

Il lavoro nella scuola popolare. Pestalozzi e Kerschensteiner a confronto

Work and popular education. A comparison between Pestalozzi and Kerschensteiner

PAOLO BERTULETTI

Both Pestalozzi and Kerschensteiner put work at the center of popular education, as they considered vocational training the solution to the “educational emergency” caused, respectively, by the first and the second Industrial revolution. The present study shows how this idea gradually became clearer, proceeding from the first Pestalozzi’s insights to the theory of education developed a century later by Kerschensteiner

KEYWORDS: POPULAR EDUCATION, VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING, THEORY OF EDUCATION, PESTALOZZI, KERSCHENSTEINER

Le ragioni di un accostamento

Tra i pedagogisti che più hanno contribuito allo sviluppo dell’istruzione «popolare» vanno ricordati senza dubbio J. H. Pestalozzi e G. Kerschensteiner. Come è noto, Pestalozzi (1746-1827) – «il primo a concepire la grande idea dell’educazione del popolo»¹ – consacrò l’intera vita alla fondazione di scuole per bambini poveri e all’elaborazione di un metodo educativo che consentisse anche alle madri di umili condizioni di istruire i propri figli su basi pedagogicamente solide. Kerschensteiner (1854-1932) – riformatore delle scuole popolari e post-elementari di Monaco – istituì in quella città un efficiente modello di formazione professionale che anticipò di circa sessant’anni la nascita del sistema duale tedesco².

Se può apparire forse eccessivo definire Kerschesteiner il «Pestalozzi del suo tempo» – come fece Eduard Spranger idealizzando un po’ la figura dell’amico-collega³ – l’accostamento dei due non è affatto peregrino. Entrambi, infatti, furono instancabili riformatori scolastici mossi da un profondo amore per i giovani e dalla ferma convinzione che l’insegnamento libresco della scuola tradizionale «non offr[isse] alcun vantaggio al popolo in generale e in particolare alle sue classi inferiori»⁴. Essi appartenevano inoltre alla schiera dei pedagogisti «ascendenti», i quali, «partiti da un istinto d’educatori e da

un'esperienza personale [...], via via [andarono] cercando [mediante] rettificazione di metodi, giustificazione d'esigenze, spiegazione e sistemazione sempre più logica e coerente [...] una dottrina dell'educazione»⁵. Soprattutto – ed è ciò che qui interessa di più – sia l'uno che l'altro trovarono nella riforma in senso professionalizzante dell'istruzione popolare la soluzione ai problemi educativi provocati dalla rivoluzione industriale⁶. Pestalozzi ai problemi della prima, che sotto i suoi occhi stava sconvolgendo la vita contadina della svizzera ancora semi-feudale di fine '700; Kerschensteiner a quelli della seconda, che all'inizio del XX secolo aveva reso la Germania una grande potenza economica, ma aveva anche distrutto l'ordine sociale sul quale per secoli si erano basati i processi di tradizione culturale. Non è un caso, allora, se il pedagogista di Monaco volle richiamarsi allo spirito educativo dello zurighese quando presentò per la prima volta in pubblico il proprio «concetto di scuola di lavoro»⁷.

In sintesi, questi due pedagogisti-riformatori, avendo compreso la valenza etica del lavoro manuale, trovarono nella formazione professionale il rimedio all'«emergenza educativa» che travagliava il loro secolo, attribuendo ad essa la duplice funzione di garantire, da un lato, l'integrazione sociale e, dall'altro, l'elevazione culturale delle masse. Nelle pagine che seguono vedremo come questa idea si chiarì progressivamente a procedere dalle prime intuizioni di Pestalozzi fino all'approfondimento teorico condotto circa un secolo dopo da Kerschensteiner.

Il lavoro nella scuola popolare di Pestalozzi

La preoccupazione economica e sociale della prima fase

Fin dall'esperienza di Neuhaus (1769-1779) Pestalozzi mise il lavoro al centro delle proprie iniziative di istruzione popolare. Il riflesso letterario di quel suo primo progetto di scuola/azienda – fallimentare dal punto di vista economico e organizzativo, ma foriero di preziose intuizioni per la pedagogia – si trova nel romanzo pedagogico *Leonardo e Gertrude* (prima ed. del 1781), dove la scuola retta da Glüphi nel villaggio svizzero di Bonnal insegnava ai figli dei contadini a leggere, scrivere e fare di conto, ma anche i rudimenti dell'economia domestica, dell'agricoltura e della filatura.

Nella prima fase della sua attività e della sua riflessione, Pestalozzi attribuiva al lavoro scolastico una funzione prevalentemente sociale ed economica. Così nell'*Abbozzo di memoriale sul legame fra Istruzione professionale e educazione popolare* (1790), testo inviato dal pedagogista svizzero al conte Karl von Zinzendorf, all'epoca funzionario della corte asburgica sotto l'imperatore illuminato Leopoldo II, per perorare la causa dell'educazione popolare, intesa da Pestalozzi, appunto, come strumento per garantire il

benessere economico delle future generazioni e dello Stato. L'istruzione dei figli delle classi popolari, scriveva lo zurighese, avrebbe dovuto avere

un fine molto ambizioso, perché bisogna dar loro la possibilità, in qualsiasi luogo essi abbiano a stabilirsi, senza beni, con le loro sole forze e grazie alla loro preparazione economica, non solo di trovare i mezzi per il proprio sostentamento, ma anche di istituire diversi tipi di industria là dove questi si trovano, mettendoli in contatto con altre persone, che vi siano meno preparate: e di fondarle e mantenerle in modo sicuro, con reciproco vantaggio, e modificando in modo favorevole le circostanze⁸

Per quanto Pestalozzi non vedesse alcun contrasto fra l'educazione scolastica e gli esercizi propedeutici al lavoro (in particolare quello della filatura domestica) – «io stesso ho constatato direttamente ed inequivocabilmente che in molti casi e anche con molti bambini è possibile esercitare insieme intelletto e memoria ed educare il sentimento, mentre lavorano e senza che smettano di occupare le mani»⁹ – è evidente che la sua preoccupazione su questo fronte fosse anzitutto di natura sociale. Nel suo romanzo pedagogico lo spirito della sana educazione era incarnato dalla saggia Gertrude, che insegnava a filare non solo ai propri figli ma anche a quelli di Rudi, i quali avevano perso la madre e vivevano in un grave stato di trascuratezza. Ispirandosi al suo "metodo"¹⁰ nella scuola di Bonnal Glüphi volle istruire in quest'arte tutti i bambini del paese, i quali, dopo aver acquisito le abilità richieste per svolgere tale attività, avrebbero avuto un mezzo ulteriore per guadagnarsi autonomamente da vivere, affrancandosi così dai vincoli oppressivi che ancora legavano i contadini svizzeri all'aristocrazia fondiaria¹¹. Inoltre, imparando contemporaneamente a leggere, a scrivere e a contare, essi si preparavano ad affrontare una società che stava diventando sempre più complessa per effetto della prima industrializzazione: i contadini dovevano capire «che ai nostri tempi si è molto più esatti, che si deve stare molto più attenti a tutto, contar tutto, risparmiare molto e che ci voleva molto più ordine e riflessione se si sperava in una vecchiaia sana e serena, e se si voleva finire la vita soddisfatti per i propri figli com'era stato possibile anticamente, con un minor numero di persone, meno danaro e una vita più semplice»¹².

