

## SERGIO HESSEN

### e la scuola moderna

di *Pietro Braido*

Nell'ultimo dopoguerra la figura di Sergio Hessen ha assunto un particolare significato nella storia della cultura pedagogica italiana, che ha potuto mettersi a contatto con la quasi totalità della sua produzione scientifica ed è stata evidentemente influenzata da alcune delle sue caratteristiche istanze in rapporto alla soluzione di acuti problemi della scuola.

#### 1. Notizie bio-bibliografiche.

Sergio Hessen stesso ci offre i tratti fondamentali del suo itinerario spirituale e la cronologia della sua vita nell'*Autobiografia*, pubblicata recentemente in italiano (1).

Nato il 16 agosto 1887 a Ist-Sijssolsk (Socetivkar), capitale della Rep. di Komi (Russia), dove il padre era in esilio, dopo un'infanzia serena e una giovinezza turbolenta per le idee socialistiche professate, si iscrisse nel 1905 all'Università tedesca di Heidelberg (dove ebbe maestri Windelband, Jellinck, Kantor, Lask), passando dopo il primo semestre all'Università tedesca di Freiburg, dove terminò i suoi studi filosofici con Rickert, Meinelcke, Jonas Cohn e ancora Lask. « Nel 1908 — scrive Hessen — fondammo un circolo filosofico, cui prese parte anche il nostro professore Rickert. Io vi diressi le discussioni più di una volta. Il tema principale delle nostre conversazioni era costituito dal problema gnoseologico. Oltre la scuola di Baden, vi studiammo profondamente le opere della scuola di Marburg (Cohen, Natorp, Cassirer), e anche le indagini logiche dello Husserl » (2).

---

(1) S. HESSEN, *Autobiografia. La pedagogia russa del XX secolo*. A cura di L. Volpicelli. Roma, A.V.I.O., 1956, pp. 120 (rispettivamente pp. 9-62 e 63-117).

(2) *Ibid.*, p. 14.

A Mosca con Stepun fonda la rivista *Logos* e a Pietroburgo una Società di amici della filosofia, « che riunì tutte le giovani forze filosofiche (N. V. e D. V. Boldjrev, A. Veideman e altri, fra i quali era assai popolare la cosiddetta scuola di Marburg). Le conferenze e le discussioni durante codeste riunioni, mi aiutarono allo studio di questa corrente del neokantismo » (3).

Studia anche pensatori russi come V. Soloviev, A. Wedensckj, N. Loskj, I. Lapschin. L'orientamento fondamentale rimane, però, quello rickertiano. Già nel 1909 aveva difeso il concetto di scienza naturale del Rickert contro una critica del Frischheisen-Köhler in uno scritto « *Ueber individuelle Kausalität* » (« *Erganzunghefte* » ai « *Kantstudien* », n. 15) e aveva pubblicato la traduzione russa della *Geschichtsphilosophie* del Maestro. Per la preparazione dell'esame di libera docenza, dal 1910 al 1914 compie vari viaggi di studio in Germania, frequentando fra l'altro, all'Università di Marburg, « le lezioni e i seminari di N. Cohen, di P. Natorp e di N. Hartmann » (4).

Libero docente all'Università di Pietroburgo dal 1914 e professore anche in un'altra scuola, insegna logica, psicologia, pedagogia e storia della pedagogia. « Giacchè — confessa — la pedagogia era per me una *terra assolutamente sconosciuta*, mi toccò di studiarla seriamente » (5).

Al tempo della rivoluzione di febbraio 1917 non è più leninista, ma « dalla parte del gruppo social-democratico di G. V. Plechanov » (6). Per quattro anni è destinato all'Università di Tomsk (Siberia), prima incaricato di filosofia, poi decano e organizzatore della Facoltà di storia e filosofia, versatile professore di filosofia, fisica, diritto, pedagogia (continua corsi su Kant sfociati in un grosso manoscritto bruciato nella sommossa di Varsavia del 1944). A Tomsk — scrive ancora Hessen — « si formò definitivamente il mio sistema pedagogico. I miei *Fondamenti di pedagogia* non sono che una minuta e graduale elaborazione e l'ampliamento delle dispense delle mie lezioni » (7). Nominato alla cattedra di storia e filosofia all'Università di Pietroburgo (1921), fugge ben presto (1922), attraverso la Finlandia, a Berlino (dove termina e pubblica, nel 1925, i *Fondamenti della pedagogia*) e a Freiburg. A Praga, dove si stabilisce dal 1924 al 1935, insegna all'Istituto pedagogico russo, collaborando a molte riviste e irradiandosi con lunghi viaggi per conferenze all'estero (Inghilterra, Germania, dove conobbe Kerschensteiner). A Praga entra in contatto col neo-positivismo, criticandone subito l'orientamento fenomenistico e antimetafisico. È chiamato nel 1935 all'Università di Varsavia, dove si reca nel 1936 e si risposa (aveva divorziato dalla prima moglie a Praga).

---

(3) *Ibid.*, p. 16.

(4) *Ibid.*, p. 17.

