

ROMANTICISMO, EDUCAZIONE, SCIENZA

Sommario: 1. L'educazione romantica. - 2. Oltre il Romanticismo: la pedagogia scientifica di Herbart. - 3. Il secondo Ottocento: l'educazione tra positivismo e sociologia.

1. L'EDUCAZIONE ROMANTICA

Dal punto di vista pedagogico il Romanticismo si determinò intorno ad alcune nozioni-chiave, tra cui principalmente l'idea di cultura intesa non tanto o non solo come somma di conoscenze separate, ma come espressione radicale delle **potenzialità dello spirito umano** attraverso un iter educativo che ne promuova ed espliciti l'intima natura.

Questo concetto di cultura viene efficacemente espresso da un termine tedesco, vera e propria chiave per la comprensione della concezione romantica dell'educazione: si tratta del termine **Bildung**, che letteralmente vuol dire «formazione», ma con il quale in realtà si intende un complesso percorso di crescita psico-fisica e spirituale, una strutturazione profonda della personalità che si esprime prevalentemente attraverso la dimensione estetica (le arti e il sapere umanistico) e che intende sviluppare la crescita interiore dell'allievo verso il bene e il bello senza distorcerne l'originaria natura. Superati in tal modo l'intellettualismo e l'utilitarismo illuministici, si conserva tuttavia la **tensione egualitaria** in quanto ogni uomo può essere partecipe della cultura quale manifestazione determinata di quello spirito umano che si realizza nella storia. Il raggiungimento di questo ideale educativo doveva passare attraverso un'attenzione rinnovata al **rapporto pedagogico** ed ai suoi fulcri, costituiti dalla famiglia e dalla scuola, cui verranno associati, con adeguata valorizzazione, nuovi contesti educativi come il **teatro** e, più in generale, **l'educazione estetica**. Data la stretta relazione stabilita tra *Bildung* e cultura, il problema dell'educazione, come già si diceva, venne avvertito come patrimonio ed impegno di tutti gli intellettuali coinvolti nell'offrire un contributo al cammino dell'umanità.

A) L'infanzia e il gioco: Friedrich Fröbel

Friedrich Wilhelm August Fröbel (Oberweißbach, 1782 - Marienthal, 1852) viene giustamente considerato uno dei più rappresentativi pedagogisti romantici. Studiò mineralogia e fu assistente di questa materia al Museo di Berlino. Solo in un secondo tempo cominciò a sviluppare il suo interesse per la pedagogia: l'influenza dalle teorie dell'idealismo romantico di Schelling lo spinse a conoscere e frequentare Pestalozzi e ad approfondire metodi didattici innovativi. Tornato in Germania istituì, nel 1840 a Blankenburg, il primo *Kindergarten* (letteralmente «**giardino d'infanzia**»), in cui applicò le sue teorie, compendiate in celebri scritti come *L'educazione dell'uomo*, del 1826, e *La pedagogia del giardino d'infanzia*, del 1840. Proprio alla costituzione dei «giardini d'infanzia» è dovuta la fama di Fröbel nel movimento romantico. Questa istituzione impose un modo assolutamente inedito di intendere e coltivare la natura infantile. L'allievo può dirsi autenticamente e organicamente formato soltanto nel momento in cui viene posto in condizione di profondo contatto con la natura (in questa tesi c'è da un lato, ovviamente, il profondo influsso di Rousseau, dall'altro la nascente rivalutazione della natura, intesa nella sua globalità, tipica del movimento romantico). Ma non solo: poiché l'uomo rivela in sé tracce della trascendenza (Fröbel era profondamente religioso, anche se di una religiosità non confessionale o dogmatica), egli deve essere anche **attivo e creativo**:

«l'uomo deve operare e creare come Dio. Lo spirito dell'uomo deve alitare sull'uniforme materia e animarla perché acquisti figura e forme, sostanza e vita».