Sullo sfondo di questa premura educativa stava una visione pessimista della società di probabile ascendenza protestante: il demonio, per Pestalozzi, poteva tentare l'uomo anche attraverso gli istituti sociali nati a fin di bene; anzi tutti i dispositivi sociali per loro natura si opponevano dialetticamente alla realizzazione degli imperativi etici scritti nella coscienza dell'uomo¹³, tanto che «nella condizione sociale come tale mi manca sia la purezza del mio istinto originario, sia quella della mia coscienza libera da ogni costrizione»¹⁴. Questo pessimismo era alimentato nell'animo dello zurighese dall'osservazione allarmata degli effetti sociali provocati dalla diffusione di stili di vita

consumistici anche all'interno degli strati sociali più umili, storicamente abituati a fondare il proprio benessere sulla parsimonia familiare. La causa di tutto ciò era ricondotta da Pestalozzi alla maggior circolazione del denaro favorita dalla costruzione nelle campagne elvetiche delle prime industrie tessili¹⁵. Per altro verso, su questa idea influiva una concezione della natura umana tendenzialmente negativa, specie se raffrontata con quella dell'altro grande pensatore svizzero che si era occupato di educazione: Rousseau¹⁶.

In questo senso, la disciplina imposta dal maestro Glüphi con il lavoro scolastico, un po' militaresca ma ispirata da un sincero amore per i discenti¹⁷, appariva come la via migliore per raddrizzare il carattere dei giovani, coltivando temperanza e sano giudizio, molto più che il tradizionale insegnamento catechetico delle scuole domenicali, retorico e petulante¹⁸. La disciplina e la capacità di concentrazione acquisite in tal modo rappresentavano, infine, la base indispensabile per avviare gli scolari più grandi alla cura della casa (le femmine) e all'apprendistato di mestiere (i maschi), un percorso di affrancamento economico assai promettente per i figli dei braccianti agricoli sprovvisti di proprietà terriera, ma spesso considerato irraggiungibile da chi proveniva dal sottoproletariato rurale. Esemplicativi in questo senso sono agli accordi presi da Glüphi e l'orologiaio Enger¹⁹, con il quale il maestro/soldato di Bonnal realizzò una sorta di alternanza scuola-lavoro: «il tenente promise all'orologiaio che avrebbe insegnato [agli scolari] tutto ciò che, nell'aritmetica e nel disegno, avrebbe potuto esser utile per il loro mestiere»²⁰.

Il lavoro nella Elementarbildung

Fu dopo l'incontro personale con Fichte (avvenuto nel 1794) e l'adesione più convinta ai fondamenti della etica kantiana, base teorica per affermare la superiorità della volontà sulla natura e i condizionamenti sociali – è la tesi del saggio antropologico *Indagini sul corso della natura umana nello sviluppo del genere umano* (1797) – che Pestalozzi cominciò a considerare diversamente il problema del male²¹. Conseguentemente, passò in secondo piano anche l'apprezzamento del lavoro scolastico come attività moralizzatrice per i figli del popolo, pericolosamente esposti alle lusinghe di una società corrotta. La formazione professionale divenne allora una componente fondamentale di quell'*Elementarbildung* che Pestalozzi aveva cominciato ad elaborare negli anni di Burgdorf (1800-1804), sulla scorta delle prime "intuizioni" avute nella breve ma intensa esperienza di Stans (1799). In questa nuova prospettiva l'insegnamento, ora ricompreso alla luce di una teoria complessiva della formazione del fanciullo, «si compie solo armonizzandosi con la formazione professionale»²². La svolta si palesò nella prima opera

in cui Pestalozzi espose organicamente il suo metodo elementare: *Come Gertrude istruisce i suoi figli* (1801). Qui la formazione professionale si integra nell'educazione elementare, che non può trascurare di coltivare le abilità pratiche, il cui completo sviluppo procura all'uomo «l'intima soddisfazione di se stesso», giacché «il più terribile dono che un genio nemico abbia dato ad un secolo, [è] quello di conoscenze disgiunte dalle abilità pratiche». Infatti, «Pensare ed agire devono star tra loro nella stessa relazione che la sorgente e il ruscello, in modo che al cessare dell'uno cessi anche l'altro e viceversa»²³. Il tema venne affrontato, in particolare, nella XII lettera di questo trattato epistolare laddove si parla dell'esercizio, fin dalla più tenera età, delle abilità pratiche funzionali alle esigenze della vita, ivi comprese quelle della futura professione²⁴.

Come è noto, per Pestalozzi il pieno sviluppo del fanciullo non poteva prescindere da quella dimensione della vita che egli chiamava «mano» (l'attività tecnica che trasforma il mondo) e che insieme al «cuore» (senso morale) e alla «mente» (sfera intellettuale) costituiva per il pensatore svizzero la persona nella sua integralità. Di conseguenza, la scuola doveva saper individuare le manifestazioni elementari delle abilità motorie per ampliarle progressivamente attraverso l'esercizio e portare gli scolari al raggiungimento della competenza tecnica globale indispensabile per agire nel mondo degli oggetti e del lavoro. Formazione professionale, dunque, come forma specifica di quella educazione pratica che Pestalozzi risolveva tramite la scomposizione meccanica – invero un po' esasperata – dei movimenti:

L'educazione alle abilità fisiche [...] si fonda, come ogni educazione rivolta a creare un vasto e perfetto meccanismo, su di un A B C dell'arte, cioè su regole generali di attività pratica, seguendo le quali i fanciulli potrebbero essere guidati ad una serie di esercizi, che, procedendo da forme semplicissime di attività pratica a forme sempre più complesse, assicurassero ai fanciulli una facilità progressiva in ogni abilità pratica di cui avessero bisogno²⁵

Certo, Pestalozzi era consapevole delle difficoltà che si sarebbero incontrate ad armonizzare due attività (istruzione elementare e formazione professionale) dirette a scopi non necessariamente coincidenti: «I progressi che questo compito richiede sono grandi, e il loro raggiungimento verrà dopo la mia morte»²⁶, probabilmente perché avvertiva la possibile contraddizione fra ciò che trovava la ragione del proprio sviluppo nella natura umana e ciò che invece era richiesto dalle circostanze casuali della vita:

Pure io mi trovo dinanzi ad un problema assai più arduo di quello che io credo d'aver risolto, cioè: come può il fanciullo essere educato, tanto per rispetto alla sorte cui è destinato, quanto per rispetto alle condizioni e situazioni mutevoli della sua vita, in modo che egli possa compiere nel corso della sua esistenza con facilità, quasi seguendo una seconda natura, ciò che gli impongono la necessità e il dovere? [...] Quale compito, o amico mio, quello di

trasfondere nel figlio dell'uomo lo spirito della sua professione futura, come una seconda natura!²⁷

Il pedagogista svizzero diede una risposta definitiva a questi interrogativi in due articoli apparsi sul *Wochenschrift für Menschenbildung*, rispettivamente sul fascicolo del 1805 e su quello dell'annata successiva. All'epoca Pestalozzi aveva già avviato il suo istituto di Yverdon, che accoglieva bambini provenienti da famiglie abbienti. Da qui l'insoddisfazione dell'educatore di fronte all'impossibilità di realizzare il suo primo e mai dimenticato progetto: soccorrere e istruire gli ultimi. Per questo, negli articoli sopra citati egli rivolgeva un'accorata richiesta ai lettori, affinché contribuissero ad una raccolta fondi per istituire una scuola che educasse i bambini poveri di età compresa fra i 10 e 16 anni ai lavori domestici (le fanciulle) e alle professioni industriali (i fanciulli) secondo i principi del suo metodo elementare. Nel farlo egli spiegò in che senso la formazione lavorativa si potesse legare alla *Elementarbildung*.