(5) *Ibid.*, p. 20.

(6) *Ibid.*, pp. 21-22.

(7) *Ibid.*, p. 26.

Ebbe incarichi di lezioni e corsi in parecchi istituti. « I corsi delle mie lezioni — attesta — si aggiravano attorno a due temi principali: la filosofia dell'educazione e la struttura della scuola democratica contemporanea » (8). Dura è la vita durante l'occupazione della Polonia. Intanto la sua concezione sociale si precisa col superamento dell'antitesi tra il capitalismo e il marxismo (e le forme totalitarie analoghe) in una forma di democrazia liberal-socialistica o « socialismo giuridico » (in questo tempo è particolarmente accentuato il suo interesse per gli studi giuridici). Nel 1945 è docente di filosofia del diritto alla Facoltà giuridica dell'Università di Lodz. La descrizione del suo *curriculum*, che è anche *itinerarium* spirituale e religioso, termina con queste significative prospettive: « Io, discepolo di Rickert e nella direzione di Kant mi evolvo in direzione del platonismo, sforzandomi di elaborare una teoria della realtà a più strati, coronati dallo strato dell'essere spirituale e dall'ulteriore prospettiva della visione del "Regno di Dio" » (9). Ma già prima, nella stessa *Autobiografia* Hessen aveva indicato qualche tappa della sua evoluzione spirituale-religiosa, che doveva ricondurlo, prima di morire (2 giugno 1950), in seno alla Chiesa Ortodossa: « Da ragazzo credente, che assisteva con commozione ai servizi divini, divenni, se non erro, certo nemico di tutto ciò che appartenesse alla Chiesa e perfino ad ogni religione riconosciuta. Il trasporto per il marxismo, incominciato in sesta ginnasiale, accrebbe la mia indifferenza religiosa. Nè mai più sono tornato alla fede imperturbata della mia infanzia. In seguito, già dopo aver finito l'Università, sotto l'influenza di autorevoli filosofi, soprattutto di Vladimiro Soloviov e di Dostojevski, mi sono interessato sempre più di questioni religiose. Tale stato d'animo aumentò durante l'emigrazione; però, fino ad ora, non sono rimasto che un cercatore di Dio, e non sono ritornato in grembo della Chiesa ortodossa, la più vicina a me, quanto a ricordi e a principi teologici. Ne uscii via nel 1900, durante gli anni del mio indifferentismo religioso, per sposare, secondo il rito luterano, la mia prima moglie Nina, nata Minor, cui la tradizione familiare, suo nonno era rabbino, non permise di battezzarsi. Vorrei essere sepolto, quando morirò, secondo il rito della Chiesa ortodossa, ma non sento fede abbastanza, che giustifichi un mio ritorno all'ortodossia » (10).

L'elemento religioso, teistico e cristiano, come un nuovo piano di realtà e di pensiero che si pone trascendente e ontologicamente consistente al di là dell'ambiguo mondo dei valori, apparirà sempre più accentuato negli scritti di Hessen, soprattutto durante l'ultimo decennio di vita, anche se non sempre inserito nella sua visione filosofica in forma critica e razionale, ma soltanto piuttosto fideistica. Sul piano dell'adesione alla verità cristiana e al mistero di Cristo, tuttavia, lo « storicismo » fondamentale è

---

(8) *Ibid.*, p. 41.

(9) *Ibid.*, p. 61.

(10) *Ibid.*, p. 12.

nettamente superato e la critica della verità assoluta rimane essenzialmente riferita a quelle ideologie, che si presentano con carattere dogmatico, in quanto diventano strumento di dominazione e di intolleranza (11).

Lungo la traiettoria di questa evoluzione spirituale vanno collocati i principali scritti pedagogici di Hessen.

1925-1928

Viene dapprima tutta una serie di brevi studi quasi occasionali, di indole espositivo-critica intorno agli autori più cari a Hessen (pubblicati generalmente sulla Rivista tedesca *Die Erziehung*). *La pedagogia di John Dewey* (Roma, AVIO, 1953, pp. 47); *Leone Tolstoj. Maria Montessori* (Roma, AVIO, 1954, pp. 109); *La pedagogia di Giovanni Gentile* (II ediz. riveduta e corretta, Roma, AVIO, pp. 47); *La scuola serena di Lombardo Radice. La scuola del lavoro di Kerschensteiner* (Roma, AVIO, 1945, pp. 57).

1934-1935

*Fondamenti filosofici della pedagogia*. Scritti nel 1922 (editi a Berlino nel 1923), tradotti in italiano (incompleti di un capitolo) e pubblicati presso Sandron (1937, 1942, 1951). La rielaborazione del 1934-35 per l'edizione ceca è ritenuta dall'A. l'edizione più autentica (*Autob.*, p. 33). Ora pubblicati integralmente in italiano (2 voll., Roma, AVIO, pp. 245, 289).

1938

*Antinomie e unità dell'educazione*. Premesso alla progettata pubblicazione di una *Filosofia dell'educazione* (andata poi distrutta a Varsavia nel 1944), questo scritto è uscito in polacco nel 1938 e « doveva servire come ponte dai *Fondamenti della Pedagogia* alla *Filosofia dell'educazione* » (12).

