

le erbacce  
71

L'editore dichiara la propria disponibilità all'assolvimento dei suoi obblighi in favore degli eventuali aventi diritto.

Prima edizione maggio 2023  
ORTICA EDITRICE SOC. COOP., Aprilia  
[www.orticaeditrice.it](http://www.orticaeditrice.it)  
ISBN 9791281228047

SCUOLA  
E  
ANARCHIA



ORTICA EDITRICE



## Indice

Manifesto sull'educazione integrale	7
Il falso principio della nostra educazione <i>Max Stirner</i>	12
Lavoro manuale e lavoro intellettuale <i>Pëtr A. Kropotkin</i>	33
Scienza e autorità <i>Michail Bakunin</i>	41
Sulla scuola <i>Michail Bakunin</i>	45
L'istruzione pubblica <i>Lev Tolstoj</i>	48
Educazione e formazione culturale <i>Lev Tolstoj</i>	60
Chi deve insegnare l'arte letteraria a chi? <i>Lev Tolstoj</i>	108
La scuola moderna <i>Francisco Ferrer</i>	114
Ai giovani <i>Pëtr A. Kropotkin</i>	125



## Manifesto sull'educazione integrale

Per quanto riguarda l'educazione e l'insegnamento, il *Potere* ha come finalità quella di accaparrarsi *l'essere umano sin dalla sua più giovane età*, quando la sua capacità di giudizio non è sviluppata, le sue esperienze carenti, la sua mente ingenua e fiduciosa.

Per deprimere la ragione a danno della libertà, il potere si è impossessato dell'intelligenza e della volontà per incatenare gli esseri umani, senza che essi se ne rendano conto, attraverso una lunga pratica fatta di pregiudizi, di paure e di innumerevoli impedimenti.

Lo Stato, intuendo assai bene, sulla scia della Chiesa, che *l'individuo sente nel corso di tutta la sua vita l'influenza subita durante il periodo scolastico*, si è arrogato il diritto di posare la sua mano dispotica sui cervelli e sui cuori per marcarli con la sua impronta indelebile.

Insegna la morale? Certo, la sua. Insegna la storia? Sì, la sua ancora. L'istruzione civica, i principi elementari del diritto o dell'economia politica, ecc.? Si tratta sempre, ad ogni modo, del panegirico entusiasta delle istituzioni esistenti, della forza eretta a diritto.

Un direttore di scuola, assai spesso stizzoso, scorbutico e sgradevole, e che sembra prendere come suo compito quello di fare dei suoi studenti un allevamento di pecore di Panurge<sup>1</sup> in contemplazione della sua infallibilità, è *inca-*

---

<sup>1</sup> L'espressione "pecore di Panurge" (*moutons de Panurge*) fa riferimento ad un episodio descritto da Rabelais nel suo *Gar-*

*ricato* di inculcare nel cervello del fanciullo una massa di conoscenze poco attraenti in se stesse e presentate sotto il loro aspetto più sgradevole e il meno facilmente comprensibile. Al ragazzo si ordina di restare immobile per ore intere davanti ad una cattedra, un libro o un quaderno. Così facendo, *l'alunno* deve sforzarsi di sopprimere e soffocare, nel più profondo del suo animo, la spinta imperiosa della sua naturale vivacità.

Ogni scoppio involontario della sua debordante vitalità è severamente punito. Alla sua età, rigogliosa di energie, si esige da lui che si comporti in maniera seria e posata, alla pari del docente impassibile incaricato del suo insegnamento.

È forse costui una guida, un consigliere, una persona animata da una vocazione, un amico? Niente di tutto ciò. È un *mestierante*, un servitore che esegue degli ordini, impossibilitato ad esprimere in tutta sincerità ciò che crede essere la verità.

La scuola, nella società attuale, non è che l'anticamera della caserma, dove si compirà alla perfezione *l'addestramento* finalizzato all'asservimento.

Oltre alla costrizione fisica, ci si adopera a pervertire il senso morale del fanciullo attraverso tutta una serie di esempi storici idioti, una esaltazione costante dei crimini dei potenti e la condanna feroce di tutte le attività che non mirano al profitto.