È possibile dunque vedere nell'infanzia **un'età particolarmente felice** (noto è il detto evangelico secondo cui il regno dei cieli appartiene ai bambini in quanto dotati di facoltà divine). In altri termini: secondo Fröbel l'interiorità del bambino possiede una straordinaria serie di potenzialità inesprese che l'educazione deve far esplodere: tali attività si compendiano nelle dimensioni del **linguaggio**, del **gioco**, delle **attività espressive** (in queste tesi tornano anche le idee di Schiller sulla necessità di una educazione squisitamente «estetica» dell'umanità). Ciò cui mira dunque Fröbel è **una teoria generale dello sviluppo infantile** in cui ogni fase della vita si deter-

mini sulla base delle acquisizioni precedenti. Vediamo più nello specifico. Ogni fase, infatti, possiede delle singolarità e delle caratteristiche proprie:

- la fase iniziale, quella del lattante, è incentrata sullo *sviluppo corporeo* (una tesi che verrà ripresa, approfondita e confermata da tutta la psicologia dello sviluppo del '900);
- quella dell'infanzia è segnata dallo *sviluppo dell'attività linguistica* e di quella logico-rappresentativa (anche questa tesi avrà un notevole successo: sarà infatti al centro di una delle teorie più rilevanti del '900, quella di Jean Piaget sullo sviluppo cognitivo del bambino);
- quella dell'adolescenza è incentrata sulle **acquisizioni cognitive** e dunque si apre alla dimensione dell'**istruzione** in senso stretto.

Dell'infanzia va colta e assecondata anzitutto la dimensione espressiva: il bambino, secondo Fröbel, percepisce un impulso irrefrenabile a far emergere il proprio mondo interiore, l'energia trascendente e creativa che è dentro di lui. Lo fa principalmente attraverso l'**esteriorizzazione linguistica** e soprattutto, come abbiamo detto, attraverso l'**attività ludica**, in cui vengono contemporaneamente stimolati l'immaginazione, l'intelletto e la fantasia (qui è possibile vedere un'eco della teoria kantiana secondo cui nel piacere estetico noi proviamo la singolare sensazione di un «**libero gioco**» delle nostre «facoltà conoscitive»: *intelletto e immaginazione*).



Che senso assume il gioco, a livello psico-sociale?

Al più alto dello svolgimento infantile, il gioco assume il profilo fondamentale di una attività in cui sia possibile sperimentare rapporti nuovi, liberi e creativi, con sé, con gli altri e con la realtà esterna: «**il bambino comincia a giocare con le cose** – scrive significativamente Fröbel – **ma poi gioca con se stesso e il mondo**». Si tratta di un tema fondamentale che avrà una notevole ricaduta su tutta una serie di teorie educative secondo le quali proprio nell'infanzia è possibile rintracciare il modello positivo di ciò che dovrebbe diventare, su altre basi, la vita adulta una volta liberata dalle ingiustizie, dalle violenze e dalle oppressioni del lavoro inteso solo come attività legata alla sopravvivenza. Fröbel ritiene infatti che – in assenza di impedimenti – le regole e le abitudini apprese durante la fase dello sviluppo ludico potrebbero essere naturalmente trasferite nelle attività adulte: aspetti centrali come la libertà, la percezione felice del gioco, la realizzazione creativa di sé e soprattutto la dimensione della **collettività**, il bisogno di regole e codifiche condivise, dovrebbero caratterizzare il lavoro stesso in tutte le sue forme.

.....