1939-1945

Uno studio *sulla filosofia della religione di Dostojevski e Le virtù platoniche e le virtù evangeliche*. « Finito questo studio (su Dostojevski) mi accinsi a scrivere l'importante saggio su *Le virtù platoniche e le virtù evangeliche*. Mi preparo a rivederlo e a completarlo nel prossimo futuro » (13). L'ultimo pubblicato solo in italiano (Roma, AVIO, 1952, pp. 71); *Fittizio e reale superamento del capitalismo* (1942, I vol.; 1943-44, II vol.); distrutto a Varsavia (14).

1939

*La pedagogia russa del XX secolo*. « Nel gennaio 1939 finì anche uno studio piuttosto esteso sulla Pedagogia russa del XX secolo » (15). Apparso mutilo in serbo, è ora pubblicato integro per la prima volta nell'edizione italiana (Roma, AVIO, 1956, pp. 119).

1946

*Struttura e contenuto della scuola moderna. Principi della didattica nuova*. È l'opera più matura, unitaria, originale e costruttiva di Hessen. Scritto nel 1937-1938; già composto in tipografia, fu distrutto a Varsavia nel 1939; rielaborato e perfezionato dopo la guerra; rimaste immutate le idee fondamentali (Prefazione all'edizione italiana, p. 7: Roma, AVIO, 1950, pp. 286).

Dopo il 1946

*Difesa della pedagogia* (Roma, AVIO, 1950, pp. 39).

1947

*Autobiografia*. « Durante quest'anno, 1947-48, in cui sto scrivendo, tengo lezioni di filosofia del diritto alla Facoltà giuridica di Lodz » (16). Il manoscritto è datato, 10 nov. 1947. Pubblicata per la prima volta in italiano insieme a *La pedagogia russa del XX secolo*.

1949

*Pedagogia e mondo economico*. Scritto, in origine, per il londinese *Yearbook of Education* del 1949 (e pubblicato incompleto). Ora in italiano, integro (Roma, AVIO, 1951, pp. 95).

1950

*Democrazia moderna*. Scritto in inglese per l'UNESCO nel 1950 (v. nota a p. 7 dell'ediz. italiana: Roma, AVIO, 1957, pp. 71).

---

(11) *Ibid.*, pp. 107-108.

(12) *Ibid.*, p. 42.

(13) *Ibid.*, p. 48.

(14) *Ibid.*, pp. 50-53.

(15) *Ibid.*, p. 45.

(16) *Ibid.*, p. 57.

## 2. Dalla filosofia dell'educazione alla pedagogia religiosa.

Hessen stesso si è preoccupato di descrivere, con visibile compiacimento, la ricca gamma dei suoi interessi pedagogici e l'ampiezza (non sempre rigorosa, critica, scientificamente elaborata) della sua problematica pedagogica. « Il sistema dello Hessen — scrive egli stesso ne *La pedagogia russa del XX secolo* — è caratterizzato dallo sforzo di abbracciare, quanto più ampiamente è possibile, la totalità dei problemi pedagogici, che interessano sia i teorici della pedagogia, sia i riformatori pratici della scuola. Egli nel suo sistema, non solo dà una teoria, minutamente elaborata, dell'istruzione prescolastica, scolastica ed extrascolastica, una teoria dell'università, una analisi dei concetti della scuola del lavoro e di scuola libera, dell'autonomia didattica, del problema dell'istruzione nazionale e fisica, ma analizza minutamente anche un'intera serie di questioni particolari: ad esempio, il problema delle punizioni, dell'insegnamento oggettivo, i metodi dell'insegnamento della lettura e della scrittura. Nei suoi ultimi lavori, l'autore dà anche una teoria dell'istruzione economico-politica, una teoria della scuola integrativa e dell'educazione dei bambini minorati. Inoltre, in un'intera serie di lavori speciali, lo Hessen fa anche un'analisi minuziosa e critica di altre correnti pedagogiche (Dewey, Kerschensteiner, Gentile), di esperienze pratiche di riforma (Montessori, Piano Dalton), delle tendenze di sviluppo e di ricostruzione della scuola in diversi paesi (Scuola sovietica, cecoslovacca, americana, polacca, francese). Egli, così, si sforza di illuminare dalla sua posizione filosofica, tutto questo materiale preso dalla pedagogia teoretica e pratica, e di dimostrare che tutte le questioni pedagogiche, anche quelle più particolari, si riducono, in ultima analisi, a problemi di carattere filosofico » (17).