Pestalozzi sosteneva che la trasformazione della facoltà artistica innata (*Kunstkraft*) in una vera e propria competenza tecnica, doveva connettersi armonicamente allo sviluppo del senso morale (*sittlicher Sinn*) e della facoltà intellettuale (*Denkkraft*):

Noi abbiamo bisogno di un popolo, la cui facoltà intellettuale sia diretta ai fabbisogni domestici e per gli stessi sia approfondita e potenziata. Abbiamo bisogno di un popolo, la cui facoltà artistica sia stata garantita in tutte le sue ampie predisposizioni dalla facoltà intellettuale ed elevata dal senso morale. Abbiamo bisogno di un popolo, la cui facoltà di indagine e di pensiero sia stata fortificata dai lavori domestici, dallo sforzo e dall'attività abituale conforme ai buoni costumi²⁸

Infatti, come lo zurighese aveva detto l'anno precedente

Lo sviluppo elementare delle facoltà umane è per sua natura triplice. Esso è fisico [*körperlich*], etico [*sittlich*] e intellettuale [*geistlich*]. Tutte queste dimensioni stanno però tra loro in un'intima connessione; quanto più si lascia anche solo una delle facoltà svilupparsi da sola, tanto meno tale sviluppo unilaterale basta allo scopo e alla necessità della formazione umana. L'uomo si avvicina alla sua piena realizzazione solo attraverso la formazione armonica di tutte le sue facoltà²⁹

In pratica, sosteneva Pestalozzi, l'esercizio delle abilità motorie utili per la pratica e per il lavoro esige lo sviluppo di tutte le dimensioni dell'uomo, a cui, del resto, contribuiva la stessa attività motoria. Allora, la formazione al lavoro (domestico o industriale), se intesa come occasione per sviluppare le abilità motorie - «Elementargymnastik», ginnastica elementare³⁰ - poteva inserirsi a pieno titolo fra le attività educative³¹. Questa

funzionalizzazione dell'educazione motoria elementare all'esigenze del lavoro non doveva però compromettere lo sviluppo armonico del bambino:

L'educazione elementare (*Elementarbildung*) per l'industria fa sì che la nobilitazione dell'uomo nella sua multilateralità diventi il fine della formazione industriale. Così, se normalmente pensiamo alla formazione professionale come attività finalizzata a farci guadagnare il pane anche a costo di sacrificare la nobilitazione della nostra natura, la formazione elementare per l'industria non conosce altro fine per arrivare a guadagnarsi il pane se non lo sviluppo complessivo di tutte le predisposizioni della nostra natura, dalla cui attivazione dipende la sua nobilitazione³²

In altre parole, la formazione professionale non andava confusa con l'addestramento ad una o poche operazioni meccaniche: «l'arte, che risulta dalla convergenza di tutti questi sforzi, diventa qualcosa di totalmente diverso, se non ha il suo più alto fondamento nello sviluppo complessivo delle predisposizioni umane»³³.

Le modalità attuative di questa ginnastica elementare – non dissimile da quella proposta ai bambini provenienti dalle famiglie benestanti quanto a finalità ultime³⁴ ma anche nell'impostazione, giacché essa non doveva procedere a casaccio secondo le esigenze contingenti dei singoli mestieri, ma a partire dalle leggi generali dello sviluppo motorio³⁵ – ricordavano moltissimo quelle in uso nella scuola immaginaria di Bonnal descritta nel romanzo *Leonardo e Gertrude*, opera che Pestalozzi modificò nel corso del tempo man mano che si chiarivano i principi del proprio metodo. Quindi: esercizi intellettuali (calcolo, lettura, declamazione di poesie ecc) durante i lavori manuali, visti contemporaneamente come occasione per sviluppare abilità pratiche e per coltivare temperanza e coscienziosità.

Così facendo, Pestalozzi tornò alla sua intuizione originaria, ora arricchita da una nuova consapevolezza metodologica. In definitiva, egli riteneva necessario per ragioni economico-sociali integrare l'educazione dei bambini della scuola popolare con attività che potremmo definire di formazione professionale basate sul lavoro manuale (nella fattispecie, per i figli del sottoproletariato rurale, la filatura domestica). Per lo zurighese, però, non si trattava di sacrificare la formazione umana di questi giovani ad uno scopo utilitaristico: l'acquisizione di una tecnica che sarebbe potuta diventare fonte di guadagno per l'intera famiglia. Egli, infatti, era convinto che il lavoro manuale, se esercitato secondo i principi del proprio metodo pedagogico, costituisse un'ottima palestra per sviluppare le abilità motorie e il senso morale indispensabili per la formazione della persona nella sua integralità.

Questa spiegazione, che accostava in maniera ancora piuttosto estrinseca l'educazione dell'uomo alla pratica lavorativa, necessitava indubbiamente di un approfondimento. A

raccogliere questa sfida fu un altro grande riformatore della scuola popolare, il tedesco Georg Kerschensteiner. Benché ritenuto da alcuni contemporanei un “novello Pestalozzi”³⁶, Kerschensteiner fondò su basi completamente diverse l’idea di scuola del lavoro formulata in precedenza dallo svizzero, contribuendo in maniera decisiva a riscattare la formazione professionale destinata ai ceti popolari dalla posizione di inferiorità in cui l’aveva relegata la tradizione pedagogica. Le sue idee sul valore educativo del lavoro sconfessavano l’antica contrapposizione fra scuola popolare, storicamente considerata meno educativa perché indirizzata al lavoro, e scuola d’élite, orientata alla cultura disinteressata e quindi reputata migliore.

La pedagogia del lavoro di Kerschensteiner

La valenza educativa del lavoro manuale, oltre le ragioni economiche e sociali

Nell’anno 1900, ad un secolo esatto dall’apertura della scuola di Burgdorf, Kerschensteiner, all’epoca ispettore scolastico della città di Monaco, avviò nella capitale bavarese un’importante riforma dell’istruzione popolare. Richiamandosi esplicitamente allo spirito pestalozziano³⁷, egli pose il lavoro manuale al centro dell’attività didattica delle *Volksschulen* cittadine, nel frattempo divenute obbligatorie per i bambini bavaresi fino all’età di 13 anni.

Come già in Pestalozzi, questa scelta era giustificata in prima battuta da motivazioni di carattere economico e sociale. Per Kerschensteiner il sistematico svolgimento di attività manuali a scuola avrebbero aiutato gli scolari a sviluppare le abitudini mentali (rigore, coscienziosità ecc) e le competenze sociali (spirito di collaborazione e di servizio) indispensabili per svolgere successivamente una professione utile alla società. Al contrario, l’approccio libresco e gli insegnamenti astratti delle scuole del suo tempo non facevano altro che alimentare in molti ragazzini l’incongrua ambizione di passare alle scuole superiori, salvo poi condannarli ad un rapido fallimento, vista la scarsa attitudine della maggior parte di loro verso un tipo di formazione basato per lo più sullo studio teorico³⁸. Il rischio non era solamente quello di ritardare l’ingresso nel mondo del lavoro di molti giovani che non potevano neppure contare sul mantenimento familiare, ma anche la mancata formazione dei «tecnici intermedi», che si sarebbero potuti formare tramite l’apprendistato post-elementare e che le fabbriche tedesche cercavano disperatamente³⁹.