Si eccita la mente del fanciullo descrivendo dettagliatamente scene di carneficina e di violenza che sono abbellite in maniera poetica, presentando in termini eroici la forza

---

*gantua e Pantagruel*, in cui Panurge getta a mare una pecora e tutte le altre la seguono nell'acqua. In tal modo si intende designare una persona che imita senza porsi domande e segue pedissequamente gli altri.



bruta, esaltando i furti, i saccheggi e le stragi commesse dallo stato.

Gli si inculca il rispetto del potere e di coloro che lo detengono, l'ammirazione per i grandi conquistatori, il disprezzo per coloro che si ribellano e che soccombono lottando per la loro liberazione; l'amore per glorie fasulle, per i lustrini, i pennacchi, le uniformi, la bandiera.

Gli si instilla l'odio cieco e criminale per i popoli che abitano al di là di un certo fiume, l'infatuazione stupida e irragionevole per la propria razza e il disprezzo per tutte le altre.

Lo si porta a condannare i poveri, ad adulare i ricchi e a detestare tutte le vittime, passate o presenti, della tirannia, dell'intolleranza, della doppiezza o della vigliaccheria governativa.

Un coacervo di veleni, appositamente distillati, per annullare le forze, far scomparire le energie e pervertire gli animi.

\* \* \*

Il nostro approccio educativo intende sopprimere i tre aspetti decisamente negativi dai quali derivano tutte le iniquità sociali: la *disciplina*, i *programmi*, il *voto*.

La *Disciplina* imposta, che genera inganni, furberie, menzogne;

I *Programmi* uniformi, che schiacciano la creatività, l'iniziativa, la responsabilità;

Il *Voto*, che produce rivalità, gelosie, odi.

Il nostro approccio educativo sarà integrale, razionale, misto e libertario.

Integrale — Perché tenderà allo sviluppo equilibrato di tutto l'essere e fornirà un insieme completo, armonioso, sintetico, avanzato in tutti i campi delle conoscenze, intel-

lettuali, fisiche, manuali, professionali, e questo a partire dalla più giovane età.

Razionale — Perché sarà basato sulla ragione e sarà in sintonia con i principi della scienza attuale e non dei dogmi di fede; mirerà allo sviluppo della dignità e dell'indipendenza personali e non del pietismo e dell'obbedienza cieca; e tenderà al superamento di un Dio fittizio, pretesto eterno e assoluto di asservimento.

Misto — Perché favorirà l'educazione congiunta dei due sessi con una frequentazione costante, fraterna, familiare dei ragazzi e delle ragazze, dando all'insieme dei costumi sociali una sua serenità. Lungi dal rappresentare un pericolo, questa frequentazione allontana dalle menti dei ragazzi le curiosità malsane e diventa, nelle giuste condizioni in cui è praticata, una garanzia di protezione dei fanciulli e di elevata moralità.

Libertario — Perché sancirà infine la cessazione progressiva del potere a vantaggio della libertà, — lo scopo finale dell'educazione è infatti quello di formare degli esseri umani liberi, pieni di rispetto e di amore per l'altrui libertà.

Tale è, a grandi linee, l'approccio educativo e di istruzione del nostro progetto.

Noi riteniamo che l'educazione sia un mezzo potente per diffondere e far crescere negli spiriti le idee di generosità umana. È uno strumento che aiuta, molto più di altri, ad elevare il livello morale dei giovani. A causa della suscettibilità e impressionabilità dell'organo sul quale agisce, la sua azione è di primaria importanza. L'educazione può decidere dell'avvenire di una intelligenza, aprendo orizzonti prima sconosciuti. L'insegnamento può essere il motore più attivo di progresso attraverso l'influenza diretta che esercita sulla fioritura delle idee e il loro ulteriore sviluppo. Può diventare la leva che solleverà il mondo e che cancellerà per sempre gli errori, le menzogne e le ingiustizie. La

sua portata può essere immensa, la sua missione nobile ed elevata, perché l'educazione deve avere per scopo l'innalzamento dell'umanità.

In effetti, il più grande servizio reso all'umanità non è forse quello di strappare il velo che si mantiene ostinatamente sui suoi occhi, e mostrare quali idoli fasulli si insegna ad adorare e la miseria delle argomentazioni in virtù delle quali si pretende di imporre il rispetto?