B) Il Kindergarten e la teoria dei doni

Delineata in questi termini la teoria dello sviluppo e il profilo stesso dell'educazione, è necessario che l'educatore segua e sviluppi fin dove è possibile le **potenzialità** del fanciullo senza interventi esteriori, prescrittivi, repressivi, nella consapevolezza di essere soltanto uno strumento di mediazione tra allievo e natura. La scuola-giardino, il Kindergarten, non è in questo senso soltanto un luogo di accoglienza per bambini i cui genitori sono impegnati nel lavoro: si tratta della configurazione di **un autentico ambiente educativo generale** con materiali appositamente preparati e personale docente qualificato nel quale il bambino cresce e si sviluppa liberamente secondo natura. Si inseriscono qui delle importanti anticipazioni di ciò che nel Novecento l'attivismo pedagogico metterà al centro della sua rivoluzione puerocentrica: il bambino dovrà vivere in un ambiente costruito a sua misura: giocattoli, pareti con illustrazioni, lavori affissi, tutte espressioni di un ambiente codificato secondo il suo sviluppo simbolico e cognitivo. Nella prospettiva pedagogica di Fröbel, la spontaneità diventa infatti la legge profonda della psiche umana. Il gioco in questo senso è di nuovo fondamentale: esso consente al bambino di rappresentare il proprio mondo interiore aderendo nello stesso tempo ai vari aspetti di quello esteriore, colto nella sua unitarietà e armonia. Il gioco costituisce il fuoco attorno a cui ruota tutto il lavoro dei giardini d'infanzia e attraverso cui passa la possibilità di sviluppare attività motorie, cognitive e sociali e poi funzioni superiori come il linguaggio, il disegno, la capacità logica, la produttività. Attraverso l'attività ludico-creativa è dunque possibile giungere ad un passaggio fondamentale nello sviluppo del bambino: dall'espressione esterna, tipica della prima età infantile, della propria interiorità (disegno, verbalizzazione, poesia, canto, fabbricazione di piccoli oggetti) alla conoscenza logica, o pre-logica, tipica dell'età della fanciullezza in cui prevale il momento dell'**interiorizzazione**, cioè dell'assorbimento e della rielaborazione dei dati esterni. Emerge a questo livello un elemento centrale della pedagogia di Fröbel, famoso quanto contestato: la sua celebre **teoria dei doni**. Di che si tratta? Il passaggio dall'attività esteriorizzante dell'infanzia a quella interiorizzante della fanciullezza dovrebbe essere facilitata secondo Fröbel dall'utilizzo di un particolare materiale didattico (che altro non sono poi che oggetti geometrici di progressiva complessità come la **sfera**, il **cubo**, il **cilindro**) che dovrebbero essere in grado di *mediare tra l'esperienza sensibi-*

le e la struttura intima della natura (ogni dono rispecchierebbe una certa «forma» fondamentale della natura e stimolerebbe la comprensione delle strutture stesse della realtà). Chiariamo:

- la **sfera**, ad esempio, che è anche il primo dono offerto nel giardino d'infanzia, diventa la rappresentazione originaria, il modello primario dell'unità del tutto: la legge del movimento sferico simbolizzerebbe il processo stesso che determina l'esteriorizzazione dell'interiorità;
- successivamente verrà offerto al bambino un **cubo** – che identifica il concetto della permanenza e stabilità cosmica (e perciò simboleggia il contrario della sfera la quale rappresenta invece l'unità e il movimento);
- a seguire vengono offerte delle **varianti**: la palla accompagnata da sei palline colorate con i colori dell'iride; il cubo suddiviso in otto cubetti, e poi in otto mattoncini poi ancora in otto cubetti di cui alcuni ulteriormente divisi secondo le diagonali.

La strutturazione e l'offerta di questo materiale dovrebbero generare secondo Fröbel una netta crescita nella conoscenza del reale, attraverso la scoperta e l'incremento delle possibilità creative e dell'abilità pragmatica del bambino. Nonostante le intenzioni che animano questo progetto, possiamo tuttavia affermare che le teoria dei doni costituisce **il punto più debole** di tutta la complessa e affascinante teoria pedagogica di Fröbel: se da un lato l'utilizzo di questi doni potrebbe essere visto come un'interessante anticipazione di molti dei **giochi attuali** (siano essi incentrati sullo sviluppo delle attività motorie sia su quello delle attività più propriamente logiche), tuttavia il denso sostrato simbolico, filosofico e persino metafisico che su questi oggetti proiettava Fröbel **appare totalmente arbitrario** e privo di qualsiasi fondamento psico-pedagogico se applicato ai vari stadi dello sviluppo cognitivo del bambino.