Eppure, il ragionamento di Kerschensteiner andava ben oltre queste considerazioni di natura economica. Tanto è vero che egli rimase fermamente convinto dell’importanza del lavoro manuale nei primi anni di scuola, anche quando, con l’entrata in vigore della

Costituzione di Weimar e l'abolizione delle scuole preparatorie per l'accesso agli studi secondari (1919), la *Volksschule* divenne scuola elementare unica destinata a tutti i bambini tedeschi, non più solo a quelli provenienti dalle classi popolari, i quali dopo l'istruzione elementare iniziavano subito a lavorare come garzoni oppure come apprendisti⁴⁰. Alla base di questa sua convinzione stava la constatazione, fatta durante la propria esperienza di insegnante, che l'istruzione non poteva produrre apprendimento autentico, se non intercettava l'interesse spontaneo degli scolari. Secondo il pedagogista di Monaco, infatti, l'interesse costituiva la molla che spinge le persone a compiere lo sforzo spirituale necessario per mettere le forze cieche della vita animale a servizio degli imperativi valoriali scritti nella coscienza⁴¹. Ebbene, poiché i bambini nutrono interessi prevalentemente pratici, per Kerschensteiner la scuola elementare non poteva che basarsi su attività orientate a scopi concreti: il lavoro manuale, appunto. «Basta osservare l'intimo giubilo dei fanciulli delle nostre scuole, il loro ardente zelo, quando l'abituale lezione teorica termina e si aprono le porte delle aule di lavoro»⁴², ovvero dei laboratori di falegnameria, metallurgia, cucina e giardinaggio che l'ispettore scolastico aveva introdotto nelle scuole di Monaco⁴³. In questa prospettiva, il lavoro manuale non era semplicemente un'attività propedeutica all'avviamento professionale immediatamente successivo all'istruzione di base (benché, specie per gli scolari delle classi popolari, poteva servire anche a questo scopo), né una delle possibili modalità per praticare la «ginnastica elementare» utile allo sviluppo delle abilità motorie, come immaginato da Pestalozzi; più radicalmente il lavoro scolastico rappresentava l'unica attività che, conformemente alla «forma psichica» dei fanciulli per natura abituati «considerare le cose praticamente»⁴⁴, potesse avviare gli scolari sul cammino della propria formazione.

Nella terza edizione de *Il concetto di scuola di lavoro* (1925), anche per prendere le distanze da alcuni fraintendimenti della sua riforma della scuola popolare, Kerschensteiner cercò di spiegare meglio in che senso il lavoro manuale potesse favorire una formazione autentica. Ogni lavoro, sia manuale sia intellettuale, per il pedagogista era formativo in quanto esigeva una «disciplina dell'oggettività»⁴⁵, ossia quella disciplina imposta dagli oggetti culturali adoperati per raggiungere gli scopi del proprio lavoro (la tecnica usata dal falegname per costruire un tavolo, la lingua studiata dal filologo per tradurre un testo antico ecc). Anche Kerschensteiner – come Pestalozzi – attribuiva alla disciplina lavorativa una funzione “moralizzatrice”, solo che la rivalutava alla luce della teoria neokantiana dei valori e della cultura.

Per il pedagogista di Monaco gli oggetti culturali recavano l'impronta del soggetto (individuale o collettivo) che li aveva prodotti, allorché questi aveva cercato di conformare i propri comportamenti o la realtà esterna ai valori universali di giustizia,

bellezza, verità e santità. Chi nel cimento lavorativo utilizzava e sapeva comprendere (*verstehen*) il significato profondo di tali oggetti, riviveva diltheyanamente (*erleben*) gli atti spirituali che li avevano generati⁴⁶. In questo «sforzo spirituale» si giocava, appunto, il processo trasformativo della *Bildung*, descritto nell'opera sistematica della maturità (*Theorie der Bildung*, 1926), nella sua triplice dimensione di: sviluppo delle abilità necessarie per l'utilizzo degli strumenti culturali (lato formale della formazione)⁴⁷, conseguente preparazione all'esercizio della professione che si serve di tali strumenti (lato teleologico)⁴⁸ e adesione sempre più piena ai valori assoluti di cui gli oggetti culturali altro non sono che l'incarnazione storica (lato assiologico)⁴⁹. Quest'ultimo passaggio, culmine dell'intero processo formativo, si sarebbe realizzato quando il singolo avrebbe cominciato a subordinare ciò che vale soggettivamente a ciò che vale in universale. Per tornare all'esempio sopra citato, si può dire, parafrasando Kerschensteiner, che un falegname si dimostra un professionista e, più in generale, un uomo veramente formato, quando non si accontenta di fabbricare tavoli che abbiano soltanto i requisiti minimi per essere venduti, o addirittura che li abbiano solo in apparenza – in questo caso il frutto del suo lavoro avrebbe soltanto un valore soggettivo come possibile fonte di guadagno – ma, al contrario, quando applica la propria tecnica con il massimo rigore possibile, affinché il proprio lavoro rispecchi un ideale di bellezza, esattezza geometrica, giusto prezzo ecc apprezzabili da chiunque, cioè universali⁵⁰.

Sebbene Kerschensteiner offrisse una spiegazione piuttosto naturalistica della dinamica psicologica che accompagnava la formazione in senso assiologico – «Ogni lotta della volontà seriamente condotta ci rende più forti per l'eventualità di altre lotte» per la realizzazione dei valori; essa lascia «nell'anima un "engramma", un segno, una disposizione, una traccia: tale traccia diviene, in tutti i casi futuri di genere simile, di nuovo efficace»⁵¹ – egli vedeva in questo processo qualcosa di più di un mero rafforzamento per effetto della ripetizione. L'incontro con i valori mediati dagli oggetti culturali elevava «la temperatura della vita di coscienza liberandone il potenziale»⁵². In altre parole – così pare si possano interpretare le sue parole – tale incontro abilitava la volontà a desiderare con maggior intensità la realizzazione dei valori stessi.

Qui emerge una visione positiva (e molto neokantiana) della cultura e della società, che di quest'ultima veicola i contenuti. Anche sotto questo aspetto Kerschensteiner si distingueva da Pestalozzi, il quale – come abbiamo visto – aveva una visione tendenzialmente pessimista della società. Per il tedesco, buona non era soltanto la natura umana (nella coscienza di ciascuno sono scolpiti i valori assoluti)⁵³, ma anche la cultura. Infatti, la disciplina spirituale che abilitava i singoli, tramite il lavoro, a vivere secondo i valori era guidata secondo lui dalle oggettivazioni culturali (saperi, artefatti, norme, usi e costumi) custodite dalla comunità sociale di appartenenza.

Non solo. Anche in un'altra accezione, per riferimento proprio al lavoro scolastico, Kerschensteiner sottolineava la dimensione "sociale" del processo formativo. Per il pedagogista di Monaco l'introduzione del lavoro manuale nella *Volksschule* avrebbe consentito il superamento dell'impostazione "individualista" dell'apprendimento scolastico tradizionale, favorendo l'organizzazione della didattica in attività cooperative (un altro elemento assente nella proposta di Pestalozzi). Nel gruppo di lavoro – sosteneva Kerschensteiner – lo scolaro poteva imparare cosa significasse mettersi al servizio della causa comune: anche quando vi entrava sospinto da motivi egoistici, nel corso dell'attività, per una sorta di «benedizione del lavoro comune», i suoi interessi egocentrici si sarebbero orientati verso fini eterocentrici. In sostanza, egli si sarebbe accorto che lavorare per il bene del gruppo rappresentava il massimo bene anche per sé⁵⁴. Era dunque nelle comunità di lavoro che il singolo imparava a sottomettere la ricerca di ciò che vale solo per se stessi al perseguimento di ciò che vale intersoggettivamente. In questo senso, come intuito fin dalla sua prima pubblicazione (*Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend*, 1901), il pedagogista di Monaco considerava il lavoro cooperativo svolto a scuola come una "palestra" per l'educazione civica dei giovani. Per giunta – ed è questo ciò che conta di più per l'educazione – tale disposizione d'animo avrebbe plasmato la coscienza, depurandola poco alla volta da ogni scoria di egocentrismo fino ad abilitarla a volere ciò che vale in universale (i valori assoluti)⁵⁵. Educati in questo modo, i giovani tedeschi avrebbero trovato nella propria professione non solo il mezzo per garantirsi un sostentamento, o per tutelare gli interessi corporativi della propria categoria, ma soprattutto per servire lo Stato etico, inteso da Kerschensteiner non tanto come lo Stato storicamente dato, bensì come il garante ideale dei beni culturali in cui si oggettivano i valori universali⁵⁶. Questa concezione del rapporto fra individuo e società, oggi senz'altro superata, coglie purtuttavia un elemento di verità: l'accesso ai valori assoluti è possibile solo attraverso i beni culturali raccomandati dalla comunità di appartenenza; l'idea che la persona possa trovare individualisticamente le forme concrete del proprio perfezionamento è velleitaria⁵⁷.