In questi tempi di indifferenza, desolazione, in cui domina la mediocrazia, non è impresa facile quella di fondare una Scuola Libertaria che rompa apertamente con gli antichi modi di procedere.

Mettendoci all'opera, noi non ci nascondiamo le difficoltà del progetto. Il compito sarà faticoso e duro, la strada irta di ostacoli. Ma più grandi saranno gli ostacoli, più tenaci saranno i nostri sforzi.

Quest'opera non deve essere solo di alcuni ma deve essere e sarà l'opera di tutti: degli spiriti aperti alle innovazioni importanti, delle persone curiose di sperimentare, degli amanti del nuovo, di coloro che sono desiderosi di una giustizia elevata e di moralità sociali.

Agli individui ricchi di cuore, a qualunque formazione essi appartengano, chiediamo di darci il loro sostegno morale e materiale.

*Il Comitato d'iniziativa*

E. Reclus, L. Michel, J. Grave, J. Ardouin, Ch. Malato, E. Janvion, L. Matha, J. Degalvès, L. Tolstoj, A. Girard, P. Kropotkin, J. Ferrière, L. Malquin

## Il falso principio della nostra educazione

*Max Stirner*

Poiché il nostro tempo lotta per trovare la parola con cui significare il suo spirito, molti nomi si presentano e esibiscono ogni pretesa di essere il nome giusto. Il nostro tempo presente mostra da tutti i lati la più variopinta confusione di partiti, e le aquile del giorno si radunano intorno alla putrefacentesi eredità del passato. C'è però una grande quantità di cadaveri politici, sociali, ecclesiastici, scientifici, artistici, morali e simili, e fin quando questi non saranno tutti consumati l'aria non diventerà pura e il respiro delle creature viventi resterà oppresso.

L'epoca non mette in luce la giusta parola se noi non l'aiutiamo; tutti dobbiamo collaborare a ciò. Ma se tanto dipende da noi, abbiamo ragione di chiedere che cosa si sia fatto di noi e che cosa si pensi di fare; noi domandiamo di diventare i creatori di quella parola in conformità dell'educazione con cui si tenta di foggiarci. Si educa coscienziosamente la nostra disposizione a divenire creatori, oppure ci si tratta soltanto come creature la cui natura ammette unicamente un addestramento? La questione è così importante come può esserlo una delle nostre questioni sociali, anzi è la più importante, perché le altre riposano sulla base di quest'ultima. Se voi siete uomini valenti, opererete cose belle; se ognuno è «completo in sé», anche la comunità cui voi appartenete e la vostra vita sociale saranno perfette. - Perciò ci diamo innanzitutto pensiero di quello che si fa

di noi all'epoca della nostra educazione; il problema della scuola è un problema di vita. Ora ciò salta abbastanza agli occhi, e da molti anni si combatte su questo terreno con un fervore e con una franchezza che superano quelli che si manifestano nel campo della politica, perché non urtano negli ostacoli frapposti da una violenza arbitraria. Un onorevole veterano, il professore Teodoro Heinsius, che, come il defunto professore Krug ha conservato fino nella più tarda età le forze e lo zelo, cerca adesso di rinfocolare con un piccolo scritto l'interesse per questo problema. Egli lo intitola: «Concordato fra scuola e vita, ossia conciliazione dell'umanismo e del realismo, considerati dal punto di vista nazionale. Berlino, 1842». Due partiti lottano per la vittoria, e ciascuno vuole raccomandarci il suo principio educativo come il migliore e più giusto per i nostri bisogni: gli umanisti e i realisti. Senza volersi inimicare gli uni agli altri, Heinsius parla nell'opuscolo con ogni dolcezza e spirito conciliativo, crede di far esporre da ciascuno le proprie ragioni e con ciò fa alla questione stessa il più grave torto, perché questa può essere servita soltanto con una tagliente decisione. Questo peccato contro lo spirito della questione rimane l'inseparabile eredità di tutti i morbidi mediatori. I concordati offrono soltanto un pigro mezzo d'uscita:

«Diciamo chiaramente, da uomo: pro o contro! E il motto d'ordine sia: schiavo o libero! Perfino gli Dei scendevano dall'Olimpo e combattevano nell'arena del partito».