Effettivamente, nella fatica speculativa di Hessen più che « uno schematismo eccessivo » (realmente esistente), noi scorgiamo le tracce di una inquietudine che diventa necessariamente eclettismo (non diciamo diletterismo). La sua visione teoretica, aperta a tutti gli influssi, si rivela incapace di una interpretazione solidamente unitaria, criticamente fondata e razionalmente dimostrata, della realtà in genere e di quella educativa in specie. Questo ci sembra l'aspetto più debole della sua teoresi pedagogica più che le lacune di cui ci parla: « Così, nel materiale elaborato finora dall'autore, si ha un'intera serie di lacune sostanziali. Ad esempio, restano fuori del campo di azione dello Hessen parti fondamentali della pedagogia, come la teoria dell'istruzione artistica e religiosa, e altre tendenze importanti e caratteristiche per il nostro tempo, come la psicoanalisi, la psicologia individuale, il sociologismo del Durkheim, il persona-

---

(17) *Ibid.*, p. 104.

lismo francese (Maritain e la corrente de *l'Esprit*) e anche la pedagogia religiosa cristiana (ortodossa, cattolica, protestante) » (18).

È tuttavia, a parte i difetti di « fondazione », sono veramente grandi ed esemplari i principali temi della sua visione filosofico-pedagogica e fortemente suggestiva la soluzione generale dei problemi scolastici, da lui prospettata. Il suo realismo pluralistico, personalistico e sociale, esplicitamente teistico e cristiano, matura nella sua opera fondamentale e definitiva, arricchita da una più accentuata apertura agli apporti positivi della biologia, della psicologia, della sociologia e del diritto, *Struttura e contenuto della Scuola Moderna* (19).

Il filo conduttore che, nella vasta e varia problematica, ci guida a rintracciare gli orientamenti più decisivi ci è dato da Hessen stesso in due testimonianze autobiografiche. La prima si riferisce alla prima fase dell'ultimo periodo della sua vita: « I corsi delle mie lezioni si aggiravano intorno a due temi principali: la filosofia dell'educazione e la struttura della scuola democratica contemporanea » (20). L'altra, già citata, all'ultima fase: « Io discepolo di Rickert e nella direzione di Kant mi evolvo in direzione del platonismo, sforzandomi di elaborare una teoria della realtà a più strati, coronati dallo strato dell'essere spirituale e dall'ulteriore prospettiva della visione del "Regno di Dio" » (21).

Dunque, la concezione pedagogica di Hessen vuol essere fondata, anzitutto, su una visione teoretica del mondo e della vita, che partendo da Rickert e dalla filosofia dei valori e passando attraverso successivi arricchimenti, si integra nella adesione alla *Weltanschauung* cristiana.

Sulla scorta di Rickert, Hessen afferma più accentuatamente il costituirsi, incondizionato e assoluto, del mondo dei valori, distinto dal mondo della natura e della storia (della « cultura ») e del loro senso. « Punto di partenza dello Hessen — scrive egli stesso — non è il concetto di un oggettivo imperativo categorico, ma il concetto assoluto di valore, e della cultura come realizzazione, nella storia, di valori incondizionati. Il rapporto dell'uomo nei confronti del valore è *sui generis*; completamente diverso dalla necessità causale, che definisce l'essenza dell'uomo come fatto della natura (organismo psico-fisico), e differente dalla costrizione dell'autorità, che definisce l'essenza dell'uomo in quanto membro d'un gruppo sociale » (22). Davanti ad essi l'uomo si costituisce come essere libero, costruttore della storia e della cultura e come essere religioso: « in tal modo il mondo dei valori, sia di quelli incondizionati, sia di

---

(18) *Ibid.*, p. 104.

(19) Pertinenti osservazioni in proposito fa ROBERTO NERI, *Esame critico della pedagogia di Sergio Hessen*, Roma, A.V.I.O., 1956, soprattutto a pp. 9-19

e 71-93. Cfr. anche lo studio di HESSEN, *Pedagogia e mondo economico*.

(20) HESSEN, *Autobiografia...*, p. 41.

(21) *Ibid.*, p. 16.

(22) *Ibid.*, p. 101.

quelli realizzati dall'uomo per mezzo della libertà, è come un particolare strato dell'esistenza, che si sovrappone a quello della vita sociale, allo stesso modo come quest'ultimo si sovrappone all'altro dell'esistenza biologica (psico-fisica). È il mondo della cultura che si realizza nella storia » (23).

Di fronte ai valori, dunque, l'uomo è essenzialmente *libertà*, e cioè *personalità*: non quindi, libertà intesa semplicemente come « proprietà », come « fatto », « dato », ma « processo in continuo divenire » come « compito » della persona, la cui essenza si trova « nella possibilità dell'uomo di autoaffermarsi quale centro potenziale di creazione » (24).

Vi è connesso il concetto di *uguaglianza*, intesa non in senso astratto e livellatore, ma dinamico e organico, come « eguaglianza delle possibilità e delle prospettive per tutti ». Esso sta alla base di ogni diritto educativo, seriamente rispettoso della dignità umana: « nell'ambito dei vari diritti, che tutti insieme formano il "diritto ad un'esistenza decorosa", è compito particolare del diritto assicurare "la parità delle possibilità" e la libertà del progresso di sviluppo creativo della personalità » (25).