La scuola di completamento per apprendisti e la dignità della formazione professionale

La consapevolezza dell'importanza per il processo formativo dell'interesse, da un lato, e del lavoro come metodo, dall'altro, spinsero Kerschensteiner a riformare anche il segmento post-elementare della scuola popolare, ossia le scuole di completamento (*Fortbildungsschulen*) destinate a quei giovani che, terminata la *Volksschule*, andavano subito a lavorare.

Appena nominato ispettore scolastico di Monaco, il nostro si accorse che le *Fortbildungsschulen* della sua città, obbligatorie uno o due giorni a settimana fino all'età di 16 anni, si limitavano ad impartire un insegnamento astratto, sganciato dalla concreta esperienza lavorativa degli studenti. Spesso e volentieri questi ragazzi, per lo più assunti come apprendisti nelle botteghe artigiane (erano falegnami, parrucchieri, pasticceri ecc) oppure in fabbrica, disertavano le lezioni, ritenute inutili da loro e dai datori di lavoro, pur di continuare a lavorare⁵⁸. In molti casi, l'insegnamento si limitava semplicemente a integrare una lacunosa istruzione elementare⁵⁹.

Ebbene, ribaltando questa impostazione – basata sulla implicita convinzione che la formazione degli studenti-lavoratori dovesse “recuperare” le nozioni basilari di cultura generale che essi, “distratti” dal lavoro, non avevano ancora assimilato – Kerschensteiner volle imperniare l'attività didattica di queste scuole sul lavoro. Dopo aver raggruppato le classi degli scolari per categoria professionale e aver coinvolto nell'insegnamento e nella progettazione didattica i rappresentanti delle associazioni di mestiere, egli stabilì che le discipline insegnate nelle *Fortbildungsschulen* si raccordassero con la concreta esperienza lavorativa degli studenti⁶⁰. L'offerta formativa professionalizzante – ora non più solo “integrativa” – delle scuole complementari diveniva così l'«esca» per attirare e mobilitare le forze volitive e cognitive degli studenti, assai interessati ad accrescere la propria perizia professionale, molto meno a seguire lezioni avulse dalle proprie occupazioni quotidiane⁶¹.

L'idea di Kerschensteiner non era quella di sacrificare i saperi della cultura “dotta” a vantaggio della pratica, ma al contrario di valorizzarli, rendendoli significativi agli occhi degli studenti in quanto collegati ai problemi concreti del lavoro. Come osservato da Sergej Hessen, profondo conoscitore della pedagogia kerschensteineriana, le *Fortbildungsschulen* riformate dall'ispettore scolastico di Monaco miravano «ad accrescere le cognizioni e le abilità tecniche legate con la professione, allo scopo di illuminare il lavoro d'officina del giovane e di approfondirlo e perfezionarlo». In tal modo il lavoro cessava di esser una pratica meccanica, imposta da regole

la cui giustificazione [era] ignota all'apprendista. Codeste regole si lega[va]no con le notizie tecniche, e queste, con le notizie dei corrispondenti settori della scienza e del sapere: con la fisica, la chimica, la matematica, la teoria del disegno [...] La tecnica del lavoro e la conoscenza del materiale trapassa[va]no gradualmente alle scienze naturali, da cui [traevano] le loro basi e la loro possibilità di perfezionarsi; il calcolo trapassa[va] nella matematica, il disegno professionale in quello geometrico e nella geometria, mentre la storia di quel dato artigianato introduce[va] senz'altro lo scolaro nello studio della storia⁶²

In altre parole, Kerschensteiner pretendeva che nelle sue scuole «al centro [fosse] messo il ragazzo con tutte le sue conoscenze pratiche ed ogni lezione procede[sse] dall'officina e vi ritorna[sse]»⁶³, onorando quel principio pedagogico che in Italia alcuni studiosi hanno recentemente definito dell'«alternanza formativa»⁶⁴. Intrecciandosi allo studio, facendosi cioè "pensoso", carico di riflessione, il lavoro avrebbe assunto così il rigore richiesto non solo per acquisire le abilità necessarie all'esercizio competente della professione (lato formale e teleologico della formazione), ma anche per aderire sempre più compiutamente ai valori assoluti iscritti negli strumenti culturali utilizzati nel proprio mestiere o, più in generale, nella vita (lato assiologico della formazione).

Nonostante ciò, la riduzione delle lezioni d'aula che la riforma avviata a Monaco da Kerschensteiner comportava – l'ispettore aveva preteso che alcuni processi lavorativi fossero portati dentro l'officina scolastica, affinché diventassero oggetto di una riflessione sistematica guidata dagli insegnanti – sollevò forti critiche⁶⁵. Il timore era quello di sottrarre troppo tempo all'istruzione di giovani che già trascorrevano buona parte della settimana in bottega o in fabbrica, avendo quindi nelle poche ore di scuola obbligatoria l'unica occasione per ricevere un'infarinatura di cultura generale; il rischio che si paventava era di limitare la loro formazione all'orizzonte angusto della professione. Ma questo era proprio il luogo comune che il nostro pedagogista contestava. Chi si forma in un mestiere particolare – sosteneva – mentre si appropria degli strumenti culturali tipici del campo specifico in cui opera, matura anche il desiderio di ampliare il proprio sapere verso gli svariati ambiti che a quel preciso campo si ricollegano: «L'intensiva rielaborazione in un campo particolare non solo accende l'intima esigenza, ma accresce anche la forza spirituale per affrontare problemi sempre più ampi»⁶⁶. In un'opera del 1917 (*Das Grundaxiom des Bildungsprozesses*), Kerschensteiner spiegava questa dinamica ipotizzando l'esistenza di una legge psicologica universale: «Quanto più profondamente si scava, tanto più spontaneamente si giunge alla sfera di altri ambiti lavoro, a seconda delle nostre capacità. Questo è appunto l'unico modo sensato di concepire il cammino verso la cultura generale»⁶⁷. Se un interesse (anche pratico) è autentico, se si basa cioè sulle inclinazioni personali, esso alimenta uno studio così profondo e intenso che difficilmente non fa sbocciare nuove inclinazioni verso ambiti culturali diversi da quelli verso cui inizialmente ci si rivolgeva.

Come si può notare, tale "ramificazione dell'interesse" non si basava semplicemente sull'affinità o l'analogia fra il sapere acquisito nel proprio ambito e i saperi appartenenti agli altri campi della cultura, ma sulla nascita di nuove inclinazioni, quindi sulla trasformazione dell'individuo propiziata dal cimento concreto con i problemi particolari del lavoro. La scoperta di questa dinamica psicologica, unita alla convinzione del carattere formativo del lavoro (anche manuale), consentiva al pedagogista tedesco di

affermare il pieno valore educativo della formazione professione: «porta d'ingresso alla formazione dell'uomo in generale»⁶⁸. Egli poté così riscattare la formazione professionale dall'opinione diffusa che la relegava su un gradino inferiore rispetto ai percorsi di istruzione secondaria di tipo generalista, in primis il *Gymnasium* umanista. Per Kerschensteiner – come si è visto – anche la formazione professionale, se coltivata mediante un'applicazione rigorosa e riflessiva del lavoro, avrebbe consentito di nobilitare l'uomo avvicinandolo ai valori universali. Non solo, se animata da un'autentica passione per la propria occupazione, avrebbe addirittura propiziato un ampliamento degli interessi culturali ben oltre i confini del mestiere esercitato. In questa prospettiva «l'umanesimo si dilata»⁶⁹ fino a comprendere tutti i saperi professionali specifici: la *Bildung* non poteva più limitarsi alla coltivazione di sé attraverso il patrimonio dei beni storico-letterari raccomandati dalla tradizione neoumanista (quella a cui si ispirava la scuola libresca tradizionale e lo stesso *Gymnasium*)⁷⁰, ma doveva abbracciare anche la formazione professionale. Nessuna differenza di rango, dunque, fra i percorsi secondari generalisti (umanisti o tecnico-scientifici) e quelli professionalizzanti, ma solo una distinzione in vista delle varie funzioni lavorative assegnate a ciascuno in ragione delle sue inclinazioni personali; inclinazioni che la scuola non poteva permettersi di trascurare in ragione dell'«assioma fondamentale del processo formativo»⁷¹: un oggetto culturale forma l'uomo, solo se risponde alle sue inclinazioni profonde. In tale senso Kerschensteiner si inseriva a pieno titolo nella tradizione romantica tedesca d'ascendenza goethiana, che esaltava la professione civile come spazio formativo per l'uomo in aperto contrasto con la visione humboldtiana di *Bildung*, intesa come cultura professionalmente a-specifica⁷².