2. OLTRE IL ROMANTICISMO: LA PEDAGOGIA SCIENTIFICA DI HERBART

Rispetto a questa grande stagione del Romanticismo pedagogico, **Johann Friedrich Herbart** (1776-1841) può essere considerato come il primo esponente di un filone del pensiero educativo che oltrepassa le grandi tematiche romantiche che abbiamo sin qui esaminato e che prenderà poi il sopravvento nel corso del '900: si tratta della pedagogia scientifica. Johann Friedrich

Herbart nacque a Oldenburg nel 1776. Si formò principalmente sulle opere di Wolff e di Kant, ma ebbe modo nel 1794 di seguire anche i corsi di Fichte a Jena. Fu in seguito precettore in Svizzera, dove venne a contatto con l'opera del grande pedagogista J. H. Pestalozzi. Nel 1809 ricoprì a Königsberg la cattedra che fu di Kant, e dal 1833 fu docente a Gottinga, dove morì nel 1841. Opere principali: *Pedagogia generale* (1806), *Introduzione alla filosofia* (1813), *Psicologia come scienza* (1824-25), *Metafisica generale* (1828-29).

A) La concezione della scienza pedagogica

Secondo Herbart esistono **due vie** convergenti della riflessione pedagogica. La prima, quella del **pensiero analitico** (tipico della metodologia di Pestalozzi, e prima ancora quella di Rousseau) pone come punto di partenza l'esperienza e le sperimentazioni personali: si tratta di un approccio che conduce inizialmente all'empirismo pedagogico e che sfocia in una pedagogia *filosofica*, in cui la riflessione filosofica si determina sulla base delle esperienze educative a posteriori. La seconda via, quella del **pensiero speculativo**, della riflessione astratta, della sintesi logica, parte dai principi di un sistema filosofico prestabilito e mette capo, sviluppandosi, ad una dottrina pedagogica *teorica*. In questo modo, la pedagogia, diventa, al contrario, tributaria della filosofia, e in particolare, della psicologia e dell'etica. Nelle sue pubblicazioni pedagogiche, il giovane Herbart aveva dato, a parte qualche rara eccezione, inizio al cammino filosofico-analitico. Ma progressivamente l'approccio si smussa: esperienza pratica e ragionamento speculativo debbono in qualche modo rendersi interattivi. Nella *Pedagogia generale* (1806), la sua principale opera di teoria dell'educazione, Herbart descrive chiaramente questa sorta di convergenza tra i due approcci:

«La riflessione pratica sull'intenzione che deve guidare l'educatore nella sua opera [...] costituisce la prima metà della pedagogia. Essa deve accompagnarsi ad una seconda metà, in cui la possibilità dell'educazione dovrebbe essere esposta teoreticamente e presentata come limitata in ragione della variabilità delle circostanze».

Il sistema pedagogico di Herbart si comporrà dunque di **due parti** che si ricollegano rispettivamente **all'etica** ed alla **psicologia**: esse potranno essere sviluppate sia analiticamente (partendo dall'esperienza concreta dell'attività educativa) sia sinteticamente (partendo da principi filosofici): il momento analitico e quello sintetico debbono convergere necessariamente in un medesimo punto.

B) L'«interesse polivalente»

Gli obiettivi dell'istruzione educativa sono trattati nella parte dedicata all'etica: il testo fondamentale di riferimento è la *Pedagogia generale* del 1806. I mezzi educativi, e in particolare l'istruzione, costituiscono l'oggetto della parte psicologica (i testi di riferimento qui sono i saggi: *Della rappresentazione estetica del mondo come oggetto principale dell'educazione* e le *Lettere sull'applicazione della psicologia alla pedagogia*, che Herbart scrive nel 1832, ma che furono pubblicati soltanto postumi). L'etica ci mostra come le riflessioni inizialmente confuse riguardo gli obiettivi dell'educazione possano essere precisati alla luce delle idee morali. La virtù, «forza morale del carattere», è secondo Herbart il fine supremo dell'educazione. Quanto alla psicologia, come abbiamo anticipato, essa permette di rispondere alla domanda su come l'educazione sia possibile nel momento in cui essa si pone come scopo fondamentale quello di condurre l'allievo ad agire in maniera autonoma esercitando su di lui delle influenze determinate dall'esterno. La riposta di Herbart sul senso e sulla possibilità dell'educazione è la seguente: *l'educazione è possibile solo sulla base di una istruzione adeguata*. L'istruzione educativa deve possedere due elementi fondamentali: uno estetico-letterario, l'altro matematico e scientifico («la poesia e le matematiche» diceva Herbart per semplificare).