Questi concetti si dilatano in significati nuovi e tutta la visione speculativa si apre a più vasti orizzonti con l'adesione alla visione cristiana dei problemi della vita, della salvezza e dell'educazione. « Negli ultimi anni — scrive di se stesso l'Autore — lo Hessen si è andato convincendo sempre più della limitatezza della pedagogia della cultura e conseguentemente del sistema pedagogico a lui proprio. Egli vede, con chiarezza sempre maggiore, che la superficie piana della cultura non è lo strato supremo dell'essere umano. Più alta di quella immortalità storica, che la personalità umana raggiunge nella sua creazione culturale (*l'immortalità nelle opere belle*, secondo la parola di Platone), si rivela a noi, quando siamo vecchi, l'immortalità personale, come piena vittoria dello spirito sulla morte, come resurrezione della personalità, come sua liberazione dalle catene della morte, possibile soltanto a Dio. Qui l'Eros, come amore per i valori culturali, cioè come sforzo per raggiungere la ricchezza spirituale, vuole essere completato dall'« amore per il prossimo », che è amore verso Dio, non soltanto come onnipotente Signore del mondo, ma anche come Cristo crocifisso, Figlio di Dio. Nel fenomeno generale della educazione vi è uno strato intero di questioni e di compiti che sono comprensibili solo se connessi con lo scopo della liberazione della personalità del discepolo dalle catene della morte, come sua guarigione e resurrezione soltanto per mezzo della *Charitas* e non dell'*Eros*, come motivo fondamentale dell'attività educatrice » (26).

---

(23) *Ibid.*, p. 102.

(25) *Ibid.*, I, pp. 205-206.

(24) HESSEN, *Fondamenti filosofici dell'educazione*, vol. I, pp. 204-205.

(26) HESSEN, *Autobiografia...*, pp. 110

La psicanalisi, appunto, secondo Hessen, sottolinea « il fatto che esistono scopi dell'educazione che superano ciò che la pedagogia della cultura chiama istruzione, e che devono essere riconosciuti nel loro significato, indipendentemente dalle nostre concezioni religiose »: in questo piano è visibile « l'identità della problematica pedagogica qui scoperta,... con la problematica cristiana della "salvezza dell'anima"... L'educazione non si esaurisce nel rafforzamento dell'organismo psico-fisico (*Pflege*), nella formazione degli individui agli interessi del suo gruppo sociale (*Zucht*), nella cultura (*Bildung*). Essa include in sé, come suo strato superiore, la "liberazione" dell'anima dell'educando dalle catene della morte, o, parlando in termini cristiani, la sua salvezza (*Erlösung*). La scoperta dell'anima del fanciullo e la sua liberazione, sotto l'azione instancabile dell'amore per il prossimo, deve "trasparire" nella istruzione, così come l'istruzione traspare nell'educazione psico-fisica giustamente impostata... Tali sono i pensieri esposti dalla saggezza del Dostojevski a proposito dei problemi dell'educazione promossi dalla psicoanalisi, dalle opere del Berdiaev, poi del Maritain, e in parte dei giudizi postumi di Ja. Vl. David: tali considerazioni hanno condotto l'autore a riconoscere la limitatezza del sistema da lui elaborato » (27).

Tutta questa concezione è riassunta da Hessen stesso in uno schema di « *Antropologia* » che egli pone come « base » della sua *filosofia dell'educazione* e come sintesi della sua definitiva *Weltanschauung*.

« La vita dell'uomo si svolge contemporaneamente su quattro strati, dove il superiore si appoggia all'inferiore e lo informa, senza distruggere, tuttavia, la sua legge suprema. Correlazioni fondamentali: Grado della Carità, Grado dell'immortalità, Piano della Resurrezione, Piano della Beatitudine » (28).

### 1) Piano dell'essere biologico.

Individuo biologico - aspetto biologico - Ereditarietà	Istinto sessuale	Immortalità nella discendenza	Protezione e addestramento - <i>care and training (Pflege und Dressur)</i>	Piacere
--	------------------	-------------------------------	--	---------

### 2) Piano dell'essere sociale.

Individuo Gruppo sociale Autorità	Appetito sociale. <i>Attachement o Groupe Social</i>	Il durare del gruppo nel tempo: « tradizioni consuetudinarie »	Formazione delle nuove generazioni secondo le esigenze e gli interessi del gruppo ( <i>Zucht - Breeding</i> ).	Successo
---	---	--	--	----------

(27) *Ibid.*, p. 111.

(28) *Ibid.*, p. 43.



SERGIO HESSEN (1887-1950)



### 3) Piano della cultura spirituale.

Personalità - Rapporti spiri- tuali - Valore	Eros (amore della perfezione e dei va- lori), « amore per il lontano »	Immortalità stori- ca - Tradizioni crea- tive (superamento del passato) - Tra- dizione storica	Istruzione ( <i>Bildung</i> ). Par- tecipazione ai valori cul- turali ( <i>metesis</i> ). <i>Selbrealiza- tion of personality</i> .	La soddi- sfazione del dovere compiuto.
--	---	--	---	--

### 4) Piano dell'essere beato.

« Anima » Regno di Dio - Dio	Amore del prossi- mo e di Dio come potenziamento del- l'amore del prossi- mo	Immortalità perso- nale	La salvezza ( <i>Erlösung</i> . <i>De- liverance</i> . <i>The superspiritu- al process of making one soul free from Evil</i> .	Gioia.
------------------------------------	--	----------------------------	--	--------

Conformemente agli strati della vita dell'uomo, anche l'educazione è un processo contemporaneamente biologico, sociale, spirituale-culturale, spirituale-beato » (29).