Conclusioni

Il concetto di istruzione «popolare» evoca un dualismo sociale (popolo vs. élite) oggi inaccettabile⁷³. Del resto, né Pestalozzi né Kerschensteiner, fra i più importanti riformatori di questa istituzione, erano scandalizzati dal fatto che i figli delle famiglie povere frequentassero istituti differenti e separati, le scuole popolari appunto, da quelli riservati ai giovani provenienti dalle classi agiate⁷⁴. Perché allora riproporre questi autori, visto che oggi – giustamente – si guarda all'istruzione come al principale strumento per l'emancipazione e la mobilità sociale dei singoli?

Questa breve indagine vuole mostrare come gli sforzi compiuti da Pestalozzi e Kerschensteiner per migliorare l'educazione popolare, pur muovendo da una concezione della società che in un certo senso presupponeva il dualismo fra scuola popolare e scuola d'élite, abbiano contribuito in maniera decisiva al chiarimento delle ragioni pedagogiche che rendono infondata proprio quella contrapposizione. Questo è il frutto sorprendente

della pedagogia del lavoro prodotta in area tedesca all'inizio del secolo scorso, la quale, nata dall'interesse filantropico per i figli del popolo, partendo dalle intuizioni ancora parziali di Pestalozzi, giunse, con la teoria educativa elaborata da Kerschensteiner (ma anche da altri, come A. Fischer ed E. Spranger), alla scoperta della piena dignità formativa del lavoro, anche manuale, e dunque al definitivo superamento dell'antica separazione fra cultura cosiddetta popolare, basata sulle arti e i mestieri, e cultura "dotta", basata sugli studi umanistici e le arti liberali. Su questo fronte, come abbiamo visto, il salto di qualità teorico compiuto da Kerschensteiner rispetto a Pestalozzi fu notevole⁷⁵: con il pedagogista tedesco, infatti, dal generico apprezzamento per la funzione moralizzatrice del lavoro si passò al suo inquadramento dentro un'etica filosofica (di stampo neokantiano); dall'attenzione per la sua dimensione psicologico-soggettiva, alla scoperta del suo lato culturale-oggettivo.

Uno sguardo sociologicamente istruito sui problemi del lavoro industriale ci impedisce di assumere in toto questa dottrina, ma lo stimolo che essa fornisce resta pur sempre valido per ripensare il nostro malandato sistema formativo. In Italia esso si fonda ancora oggi sulla priorità indiscussa della cosiddetta "cultura generale"; così, la scuola, mescolando fin dai primi anni di studio il legittimo ossequio per la *scholé* con l'aristocratico disprezzo per i mestieri tecnico-pratici – per nulla banali e spesso ben pagati visto l'estremo bisogno che ne hanno le imprese – mentre illude gli studenti con il miraggio di improbabili carriere da dirigenti o intellettuali, consegna di fatto i giovani al triste destino di «classe disagiata»⁷⁶, precaria, sotto-occupata o addirittura scoraggiata⁷⁷. È questo uno dei grandi paradossi della «società signorile di massa», peculiare condizione in cui si troverebbe il nostro Paese da qualche decennio⁷⁸. Potrà una rinnovata pedagogia del lavoro salvarlo da questa deriva?

PAOLO BERTULETTI
University of Bergamo

¹ E. Spranger, *Le forma del pensiero di Pestalozzi*, in Th. Litt - E. Spranger, *Enrico Pestalozzi*, Armando Armando, Roma 1961. p. 119.

² L'autore italiano più informato sulla riforma delle scuole di completamento attuata a Monaco da Kerschensteiner rimane G. Gaspari, *Educazione e lavoro in Kerschensteiner. La scuola tedesca nell'ultimo cinquantennio*, La Nuova Italia, Firenze 1940, spec. pp. 57-146. Sull'argomento si può vedere anche: L. Lumbelli, *Georg Kerschensteiner e il rinnovamento pedagogico tedesco*, La Nuova Italia, Firenze 1966, spec. pp.128-142.

³ Cfr. Ph. Gonon, *Kerschensteiner als Pestalozzi unserer Zeit - eine heroologische Betrachtung* in J. Oelkers - F. Osterwalder (eds.), *Pestalozzi - Umfeld und Rezeption. Studien zur Historisierung einer Legende*, Beltz, Weinheim - Basel 1995, p. 333.