Herbart fonda e tenta di risolvere il problema del metodo pedagogico basandolo sulla teoria dell'«**interesse**»: esso viene considerato **un'attività spirituale**. L'interesse crea i primi legami tra soggetto e oggetto e determina l'orizzonte dell'uomo come il campo che egli percepisce o non percepisce. Herbart definisce la struttura ideale dell'interesse attraverso il termine di «**polivalenza**». L'interesse si forma, più specificamente, quando il soggetto apprende una «molteplicità» di oggetti in profondità e riesce a ritrovare tra di esse delle tracce che formano la possibilità di una «rammemorazione» globale. Un interesse di cui non si riesce a sviluppare alcun aspetto resterà allo stato iniziale, di semplice potenzialità. Un interesse di cui, invece, verranno sviluppati solo alcuni aspetti isolati sarà un interesse «unilaterale», e come tale insufficiente. Solo l'interesse polivalente è invece per Herbart quello in cui le diverse sfaccettature si armonizzano e formano un tutto unitario. Questo «tutto» – e si tratta di un punto-chiave per Herbart – **non deve** variare a seconda degli individui. Al contrario: i rispettivi interessi multipli debbono armonizzarsi in maniera tale che ciascun individuo pos-

sa essere **ricettivo** nei confronti di tutte le possibili forme di attività che caratterizzano l'uomo come soggetto spirituale e formativo. Con questa nozione di interesse polivalente (un concetto che mantiene una assoluta attualità anche oggi), Herbart si ricollega alla concezione umanistica tipica della sua epoca: la formazione all'interesse polivalente è in effetti una formazione all'umanismo. Herbart menziona a questo proposito sei orientamenti di fondo dello spirito umano:

- nel campo della conoscenza, egli distingue un **interesse empirico**, uno **speculativo** e uno **estetico**;
- in quello delle relazioni umane, egli **oppone l'interesse** rivolto agli individui **all'interesse sociale** ed a quello religioso.

Con la sua formula dell'interesse polivalente, Herbart traduce in un certo senso l'aspirazione, tipica della sua epoca, allo **sviluppo armonico delle forze umane** (un tema già presente in Pestalozzi e in Fröbel) nel linguaggio, originalissimo per l'epoca, di una psicologia pura. In questo senso l'interesse per l'istruzione educativa riveste una grande importanza da un doppio punto di vista. Da una parte, questo interesse polivalente costituisce un obiettivo cruciale dell'istruzione educativa. In effetti, solo un interesse polivalente può conferire alla volontà quella spinta interiore necessaria senza la quale l'uomo non sarebbe capace di intraprendere ciò che le sue intenzioni gli vorrebbero far intraprendere (cioè non sarebbe realmente un uomo libero). Dall'altro, l'interesse non ha soltanto un ruolo di obiettivo: esso è anche, allo stesso tempo, un mezzo, uno **strumento di azione**: esso deve costituire l'unica forza dell'istruzione educativa, poiché solo un interesse permanente permette di stimolare il circolo delle idee, di esplorare il mondo, di stimolare una dimensione di attenzione per l'altro: il peccato mortale dell'insegnamento, scrive significativamente Herbart, è la noia.