Heinsius, prima di esporre le sue proposte, abbozza un breve schizzo dello sviluppo storico dalla Riforma in poi. Il periodo fra la Riforma e la Rivoluzione è (io voglio qui limitarmi ad affermare questo, senza motivarlo, perché penso di spiegarlo più dettagliatamente in altra occasione) il periodo dei rapporti fra maggiorenni e minorenni, fra dominanti e asserviti, fra potenti e impotenti, in bre-

ve, il periodo della sudditanza. Prescindendo da ogni altro motivo che potesse giustificare una superiorità, la cultura sollevò, come una forza, colui che la possedette, al di sopra degli impotenti cui la cultura mancava, e l'uomo colto ebbe nel suo ambiente (fosse questo grande o piccolo) il valore di un uomo potente, forte, imponente; perché egli fu un'autorità. Non tutti poterono essere chiamati a questa dominazione ed autorità; quindi anche la cultura non fu, per tutti, e una cultura universale fu in contraddizione con quel principio. La cultura genera superiorità e fa diventare padroni: così in quell'epoca di padroni fu un mezzo per giungere alla dominazione. Soltanto la rivoluzione spezzò il regime dei padroni e dei servi, ed allora entrò nella vita il principio che ciascuno è il padrone di se stesso. A ciò si annodò la necessaria conseguenza che la cultura, la quale rende padroni, dovesse d'allora in poi diventare universale, si pose da sé il compito di trovare la vera cultura universale. L'impulso verso una cultura universale, accessibile a tutti, dovette avvicinarsi ad una lotta contro la cultura che ostinatamente si pretendeva esclusiva, e la rivoluzione dovette sguainare la spada anche in questo campo contro l'aristocrazia del periodo della Riforma. La nozione della cultura generale urtò contro quella della cultura esclusiva, e con diverse vicende e sotto ogni genere di nomi la guerra e la battaglia si trascinarono fino ai nostri giorni. Per gli avversari che stanno in campi nemici, Heinsius sceglie i nomi di umanismo e realismo, e noi li vogliamo conservare come i più comuni, per quanto siano poco appropriati.

Fin quando, nel secolo XVIII, il razionalismo cominciò a diffondere la sua luce, la cosiddetta alta cultura rimase, senza che alcuno protestasse, nelle radici degli umanisti e riposò quasi unicamente sulla conoscenza dei vecchi classici. Accanto a quella si fece strada un'altra cultura, la quale pure cercava il proprio modello nell'antichità ed essen-

zialmente si fondava sopra una profonda conoscenza della Bibbia. Il fatto che in entrambi i casi si sia scelto per unica materia la miglior cultura del mondo antico, prova abbastanza quanto poco la propria vita offrì cose notevoli e degne, e quanto eravamo ancora lontani dal poter creare con originalità nostra le forme della bellezza, e ricavare dalla nostra ragione il contenuto della verità. Dovevamo prima imparare forma e contenuto, eravamo degli allievi. E come il mondo antico per mezzo dei classici e della Bibbia comandava sopra di noi, così (e ciò si può dimostrare storicamente) la qualità di padrone o di servo costituiva l'essenza di tutta la nostra azione, e unicamente con questa natura dell'epoca si spiega perché si aspirasse così serenamente ad una «alta cultura» e ci si applicasse a distinguerci mediante quella del volgo. Colui che possedeva la cultura diventava, in grazia di essa, un padrone degli ignoranti. Una cultura diffusa tra il popolo sarebbe stata avversa a colui, perché di fronte al padrone istruito il popolo doveva rimanere nel ceto plebeo e soltanto venerare e ammirare la signoria di persona a lui estranea. Così fra i dotti continuò il romanesimo, e i sostegni di questo sono il latino e il greco. Inoltre non poteva non accadere che questa cultura restasse generalmente formale, sia perché dell'antichità morta e da lungo tempo sepolta soltanto le forme, quasi gli schemi, della letteratura e dell'arte erano in grado di conservarsi, sia soprattutto perché la dominazione sopra uomini può soltanto venir acquisita e mantenuta per mezzo di una sopraffazione formale: c'era bisogno soltanto di un certo grado di abilità intellettuale per esercitare una superiorità sopra le persone incolte. Perciò la cosiddetta alta cultura era una cultura «elegante», un «senso di tutte le eleganze», una cultura del gusto e del senso della forma, che minacciava di fiorire in una decadenza grammaticale, e profumava talmente la stessa lingua tedesca con l'olez-

zo del Lazio, che ancor oggi per esempio nella pur ora comparsa «Storia dello Stato brandeburgico-prussiano, libro per tutti, di Zimmermann» si ha occasione di ammirare le più belle costruzioni grammaticali latine.