- ⁴ J. H. Pestalozzi, *Come Gertrude istruisce i suoi figli*, (prima edizione 1801), trad. it. di A. Banfi, La Nuova Italia, Perugia - Venezia 1929, p. 76.
- ⁵ G. Calò, *Kerschenstiener e la scuola del lavoro* in AA.VV., *Il lavoro produttivo nella carta della scuola*, 71-106 (1940), pp. 71-72. Ma è la stessa cosa che disse Kerschensteiner di Pestalozzi (Cfr. G. Kerschensteiner, *Theorie der Bildung*, Teubner, Leipzig - Berlin 1926, p. 195).
- ⁶ Ph. Gonon, *Zur Legitimität beruflicher Bildung - Pestalozzi und Kerschensteiner als pädagogische Vordenker arbeitsbezogener Lern- und Integrationsprozesse* in B. Siecke - D. Heisler (eds.), *Berufliche Bildung zwischen politischem Reformdruck und pädagogischem Diskurs. Festschrift zum 60. Geburtstag von Manfred Eckert*, Eusl, Paderborn 2011, p. 362.
- ⁷ Cfr. G. Kerschensteiner, *Il concetto di scuola di lavoro*, Calò G. - Calò Puccinelli L. (ed.), trad. it. della sesta edizione tedesca ampliata del 1925 (prima edizione del 1912), R. Bemporad & F.o, Firenze 1935, pp. 26-27. Pare addirittura che Kerschensteiner avesse appeso nel suo ufficio presso l'ispettorato scolastico di Monaco, oltre al ritratto di Bismark, quello di Pestalozzi (cfr. Ph. Gonon, *Kerschensteiner als Pestalozzi unserer Zeit*, op. cit., p. 317).
- ⁸ J. H. Pestalozzi, *Scritti scelti, Abbozzo di memoriale sul legame fra istruzione professionale e educazione professionale (al conte e Karl Johann Christian von Zinzendorf)*, orig. ted. 1790, a cura di E. Becchi, Utet, Torino 1970, pp. 175-176.
- ⁹ J. H. Pestalozzi, *Scritti scelti, Abbozzo di memoriale*, op. cit., p. 178.
- ¹⁰ Durante i lavori di filatura al tavolo i bambini eseguivano esercizi per lo sviluppo intellettuale, come: contare, misurare, declamare poesie ecc.
- ¹¹ J. H. Pestalozzi, *Scritti scelti, Leonardo e Gertrude*, prima ed. ted. 1781, a cura di E. Becchi, Utet, Torino 1970, p. 110-111.
- ¹² *Ibi*, p. 163.
- ¹³ Cfr. Th. Litt, *La personalità e l'opera di Pestalozzi nel primo centenario della morte*, in Th. Litt - E. Spranger (eds.), *Enrico Pestalozzi*, Armando Armando, Roma 1961, p. 47ss.
- ¹⁴ J. H. Pestalozzi, *Scritti scelti, Mie indagini sul corso della natura umana nello sviluppo del genere umano*, orig. ted. 1797, a cura di E. Becchi, Utet, Torino 1970, p. 203.
- ¹⁵ Cfr. *Memorabilit über Tuchhandel und Baumwollenindustrie im Kanton Bern (1789)* citata in J. H. Pestalozzi, *Scritti scelti*, a cura di E. Becchi, Utet, Torino 1970, nota 17, p. 121. I vizi e la dissolutezza che in *Leonardo e Gertrude* si propagano a Bonnal sotto il governo del malvagio podestà Hummel ne sono la plastica raffigurazione in forma romanzata (cfr. J. H. Pestalozzi, *Scritti scelti, Leonardo e Gertrude*, op. cit., pp. 114-125).
- ¹⁶ Cfr. A. Potestio, *Le influenze della pedagogia di Rousseau sulla riflessione educativa di Pestalozzi*, «Formazione, lavoro, persona», 21 (2017), pp. 103-104.
- ¹⁷ Come quella imposta nella scuola di Bonnal da Glüphi, ex soldato dal contegno severo e schietto, capace di scrutare tutto con i suoi «occhi di falco», ma anche di amorevoli premure nei confronti dei suoi scolari, forse immagine di quello che lo stesso Pestalozzi avrebbe voluto essere a Neuhof.
- ¹⁸ Vedi confronto fra Glüphi e il parroco di Bonnal sempre in *Leonardo e Gertrude* (cfr. J. H. Pestalozzi, *Scritti scelti, Leonardo e Gertrude*, op. cit., pp.146-148).
- ¹⁹ Cfr. J. H. Pestalozzi, *Scritti scelti, Leonardo e Gertrude*, op. cit., pp.159-161.
- ²⁰ *Ibi*, p. 160. Analogo discorso si può fare per il tirocinio svolto presso un'anziana del paese dalle ragazzine desiderose di imparare a curare l'orto e il giardino (*Ibi*, pp. 161-162).
- ²¹ Così Egle Becchi in J. H. Pestalozzi, *Scritti scelti*, op. cit.
- ²² J. H. Pestalozzi, *Lettera a Stapfer*, citata in F. Schorer, *Menschenbildung und Berufsbildung bei Pestalozzi und Kerschenstiner*, Bitterli, Bern 1957, p. 158. Philipp Albert Stapfer, ministro dell'arte e della scienze durante il periodo della Repubblica Elvetica, poi abasciatore svizzero a Parigi presso la corte di Napoleone, appoggiò le iniziative di Pestalozzi nel periodo di Stans e Burgdorf.
- ²³ J. H. Pestalozzi, *Come Gertrude istruisce i suoi figli*, op. cit., pp. 178.180.
- ²⁴ Cfr. *Ibi*, pp. 177-185 (spec. p. 183).
- ²⁵ *Ibi*, p. 181.
- ²⁶ J. H. Pestalozzi, *Lettera a Stapfer*, op. cit., p. 158.
- ²⁷ J. H. Pestalozzi, *Come Gertrude istruisce i suoi figli*, op. cit., pp. 184.185.
- ²⁸ Traduzione mia di: J. H. Pestalozzi, *Über Volksbildung und Industrie*, in Id, *Über Volksbildung und Industrie - Zweck und Plan Armenerziehungsanstalt*, Quelle & Meyer Verlag, Heidelberg, 1964 (1807), pp. 11-12.
- ²⁹ Traduzione mia di: J. H. Pestalozzi, *Zweck und Plan einer Armenerziehungsanstalt*, in Id, *Über Volksbildung und Industrie. Zweck und Plan einer Armenerziehungsanstalt*, Quelle & Meyer Verlag, Heidelberg, 1964 (1805), p. 31.

³⁰ Sul concetto olistico di «ginnastica elementare», non riducibile al mero addestramento ginnico finalizzato al raggiungimento di determinate performance motorie, si può vedere su questa stessa rivista: E. Isidori, *Pestalozzi e l'educazione del corpo: attualità di una pedagogia*, «Formazione Lavoro Persona», 21 (2017), pp. 77-89.

³¹ Cfr. J. H. Pestalozzi, *Über Volksbildung und Industrie*, in Id., *Über Volksbildung und Industrie - Zweck und Plan einer Armenerziehungsanstalt*, op. cit., p. 12.

³² Traduzione mia di J. H. Pestalozzi, *Über Volksbildung und Industrie*, op. cit., p. 13. Ancora: «Non si tratta di fare in modo che i bambini poveri guadagnino solamente il pane. [...] Certo che devono guadagnarsi il pane, ma non soltanto quello; essi devono poterselo guadagnare ugualmente in qualità di uomini saldamente formati dal punto di vista intellettuale ed etico. Intelligenza e cuore devono essere il fondamento delle forze, che sono poste nelle loro mani e nelle loro braccia» (traduzione mia di: J. H. Pestalozzi, *Zweck und Plan einer Armenerziehungsanstalt*, op. cit., p. 34)

³³ Traduzione mia di J. H. Pestalozzi, *Über Volksbildung und Industrie*, op. cit., p. 14.

³⁴ Cfr. J. H. Pestalozzi, *Zweck und Plan einer Armenerziehungsanstalt*, op. cit., p. 30.

³⁵ Nelle scuole per i poveri «i bambini devono apprendere l'arte non dall'esercizio casuale delle abilità professionali, ma dalla loro stessa natura [...] La formazione della competenza manuale (*Kunstkraft*), come la formazione dell'intelletto, ha una base pura, indipendente da tutte le singole discipline. Essa procede dallo sforzo della natura umana di portare la facoltà sensibili del corpo in armonia con le facoltà sviluppate dell'intelletto (*Geistes*) e dell'intimo innalzamento morale (*Herz*)» (trad. mia da J. H. Pestalozzi, *Zweck und Plan einer Armenerziehungsanstalt*, op. cit., p. 43).

³⁶ Cfr. nota 3.

³⁷ Cfr. G. Kerschensteiner, *Il concetto di scuola di lavoro, Avvertenza alla prima edizione*, R. Bemporad & F.o, Firenze 1935, p. XXXI, ma anche pp. 26-27.

³⁸ Cfr. G. Kerschensteiner, *Grundfragen der Schulorganisation*, Oldenburg, München, 1954⁷ (1907), p. 285; Id., *Das einheitliche deutsche Schulsystem. Seine Erziehungsaufgaben*, Teubner, Leipzig - Berlin, 1922, p. 34.

³⁹ Cfr. G. Kerschensteiner, *Beobachtungen und Vergleiche über Einrichtungen für gewerbliche Erziehung außerhalb Bayern*, Karl Gerber, München 1901, p. 4.

⁴⁰ Cfr. G. Kerschensteiner, *Das einheitliche deutsche Schulsystem*, op. cit., p. VII.

⁴¹ Kerschensteiner elaborò una teoria dell'educazione basandosi sulla dottrina neokantiana dei valori di Windelband, Rickert e Natorp (cfr. G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia 2012, p. 109). Il pedagogista di Monaco dichiara il suo debito nei confronti dei filosofi neokantiani nella sua autobiografia (cfr. G. Kerschensteiner, *Georg Kerschensteiner* in E. Hann (ed.), *Die Pädagogik der Gegenwart in Selbstdarstellungen*, Meiner, Leipzig 1926, p. 32). Sull'inquadramento del suo pensiero nel contesto filosofico tedesco contemporaneo, può essere ancora utile la lettura di A. Banfi, *Le correnti della pedagogia contemporanea tedesca* in «Levana», 5 (1925), pp. 411-412.