3. IL SECONDO OTTOCENTO: L'EDUCAZIONE TRA POSITIVISMO E SOCIOLOGIA

A) Il quadro storico-culturale

Il positivismo nasce e si diffonde verso la metà dell'800 nel momento del massimo **decollo industriale**, cioè dell'aumento delle **attività produttive**, dello **sviluppo della tecnologia**, della nascita del proletariato e dei nuovi ceti dirigenti (industriali, tecnici, scienziati), oltre che dell'aumento

della mobilità sociale e del verificarsi delle prime tensioni tra classi. Si tratta di un atteggiamento di pensiero che, movendosi parallelamente allo sviluppo industriale, si radica soprattutto in Francia e in Inghilterra, ma si diffonde anche in altre nazioni europee, come l'Italia e la Germania. I filosofi positivisti presentano come caratteristica comune il bisogno di adeguare l'attività filosofica ai contributi di metodo e contenuto che le scienze moderne hanno dato allo studio della natura e dell'uomo. In generale si può affermare che aspetti tipici del positivismo sono:

- la **fiducia** nel fatto che l'umanità sia entrata in una **nuova era**, di **progresso** generalizzato (intellettuale, materiale, morale);
- l'idea che la **conoscenza** (della realtà naturale e sociale) avvenga solamente tramite i **fatti** e la loro codificazione in **leggi**;
- la convinzione che la **scienza** e la **tecnica** possano condurre ad una maggiore felicità;
- un'idea della filosofia come **metodologia critica** e come raccordo tra le scienze.

Tra i maggiori esponenti del positivismo in Francia ricordiamo **C.H. Saint-Simon**, il cui pensiero rispecchia il momento di crescita del processo di industrializzazione e il tentativo di mediarlo con le esigenze egualitarie dei movimenti socialisti, e **Auguste Comte**. In Inghilterra, nazione protagonista dello sviluppo industriale, converge e stimola la visione del mondo positivista la teoria dell'evoluzione di **Charles Darwin**, le cui conseguenze sul piano filosofico e sociale verranno tratte da **Herbert Spencer**. Un pensatore inglese di rilievo, che condivide un atteggiamento positivista, ma non legato all'evoluzionismo, è l'utilitarista e liberale **John Stuart Mill**. In **Italia** la cultura positivista si afferma solo **dopo il 1870** e rielabora temi provenienti da Francia e Inghilterra. Proprio l'opera di **Auguste Comte** (1798-1857) sintetizza perfettamente questo nuovo clima culturale: il compito della filosofia, ad esempio, consiste nel partire dagli eventi stessi come gli scienziati partono dai fenomeni naturali empiricamente osservabili. Se si applicasse questo modo di procedere la filosofia della storia risulterebbe «positiva», cioè si otterrebbe una rappresentazione scientifica della storia vista nelle sue leggi obiettive. Da questa prospettiva, Comte rintraccia nella successione storica una regolarità di fondo che egli definisce *legge dei tre stadi*. Egli sostiene cioè che l'evoluzione umana ha attraversato tre fasi che

corrispondono a quelle dello sviluppo psicologico dell'individuo: quella **teologica**, quella **metafisica** e quella **scientifica**:

- nello stadio **teologico** (o fittizio) lo spirito umano tende alle conoscenze assolute. Cerca le *cause prime* e *finali* dei fenomeni, che gli appaiono prodotti dall'azione di *agenti sovranaturali*;
- nello stadio **metafisico** (o astratto) che è sostanzialmente soltanto una modificazione del primo, gli agenti sovranaturali sono sostituiti da entità (astrazioni personificate, forze, principi occulti, essenze metafisiche o ontologiche) ritenute capaci di produrre i fenomeni;
- nello stadio **scientifico** (o positivo), che caratterizza i tempi nuovi, si ha invece finalmente la *subordinazione dell'immaginazione all'osservazione*. La scienza non ricerca più cause occulte ma si limita a descrivere le leggi fisiche dei fenomeni.