La pedagogia, che, come scrive Hessen, « è, al tempo stesso, conoscenza del contenuto e dei compiti dell'istruzione, dei mezzi e degli scopi del processo educativo » (30), dovrà rispettare sul piano riflesso e sistematico, la molteplicità e complessità degli strati, senza di cui rimarrebbe mutila, compromettendo gravemente l'educazione e la cultura, di cui essa vuole essere l'interpretazione esauriente.

« Se gli scopi dell'educazione coincidono pienamente con gli scopi della cultura, evidentemente devono esservi altrettanti aspetti dell'educazione quanti sono i singoli valori culturali. Noi parliamo di educazione morale, scientifica (o teorica), giuridica, religiosa. Per questo, anche la pedagogia, come teoria generale dell'educazione, si divide in un analogo numero di settori: teoria dell'educazione morale, scientifica, artistica, religiosa, economica. Ciò, peraltro, significa che, nonostante la sua dipendenza da dati psicologici e fisiologici, la pedagogia non è altro che filosofia applicata » (31).

Tale intento di *integralità* costituisce il *compito* che Hessen avrebbe voluto portare a termine e che egli ci traccia in uno schema di *Filosofia dell'educazione*, tramandato nella sua *Autobiografia* e del quale scrive: « Il pensiero mio personale, nei *Fondamenti della Pedagogia* non superava i limiti dell'umanesimo. Il compendio particolareggiato di *Filosofia dell'educazione* era finito già nel 1937. Servendomi di questo sunto nelle mie lezioni intorno a tale argomento, lo completai e limai continuamente fino all'insurrezione di Varsavia, durante la quale venne distrutto insieme ad altri manoscritti » (32).

(29) *Ibid.*, pp. 43-44.

(31) *Ibid.*, pp. 25-26.

(30) *Fondamenti filosofici della pedagogia*, I, p. 11.

(32) *Autobiografia...*, p. 44.

## Il libro doveva essere composto dei seguenti capitoli:

### PARTE I: *L'educazione come processo biologico (Pflege-Dressur).*

Cap. 1. Categorie della vita biologica e l'educazione nel mondo animale.

Cap. 2. Biologismo nella teoria dell'educazione:

a) Behaviorismo; b) Montessori;

Cap. 3. Cura e addestramento nell'educazione dell'uomo.

### PARTE II: *L'educazione come processo sociale (Zucht).*

Cap. 4. Categorie della vita sociale o educazione dell'uomo primitivo.

Cap. 5. Il sociologismo nella teoria dell'educazione:

a) E. Durkheim; b) Marxismo; c) E. Kriek.

Cap. 6. L'educazione come funzione sociale (come formazione del membro sociale).

### PARTE III: *L'educazione come processo spirituale.*

Cap. 7. Le categorie della vita spirituale:

a) valore; b) personalità; c) tradizione; d) beni culturali.

Cap. 8. L'educazione come istruzione (*Bildung-Culture*).

Cap. 9. L'Umanesimo nella teoria dell'educazione:

a) Humboldt; b) Giovanni Gentile.

### PARTE IV: *L'educazione come salvezza (Erlösung).*

Cap. 10. La psicoanalisi come teoria mondana della salvezza.

Cap. 11. Il Dogmatismo della pedagogia religiosa.

Cap. 12. La realtà del Regno di Dio e la resurrezione dell'uomo » (33).

Precisamente la mancanza di integralità e coerenza religiosa (la mancanza di una « teologia dell'educazione », diremmo noi), secondo Hessen, costituisce il punto debole della pedagogia della Chiesa ortodossa russa (34).

### 3. La Scuola unica differenziata.

Oltre che storiche (rilevazione della evoluzione degli ordinamenti scolastici negli Stati moderni), sono filosofiche, sociali e psicologiche le ragioni che fondano la concezione della scuola di Hessen, e cioè il sistema della scuola unica obbligatoria (fino ai 16-18 anni), differenziata e articolata sia in senso *verticale* che *orizzontale*: scuola basata sul principio: non « selezione per mezzo dell'eliminazione », ma « selezione per mezzo della differenziazione » (35).

*Ragioni filosofiche (e religiose).* — Esse si riassumono, come abbiamo visto, da una parte, in favore dell'*unicità* della scuola, nel concetto dell'uomo *persona*, della *libertà*, intesa in senso non puramente negativo, ma *positivo*, come impegno, « compito della persona »: concetto che si approfondisce in quello di *uguaglianza*, intesa concretamente come « uguaglianza del punto di partenza, uguaglianza delle possibilità e delle prospettive

---

(33) *Ibid.*, p. 42.