⁴² G. Kerschensteiner, *L'educazione dell'uomo e del cittadino*, M. Laeng (ed.), La Scuola, Brescia 1961, p. 39.

⁴³ G. Kerschensteiner, *Il concetto di scuola di lavoro*, op. cit., p. 28.

⁴⁴ *Ibi*, p. 86.

⁴⁵ *Ibi*, p. 33.

⁴⁶ Comprendere (*verstehen*) un fatto storico o un oggetto culturale significa per Dilthey inserirsi nella vita di coscienza (*Erleben*) dell'autore, grazie ad una capacità empatica non riconducibile ad operazioni logiche. Ciò consente, appunto, di rivivere la sua esperienza, aprendo possibilità di vita per il fruitore che prima non esistevano. Il filosofo tedesco presentò compiutamente questa sua dottrina nel saggio *Der Aufbau der Geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften* del 1910, poi raccolto nel volume VII dei *Gesammelte Schriften*, e pubblicato in italiano nel volume curato da Pietro Chiodi: W. Dilthey, *Scritti filosofici (1905-1911)*, UTET, Torino 2004, pp.155-211. Kerschensteiner mutava verosimilmente queste concettualità dagli ultimi discepoli di Dilthey, Th. Litt ed E. Spranger.

⁴⁷ Cfr. G. Kerschensteiner, *Theorie der Bildung*, Teubner, Leipzig - Berlin 1926, pp. 106ss.

⁴⁸ Cfr. *Ibi*, pp. 184ss.

⁴⁹ Cfr. *Ibi*, pp. 57ss.

⁵⁰ Cfr. G. Kerschensteiner, *Il concetto di scuola di lavoro*, op. cit., pp. 35-47.

⁵¹ *Ibi*, p. 51.

⁵² Trad. mia di G. Kerschensteiner, *Charakterbegriff und Charaktererziehung*, Teubner, Leipzig - Berlin 1929⁴ (1912), p. 48.

⁵³ Cfr. G. Kerschensteiner, *Georg Kerschensteiner* in E. Hann (ed.), op. cit., p. 22.

⁵⁴ Cfr. G. Kerschensteiner, *Charakterbegriff und Charaktererziehung*, op. cit., pp. 277-280.

⁵⁵ Cfr. G. Kerschensteiner, *Il concetto di scuola di lavoro*, op. cit., p. 8.

⁵⁶ Cfr. *Ibi*, pp. 13ss.

⁵⁷ Su questo tema Kerschensteiner riprendeva le riflessioni di Natorp: cfr. P. Natorp, *La pedagogia sociale. Teoria dell'educazione alla ragione nei suoi fondamenti sociali*, Suana Edizioni, Bari 1977 (trad. italiana della seconda edizione tedesca del 1902; prima edizione orig. del 1899), p. 96.

⁵⁸ Cfr. G. Kerschensteiner, *Grundfragen der Schulorganisation*, op. cit., p. 127.

⁵⁹ Cfr. *Ibi*, pp. 42-43.

⁶⁰ Cfr. G. Kerschensteiner, *Grundfragen der Schulorganisation*, op. cit., p. 126.

⁶¹ Cfr. G. Kerschensteiner, *Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation*, Oldenbourg, München 1953⁸ (1917), p. 114.

⁶² S. Hessen, *La scuola integrativa professionale come scuola obbligatoria di terzo grado* in Id., *Struttura e contenuto della scuola moderna*, Armando Armando, Roma, 1983¹⁴ (orig. ted. 1939), p. 200.

⁶³ Trad. mia: G. Kerschensteiner, *Grundfragen der Schulorganisation*, op. cit., p. 113.

⁶⁴ Cfr. G. Bertagna, *Scuola e lavoro tra formazione e impresa. Nodi critici e (im?)possibili soluzioni* in Id., *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, La Scuola, Brescia 2012, dove si dice che una scuola ispirata al principio dell'«alternanza formativa» dovrebbe «partire dalle concrete esperienze di apprendimento non formali, informali e occasionali incontrate dai giovani [...] per promuovere intenzionalmente un insegnamento durante il quale gli studenti siano aiutati ad impadronirsi in maniera critica e progressivamente sistematizzata delle conoscenze presenti in maniera implicita o esplicita in tali esperienze, secondo i canoni metodologici ed epistemologici formali riconosciuti dalle comunità scientifiche» (p. 82). Più recentemente A. Potestio ha raccolto in un prezioso volume vari testi della tradizione filosofica occidentale che ribadiscono, seppur con categorie differenti, questo principio, il quale – come afferma lo studioso – non solo corrisponde all'evidenza fenomenologica, ma riflette anche lo statuto epistemologico della pedagogia stessa (A. Potestio, *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*, Studium, Roma 2020).

⁶⁵ Cfr. G. Kerschensteiner, *Grundfragen der Schulorganisation*, op. cit., p. 32.

⁶⁶ Trad. mia di G. Kerschensteiner, *Theorie der Bildung*, op. cit., p. 285.

⁶⁷ Trad. mia di G. Kerschensteiner, *Das Grundaxiom des Bildungsprozesses*, op. cit., p. 120.

⁶⁸ Trad. mia di G. Kerschensteiner, *Grundfragen der Schulorganisation*, op. cit., p. 48.

⁶⁹ M. Laeng, *Premessa* in G. Kerschensteiner, *L'educazione dell'uomo e del cittadino*, op. cit., p. XVI.

⁷⁰ Sul neoumanesimo tedesco si può vedere M. Gennari, *Storia della Bildung. Formazione dell'uomo e storia della cultura in Germania e nella Mitteleuropa*, La Scuola, Brescia 1997², spec. pp. 57-139.

⁷¹ È il titolo della già citata opera *Das Grundaxiom des Bildungsprozesses* uscita nel 1917 e molto discussa fra i pedagogisti tedeschi dell'epoca.

⁷² Cfr. A. Negri, *Filosofia del lavoro*, vol. III, Marzorati, Milano 1981, pp. 445 ss.

⁷³ Cfr. E. Damiano, *Introduzione* in E. Damiano, B. Orizio, E. Scaglia, *I due popoli. Vittorio Chizzolini e «Scuola Italiana Moderna» contro il dualismo scolastico*, Studium, Roma 2019, pp. 14-15.

⁷⁴ Se Kerschensteiner rimproverava a Pestalozzi di avere una concezione troppo statica dei ceti sociali (cfr. G. Kerschensteiner, *Il concetto di scuola di lavoro*, op. cit., p. 24), lui stesso fu accusato di classismo piccolo-borghese, soprattutto dopo la Seconda Guerra Mondiale (così, in Italia, per es: G. Pagliuzzi, *Kerschensteiner*, ODCU, Bologna 1953 e L. Lumbelli, *Georg Kerschensteiner*, op. cit., 1966). Entrambi avevano senz'altro una visione nostalgicamente corporativa delle professioni.

⁷⁵ Non a caso Kerschensteiner apprezzava Pestalozzi più come educatore (cfr. G. Kerschensteiner, *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung*, Oldenbourg, München 1949⁴ (1921), p. 42), che non come teorico dell'educazione: «Voglia lo spirito di Pestalozzi vivere in colui che desidera servire il sacro compito dell'educazione» (G. Kerschensteiner, *Die Prinzipien der Pädagogik Pestalozzis* in A. Buchenau - E. Spranger - H. Stettbacher H. (eds.), *Pestalozzi-Studien*, Walter de Gruyter & Co, Berlin - Leipzig 1932, p. 14).

⁷⁶ È il termine coniato da R. A. Ventura, *Teoria della classe disagiata*, Minimum Fax, Milano 2017.

⁷⁷ Questo è il risultato della «malia intellettuale» che affligge il nostro sistema scolastico secondo G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011, pp. 103ss.

⁷⁸ Cfr. L. Ricolfi, *La società signorile di massa*, La nave di Teseo, Milano 2019.