Lo spirito positivo enuncia dunque i fatti effettivamente esperiti, indicando regole oggettive e costanti. Si propone, partendo dallo studio di ciò che è, di **prevedere quel che sarà**, consapevole che ogni conoscenza è relativa alla condizione naturale del soggetto conoscente ed alle sue concrete possibilità di organizzazione culturale. Sulla base di questa consapevolezza si propone di delineare una visione del mondo che costituisca un quadro logico di riferimenti precisi e certi e che rappresenti uno strumento utile al miglioramento della vita, sia in termini politici che economico-sociali. Lo stadio positivo, che ha avuto inizio nell'epoca moderna con la nascita della nuova scienza, troverà compiuta realizzazione soltanto quando tutte le branche del sapere convergeranno in un *metodo positivo*, da cui procederà una nuova scienza unitaria della natura e dell'uomo.

B) La sociologia dell'educazione di Émile Durkheim

Durkheim teorizza un'**assoluta dipendenza** del sistema formativo e pedagogico dall'intera società. Attraverso l'esame storico egli dimostra il **relativismo** delle forme educative, che variano continuamente nel tempo e nello spazio: ogni società possiede proprie e specifiche modalità per socializzare le nuove generazioni. In secondo luogo Durkheim definisce anche l'educazione come puro «fatto sociale», in quanto essa presenta i caratteri distintivi dell'**esteriorità** (viene prodotta da istituzioni, come la scuola e la famiglia, esterne all'individuo) e dell'**azione coercitiva** (viene imposta, con misure più o meno impositive: si pensi alle normative sull'obbligo

scolastico). Lo studio comparato lo porta anche a sostenere che l'educazione è, al tempo stesso, **una e molteplice** in ogni contesto sociale: essa varia infatti a seconda delle classi sociali e delle diverse categorie professionali, ma a monte di tale eterogeneità non si può prescindere da una base formativa comune che è costituita dall'insieme di valori, sentimenti e modelli di comportamento che sono e devono essere condivisi da tutti i membri del sociale. L'educazione ha, quindi, lo scopo di assicurare contemporaneamente l'**omogeneità** e la **eterogeneità** culturale: in ciò va individuata la funzionalità stessa del sistema formativo nei confronti dell'intera società globale, a cui l'individuo è totalmente subordinato. (Quest'ultima affermazione appare ulteriormente dimostrata allorché Durkheim specifica gli elementi costitutivi dell'educazione morale: essi sono individuati nello spirito di **disciplina**, che include i concetti di **regolarità** e di **autorità**).

Ogni società, secondo Durkheim, considerata ad un dato momento del suo sviluppo, *si dota di un proprio sistema educativo* che si impone agli individui con una forza profondamente pervasiva, che *penetra nella stessa struttura psichica e caratteriale* degli individui (ad esempio, come è noto, nell'antica Grecia, ad Atene, si cercava di formare dei caratteri delicati, accorti, sottili, innamorati della misura e dell'armonia, capaci di gustare le bellezze e le gioie della speculazione pura; a Roma, al contrario, si voleva soprattutto che i bambini diventassero degli uomini di azione, appassionati per la gloria militare, indifferenti a tutto ciò che riguarda le lettere e le arti. Nel Medio Evo, in maniera ancora diversa, l'educazione era prima di tutto formazione cristiana; nel Rinascimento acquista un carattere laico e più incline alle lettere e così via). Scrive Durkheim:

«È illusorio, credere che noi possiamo allevare i nostri figli come vogliamo. Ci sono dei costumi cui siamo tenuti a conformarci; se ce ne discostiamo troppo, essi si vendicano sui nostri figli. Questi, una volta adulti, **non saranno più in grado di vivere in mezzo ai loro contemporanei**, coi quali non sono in armonia. Non importa che siano stati allevati in base ad idee troppo arcaiche o troppo premature; in un caso come nell'altro, essi non appartengono al loro tempo e, di conseguenza, non si trovano in condizioni di vita normale. Esiste dunque, in ogni momento storico, **un modello normativo dell'educazione** da cui non possiamo allontanarci senza incontrare vive resistenze che frenano le velleità del dissenso».