Frattanto si svolgeva a poco a poco dal razionalismo uno spirito di avversione a questo formalismo, e al riconoscimento degli universali e inalienabili diritti dell'uomo si accompagnò la richiesta di un'istruzione che comprendesse tutti, che fosse umana. La mancanza di una dottrina reale e connessa con la vita era evidente nei procedimenti fino allora seguiti dagli umanisti e generò l'esigenza di una istruzione pratica. In avvenire ogni scienza doveva diventare vita, la scienza doveva essere vissuta; perché precisamente la realtà del sapere è il perfezionamento del sapere stesso. Se si riusciva a introdurre nella scuola la materia della vita, a offrire per mezzo di questa qualcosa di utile a tutti, e appunto perciò a guadagnare tutti a questa preparazione alla vita e a rivolgerli alla scuola, non c'era più ragione d'invidiare i padroni istruiti e la loro privilegiata sapienza, e il popolo finiva di essere volgo. Eliminare il clero dei dotti e il laicato del popolo, è lo sforzo compiuto dal realismo, e a tal fine deve superare l'umanismo. L'appropriazione delle forme classiche dell'antichità cominciò a essere respinta, e con quella la signoria dell'autorità perdetta il suo nimbo. I tempi si levarono contro il rispetto dell'erudizione, tramandato dall'antichità, così come in genere si levano contro ogni genere di rispetto. La prerogativa essenziale dei dotti, cioè la cultura universale, dovette diventare buona per tutti. Che cosa mai d'altro è la cultura universale (si chiedeva), se non la capacità, per esprimersi trivialmente, di «saper parlare di tutto», definita con parole gravi, la capacità di diventar padroni di ogni materia? Si vedeva che la scuola era rimasta indietro dalla vita, in quanto non soltanto si sottraeva al popolo, ma anche nei propri



alunni trascurava la cultura universale per quella esclusiva, e non si dava pensiero di spingerli a impadronirsi d'una quantità di materia che ci è urgentemente imposta dalla vita. Si pensava che la scuola deve segnare le linee fondamentali della nostra conciliazione con tutto ciò che la vita ci offre, e quindi deve curare che nessuno degli oggetti di cui dovremo un giorno occuparci ci sia completamente estraneo e fuori dal dominio della nostra padronanza. Quindi si cercò col massimo zelo di prendere confidenza con le cose e i rapporti del tempo presente e si accolse una pedagogia che doveva trovare applicazione per tutti, perché soddisfaceva il bisogno comune a tutti di trovarsi nel proprio mondo e nella propria epoca. In tal modo i principi dei diritti dell'uomo guadagnarono vita e realtà nel terreno pedagogico: l'eguaglianza, perché quella cultura comprendeva tutti, e la libertà, perché l'uomo istruito in ciò che gli abbisogna diventava con ciò indipendente e bastava a se stesso.

Però il comprendere il passato, come l'umanismo insegna a fare, e l'abbracciare il presente, come vuol fare il realismo, conduce l'uno e l'altro a dominare le cose temporali. Unicamente quello spirito è eterno, che intende se stesso. Quindi anche eguaglianza e libertà riceverono soltanto un'esistenza subordinata. Si poteva bensì diventare eguali ad altri ed emanciparsi dall'autorità di altri; ma in quel principio si poteva appena riconoscere una vaga idea dell'eguaglianza con se stesso, della pacificazione e conciliazione della nostra personalità temporale con l'eterna, della trasfigurazione della nostra natura in spiritualità, in breve dell'unità e onnipotenza del nostro Io, il quale basta a se medesimo perché non lascia sussistere nulla di estraneo a lui. E la libertà apparve bensì come indipendenza da autorità, ma era ancora vuota di un diritto a disporre di se stessi e non forniva ancora azioni di un uomo libero in

