed è attento, più che altrove, al raccordo tra scuola e società, memore in questo della lezione di John Locke, che aveva rivoluzionato i programmi scolastici in funzione di una cultura «utile» alla formazione delle classi dirigenti. La *New School* creata da Cecil Reddie nel 1889 ad Abbotsholme (nel Derbyshire) è modellata su misura delle esigenze della borghesia: è una scuola privata, attenta all'educazione linguistica e scientifica e, in particolare, alla formazione «mondana» attraverso il lavoro manuale, la vita all'aria aperta, i viaggi e la conoscenza del mondo.

La scuola sperimentale di Reddie finisce per assumere, in breve, il ruolo di modello dell'innovazione. Nella stessa Inghilterra vi si ispira Haden Badley, allievo di Reddie, che introduce nella sua scuola di Bedales, nel Sussex, la coeducazione dei sessi e le prime forme di autogoverno dei giovani. In Germania il modello viene ripreso da Hermann Lietz, già educatore ad Abbotsholme, il quale, però, accoglie nelle sue Case di educazione in campagna le forme organizzative del maestro, ma non anche gli ideali educativi, adeguandosi in ciò alle richieste dell'aristocrazia terriera dell'età guglielmina, conservatrice ed autoritaria.

In Francia, il modello inglese ha un convinto sostenitore in Edmond Demolins, che vi si ispira nella creazione dell'*Ecole Des Roches* (1898). La scuola è destinata ai figli dell'alta borghesia, per i quali prevede – come nella scuola inglese – un'attenzione particolare all'apprendimento delle lingue (con l'impiego di docenti di madrelingua e corsi trimestrali all'estero), e modalità di insegnamento strettamente legate all'esperienza diretta degli alunni per lo studio di tutte le discipline, di matematica, scienze, storia e geografia. Rilevante l'introduzione del *corso generale* nel primo triennio della scuola secondaria con funzioni di *orientamento* al corso superiore, articolato in quattro indirizzi, *letterario*, *scientifico*, *agrario* e *industriale*, a testimonianza della volontà di raccordare strettamente scuola e società.

In Italia, infine, l'esperienza della *New School inglese* e del movimento innovativo europeo opera nell'esperienza della *Rinnovata* (1911), introdotta da Giuseppina Pizzigoni nel quartiere popolare della Ghisolfia di Milano. In un paese in ritardo nello sviluppo industriale, il modello di G. Pizzigoni ha una vocazione popolare, e per di più si afferma all'interno della scuola pubblica, con tratti distintivi rispetto al movimento europeo. Rilevante nella *Rinnovata* la dilatazione dello spazio scolastico che si prolunga nell'ambiente esterno, nel quale gli alunni vanno incontro, attraverso l'esperienza diretta, al mondo degli uomini e delle cose; e la dilatazione del tempo scolastico in funzione di una formazione capace di abbracciare la totalità dello sviluppo infantile.

Possiamo arrestarci a questo punto: alla registrazione di una rete della innovazione scolastica, tra Ottocento e Novecento, che ha una comune origine inglese: anche se il modello viene di volta in volta interpretato in ragione delle condizioni storiche (economiche, sociali, culturali) dei diversi paesi. Ed ora, occupiamoci del secondo aspetto, l'aspetto concettuale. Adolphe Ferriere (1879-1961), collaboratore per un breve periodo di Lietz e creatore egli stesso, nel 1902, della prima *Casa di educazione in campagna* della Svizzera, a Glarisegg, rappresenta, per giudizio unanime della critica, la figura di riferimento fondamentale dell'attivismo pedagogico europeo. Conoscitore profondo delle innumerevoli scuole nuove che fioriscono in Europa e in America all'inizio del Novecento, divulgatore e propagatore infaticabile delle loro iniziative «attive», nel 1899 fonda l'*Ufficio internazionale delle scuole*

nuove al fine «di stabilire rapporti di reciproco aiuto fra le varie “scuole nuove”, di raccogliere i documenti della loro vita, di mettere in valore le esperienze fatte da questi laboratori della pedagogia dell’avvenire». In occasione del *Primo Congresso internazionale dell’educazione nuova*, tenutosi a Calais nel 1921, raccoglie i «*principi* che stanno a fondamento della scuola attiva», riassumendoli nei seguenti punti:

- espressione *dell’energia vitale* del fanciullo;
- rispetto *dell’individualità* singolare;
- spontanea espressione degli *interessi* e *dell’esperienza diretta*;
- attenzione alle *fasi di sviluppo*;
- *atteggiamento cooperativo*;
- *coeducazione*;
- educazione dell’*uomo* e del *cittadino*.

È il ritratto della scuola attiva o dell’*attivismo pedagogico* disegnato da un competente e conoscitore senza uguali del movimento: ed è *il quadro concettuale di riferimento al quale – crediamo – si deve attenere lo storico della pedagogia e dell’educazione*. Tanto più che A. Ferriere seleziona tra scuola e scuola e tra movimento e movimento una serie di elementi comuni, o in ogni caso omogenei, così da costruire un profilo coerente dell’intero movimento.

Per questo aspetto, sembra dunque di insufficiente chiarezza la tendenza, viva ancora oggi, di far rientrare nell’attivismo pedagogico la «generalità» delle scuole e dei movimenti pedagogici che si affermano tra la fine dell’Ottocento a tutta la prima metà del Novecento. Occorre tener presente che alcune scuole e alcuni movimenti si caratterizzano proprio per una *particolare concezione dell’uomo e del mondo*, e dunque per una specifica concezione della scuola e dell’educazione, che rimandano a distinzioni concettuali molto precise (si pensi a Makarenko). L’orientamento generale di critica alla scuola tradizionale (che in buona sostanza significa abbandono e superamento della didattica herbartiana incentrata sui contenuti, sul maestro, sulla disciplina), e dunque la scelta di procedure atte a valorizzare l’esperienza diretta degli alunni, la loro iniziativa, i loro interessi e la loro creatività, non riesce a celare, sotto le vesti di una apparente comune *didattica*, le differenze di orientamento *pedagogico*, che generano (peraltro ancor oggi) divisioni ed anche aspri contrasti tra le varie correnti di pensiero. Nella prima metà del Novecento (con proiezioni importanti sull’intero secolo) *andranno pertanto distinte la pedagogia non-direttiva e quella marxista, la pedagogia umanistica e quella pragmatista, la pedagogia idealistica e quella sperimentale, la pedagogia spiritualistica e quella problematicista, facendole emergere nella loro distintività pedagogica* rispetto ad un movimento complessivo di innovazione che quasi sempre si arresta alle procedure della didattica. Che è quanto dire che la riconduzione sotto un comune tetto protettivo (l’attivismo) delle numerose esperienze pedagogiche del secolo non serve né all’attivismo né alla pedagogia.