In altri termini, tutto il passato dell'umanità ha contribuito alla formazione dell'*insieme di massime che regolano l'educazione contemporanea*: tutta la nostra storia e anche la storia dei popoli che ci hanno preceduto, ha

lasciato le proprie tracce. È in questo modo che gli organismi superiori *portano con sé l'eco di tutta l'evoluzione biologica di cui rappresentano il risultato*. Quando si studia il modo in cui si sono formati e sviluppati storicamente i sistemi di educazione, ci si accorge che dipendono di volta in volta dalla **religione**, dalla **organizzazione politica**, dal grado di **sviluppo delle scienze**, dallo **stato dell'industria**, ecc. Per definire l'educazione, continua Durkheim, bisogna dunque considerare i sistemi educativi che esistono o sono esistiti, compararli e individuarne i caratteri comuni. Perché ci sia educazione è necessario che si abbiano di fronte una generazione di adulti ed una generazione di giovani e che i primi esercitino un'azione sui secondi. In ogni società il sistema educativo presenta un duplice aspetto: è insieme **uno e molteplice**. In effetti, si può dire che esistono tanti tipi diversi di educazione quanti sono i diversi settori della società. Facciamo ancora degli esempi: se una società – come quella indiana o quella antica – è suddivisa in caste, l'educazione varierà da una casta all'altra. Si pensi a come, per fare un altro esempio, nel Medioevo esistesse una profonda differenza qualitativa tra la cultura che riceveva il giovane paggio – istruito in tutte le arti della cavalleria – e quella del contadino, che apprendeva alla scuola della sua parrocchia qualche scarsa nozione di conto, di canto e di grammatica. In questo senso, secondo Durkheim, è possibile affermare *che la società nel suo insieme e gli specifici settori o strati sociali particolari determinano l'ideale dall'educazione*. Questa definizione implica però che la società possa sussistere soltanto tra i suoi membri generando una **omogeneità sufficiente**. Si tratta di un concetto-chiave per la pedagogia sociologica: l'educazione infatti possiede anche il compito di conservare, preservare e rafforzare l'**omogeneità** e la **coesione** sociale fissando già nell'età infantile i modelli della vita collettiva in cui l'individuo andrà a sviluppare la propria personalità e identità. Facciamo degli esempi:

- se la società è giunta ad un punto di sviluppo in cui non si possono più conservare le antiche divisioni in casta e in classi, essa richiederà un tipo di educazione **più omogeneo alla base**;
- se al contrario la divisione del lavoro aumenta, i modelli educativi tenderanno a suscitare nei ragazzi, su un fondo di idee e di sentimenti comuni, **una più ricca diversità di attitudini professionali**;
- se si vive in stato di guerra con le società circostanti, si cercherà di modellare uno **spirito fortemente nazionalistico**;

- se la concorrenza internazionale assumerà una forma più pacifica, essa tenderà a realizzare un tipo di educazione più *universale e più umano*.

L'educazione è dunque lo strumento attraverso il quale la *società prepara nel cuore dei bambini le condizioni essenziali della propria esistenza*. Questa influenza si applica non soltanto alla nostra personalità da un punto di vista psicologico: essa investe anche la nostra complessiva *visione e interpretazione del mondo*. Prendiamo l'esempio della *scienza*, di quanto la trasmissione del sapere scientifico abbia influenzato il nostro modo di concepire il mondo: non ci rappresentiamo più l'uomo, la natura, le cause, lo spazio stesso, come se lo rappresentavano nel Medio Evo, in quanto le conoscenze e i metodi scientifici non sono più gli stessi.



La funzione ha la scienza in questa prospettiva teorica?

Secondo Durkheim è importante osservare proprio come la scienza sia *un'opera collettiva*: presuppone una vasta collaborazione tra tutti gli scienziati, non solo di una stessa epoca, ma di tutte le successive epoche storiche. Prima che esistessero le scienze la stessa funzione era adempiuta dalla *religione* (si pensi alle mitologie arcaiche, che consistono in una rappresentazione, a volte molto elaborata, dell'uomo e dell'universo). La scienza, come la religione, è un'istituzione sociale. Imparando una lingua, apprendiamo tutto un sistema di idee, distinte e classificate, ed ereditiamo tutto il lavoro da cui sono nate queste categorie, che riassumono secoli di esperienza.