(34) *Ibid.*, pp. 112-117.

(35) HESSEN, *Struttura e contenuto della scuola moderna*, p. 51.

per tutti » (36). Dall'altra, in favore delle differenziazioni interne alla scuola unica, milita la ragione secondo cui devono essere garantite « ad ogni individuo uguali occasioni alla cultura, onde collocare ciascuno nella società al posto che gli spetta ed assicurare l'equivalenza della carriera culturale che si è scelto, a seconda delle proprie attitudini ed inclinazioni e della propria perseveranza », « secondo le sue capacità e i suoi bisogni » (37).

Per questo il sistema non si limita alla scuola « elementare ».

Il diritto concreto all'istruzione, « radicato nei principi della libertà, del diritto e dell'uguaglianza », « presuppone che l'istruzione scolastica risponda alle attitudini e alle esigenze concrete dell'alunno; che, cioè, lo Stato metta l'alunno in condizione di raggiungere, durante l'obbligo scolastico, quel grado di istruzione di cui è capace, a seconda delle proprie forze e delle proprie attitudini » (38).

È, quindi, eliminata la distinzione tra scuola « che termina in un vicolo chiuso e quella che avvia a gradi superiori di studio » (39). Tale ordinamento si fonda « nella nuova, concreta e dinamica concezione dei principi di libertà e d'uguaglianza », alla cui base sta « una concezione positiva ed organica della società, al di là del *liberalismo legale* (dualismo scolastico) e di una *democrazia* ancora poco consapevole di sé.

*Ragioni psicologiche.* — La scuola unica differenziata in senso verticale, inoltre, « risponde in pieno al differenziarsi dei successivi periodi di sviluppo dell'uomo, quali vengono determinati dalla psicologia moderna » (41).

A questo proposito, per una più precisa definizione della sua posizione, in vari punti delle sue opere, Hessen si richiama a particolari classificazioni psicologiche. Nel volume *Struttura e contenuto della scuola moderna*, egli si riferisce alla divisione in *sei stadi* del Kreutz: dalla nascita al 5° anno: prima infanzia; dal 5° al 7° anno: primo arresto; dal 7° all'11°: periodo obbiettivo; dall'11° al 14°: periodo o età del dispetto; dal 14° al 17°: periodo di *maturazione*; dal 17° al 21°: periodo dell'armonizzazione (42).

« In relazione a tali fasi evolutive, definite dalla psicologia contemporanea, si sviluppano anche i compiti didattici ed educativi della Scuola; i quali, in tutti e tre i gradi del nuovo sistema scolastico, assumono una fisionomia particolare » (43). Nella prima fase della scuola elementare (5-6 anni) è

---

(36) *Fondamenti filosofici della pedagogia*, vol. II, pp. 204-205.

(37) *Struttura e contenuto della scuola moderna*, p. 13.

(38) *Fondamenti...*, I, p. 218.

(39) *Struttura e contenuto...*, p. 13.

(40) *Ibid.*, p. 14.

(41) *Fondamenti...*, I, p. 227.

(42) *Struttura e contenuto...*, pp. 33-38.

(43) *Ibid.*, p. 38.

insegnata « la prima tecnica della lettura, della scrittura, del disegno, del calcolo » (« insegnamento globale »), attraverso il *giuoco* e senza *metodi* particolari (vengono, così, superate tutte le querele sul metodo di lettura) (44). Nel *periodo dell'insegnamento collegato* (7-11 anni) è compito della scuola « *iniziare il bambino al lavoro* », « un'attività che supera il giuoco » e « che consista nel risolvere, mediante uno sforzo collettivo, un compito comune ». Didatticamente, « il corso elementare ha carattere « episodico » (45). Invece, il *periodo della correlazione dell'insegnamento* (11-14 anni) « è il periodo di un sistematico, preciso lavoro, che si compie in classe come lavoro comune, oppure individualmente... » (46). Didatticamente, « il secondo grado della scuola obbligatoria rappresenta un periodo sistematico dell'istruzione » (47). Infine, nel *periodo della concentrazione dell'insegnamento* (15-18 anni) « compito della scuola di terzo grado » sarà la « cultura generale », che non si identifica necessariamente con « *personalità formata mediante la cultura classica* » nè, peggio, positivisticamente, con l'*enciclopedia eclettica* (48), ma con la cultura che coltiva la *personalità umana* (*l'humanitas*), concretamente, con la ricchezza e secondo una varia libertà di contenuti concreti: « La "cultura generale" può avere, dunque, una direzione matematico-fisica, biologico-naturale, umanistica (filosofia, filologia classica, lingue moderne), sociale-economica e anche tecnica e artistica. Essa, appunto, deve diventare "specificata" se vuole educare la personalità e rispondere alle più profonde tendenze della persona, che si risveglia al desiderio di trovare il suo posto nel mondo e di provare le proprie forze in un dato settore della scienza ». « Soltanto concentrando e approfondendo così l'insegnamento intorno ad un prescelto settore di cultura si può, nelle condizioni odierne, raggiungere veramente lo scopo di inserire la personalità dell'allievo nella viva corrente della tradizione culturale e di fargli attingere la scienza di prima mano, dalla sorgente e non dal manuale scolastico. Perchè "la sorgente" non è soltanto costituita da Omero, Platone, Virgilio e Cicerone; anche un'opera letteraria moderna, una dissertazione scientifica d'oggi, moderna e addirittura contemporanea, come anche la stessa azienda economica contemporanea, potrebbero valere con successo come vere fonti di cultura » (49). « L'antica, decisa opposizione tra cultura generale e istruzione professionale tende, così, ai nostri giorni, a sparire via via: quella che era la cultura generale assume il carattere di "cultura generale specifica", e, d'altra parte, la scuola professionale moderna tende a fare della professione il punto di partenza e la fonte dell'istruzione generale. Il superamento di tale antinomia rappresenta la ca-