sé, auto-manifestazioni di uno spirito senza riguardo, cioè salvo dalle fluttuazioni della riflessione. L'uomo che aveva una cultura formale, certamente, non doveva più spiccare sul livello della cultura generale, e da «uomo di alta cultura» si trasformava in uomo di «cultura speciale» (e come tale, naturalmente, conserva il suo incontestato valore, perché ogni cultura generale è destinata a irradiarsi nelle più diverse specialità di una cultura particolare); ma l'uomo istruito nel senso del realismo non usciva dalla uguaglianza con altri e dalla libertà degli altri, non superava il cosiddetto «uomo pratico». Realmente, la vuota eleganza dell'umanità, del «Dandy», non poteva sfuggire alla rovina, ma il vincitore brillava del veridico della materialità e non era nulla di più elevato che un industriale senza gusto. Dandismo e umanismo lottano per far bottino di ragazzi e di ragazze dilette, e spesso si scambiano amabilmente le armi, cosicché il Dandy appare in un rozzo cinismo e l'industriale si mostra con biancheria pulita. È ben vero che il vivo legno dei bastoni industriali romperà le canne secche dello smidollato Dandismo; ma vivo o morto, il legno resta legno, e se la fiamma dello spirito brilla, il legno piglia fuoco.

Tuttavia, perché mai anche il realismo, se egli (e non gli si deve negare la capacità di far questo) accoglie in sé ciò che vi è di buono nell'umanismo, deve egualmente perire? È ben certo che il realismo può accogliere in sé quello che nell'umanismo vi è di immutabile e di vero, l'educazione formale, cosa che gli viene resa sempre più agevole dal fatto che tutti gli oggetti d'insegnamento possono assumere carattere scientifico ed essere trattati razionalmente (ricordo soltanto, a titolo d'esempio, i lavori di Becker sulla grammatica tedesca), e, così nobilitandosi, può scacciare il suo avversario dalla sua balda posizione. Poiché così il realismo come l'umanismo partono dal presupposto che sia la funzione di ogni educazione quella di procurare all'uomo

capacità, ed entrambi per esempio concordano nel ritenere che in fatto di lingua si debba abituare l'uomo a tutti gli impieghi dell'espressione, in fatto di matematica gli si debba inculcare l'uso delle dimostrazioni, ecc., e che quindi si debba tendere alla maestria nel maneggio del materiale, alla padronanza di questo; così non può non accadere che anche il realismo finisca per riconoscere la cultura del gusto come scopo finale e metta in cima l'attività «formatrice», come già ora avviene in parte. Perché nell'educazione ogni materiale dato deriva il suo valore soltanto dal fatto che i bambini imparano a fare qualche cosa con quel materiale, a servirsene. Sia pure che, come i realisti pretendono, soltanto le cose utili e servibili restano impresse; ma l'utile deve essere unicamente cercato nel «formare», nel generalizzare, nel rappresentare, e non si potrà respingere questa tesi degli umanisti. Gli umanisti hanno ragione nel dire che ha particolare importanza l'educazione formale, e hanno torto in questo, che non ripongono l'educazione formale nella padronanza di ogni materia; i realisti chiedono una cosa giusta quando vogliono che ogni materia venga trattata nella scuola, e hanno torto quando non vogliono considerare l'educazione formale come scopo essenziale. Il realismo, se esercita la giusta rinuncia a se stesso e non si abbandona ai travimenti del materialismo, può giungere a vincere il suo contraddittore e in pari tempo a riconciliarsi con lui. Perché dunque lo combattiamo, tuttavia?

Getta veramente il realismo da sé la scorza del vecchio principio, e si trova egli all'altezza del tempo? Ogni cosa va giudicata secondo che professa l'idea che la nostra epoca ha conquistato come la sua cosa più cara, oppure prende dietro di quella un posto stazionario. Deve eliminarsi quella inestirpabile paura con cui i realisti inorridiscono della astrazione e della speculazione, e perciò voglio citare un paio di passi dallo scritto di Heinsius, il quale in questo