(44) *Ibid.*, p. 39.

(45) *Ibid.*, pp. 39-40.

(46) *Ibid.*, p. 41.

(47) *Ibid.*, p. 43.

(48) *Ibid.*, pp. 45-46.

(49) *Ibid.*, p. 47.

ratteristica principale dell'ordine scolastico contemporaneo, inteso come « scuola unica » » (50).

In quanto poi alla differenziazione in senso orizzontale, *unicità* non significa *uniformità*, in base alla reale differenziazione di tipi psicologici all'interno di ogni *livello* di età. La scuola deve garantire ad ognuno il diritto all'istruzione « secondo le sue capacità ed i suoi bisogni » (51).

La scuola deve articolarsi anche orizzontalmente, per adeguarsi ai « diversi tipi mentali » (52). Il che non significa tener conto solo dei casi-limite in un senso o nell'altro, nè concepire la selezione come pura scoperta di attitudini. Soprattutto quella particolare « scuola di transito », che si ha tra gli 11 e i 14 anni, ha il « compito di scoprire e di sviluppare, nella maggior misura possibile, le attitudini degli allievi, e di avviarli, con adeguata selezione, all'istruzione superiore più rispondente alla loro capacità e ai loro bisogni di vita ». Essa non « fissa » le cosiddette « attitudini », come qualità schematiche naturali o incrostazioni sociali, ma aiuta « attivamente il normale sviluppo delle capacità naturali di ciascun fanciullo », « ciò che costituisce la sua vera ed essenziale capacità » (53). La Scuola « pedagogizza » la stessa selezione, « giacchè il compito della differenziazione psicologica non è solo quello di riconoscere, ma, soprattutto, di svegliare la capacità degli allievi » (54). « La nostra concezione della differenziazione psicologica non ha niente in comune con l'idea tecnocratica della selezione. Il suo scopo non è tanto di selezionare sulla base di capacità, considerate come già definite e immutevoli, quanto di svegliare le naturali capacità degli scolari e di assicurare il più completo sviluppo possibile della potenzialità psichica dell'alunno. Questo è uno scopo pedagogico e non tecnocratico; talchè i mezzi relativi di differenziazione psicologica hanno carattere soprattutto pedagogico e non psicotecnico » (55).

Per la soluzione pratica del problema, Hessen ricorre ai « programmi elastici »: « In sede didattica si cerca di assolvere a questi compiti a mezzo di “programmi d'insegnamento mobili” (e cioè “elastici”) » (56).

Ma su questo punto Hessen non si formalizza, tenendo conto con viva sensibilità delle concrete situazioni storiche e sociali. Egli parla di tre sistemi: l'inglese, il boemo e il cecoslovacco. « L'esperienza mostrerà quale dei tre sistemi sia il più adatto » (57).

*Ragioni sociali.* — I principi filosofici generali, che offrono una visione dell'alunno non solitario, non atomo individualmente chiuso in sè, ma vivente in una società, in cui è organicamente inserito, esigono una decisa affermazione di libertà e d'uguaglianza nell'accedere alle fonti della cultura.

---

(50) *Ibid.*, p. 48.

(51) *Ibid.*, p. 13.

(52) *Ibid.*, p. 55.

(53) *Ibid.*, p. 56.

(54) *Ibid.*, pp. 62-63.

(55) *Ibid.*, p. 60.

(56) *Ibid.*, p. 56.

(57) *Ibid.*, p. 61.

Ma è tanto più necessario, insieme, essere acutamente consapevoli delle differenze e articolazioni imposte precisamente dalla complessa trama di differenze psicologico-sociali che si rivelano nel modo d'inserzione del singolo nella collettività.

Il punto di vista *sociale* presiede, anzitutto, ad una differenziazione del processo culturale in direzione *verticale*. La differenziazione creata dai vari livelli *psicologici* è accompagnata, secondo Hessen, da differenti rapporti con *l'ambiente*, secondo che questo ambiente è la « regione » (la natura e la cultura popolare), la « società » o la « professione ».

La terza fase costituisce il coronamento della funzione culturale della scuola in questo senso. In questa, « l'ambiente è definito prima di tutto dal lavoro professionale, ed è costituito dal contenuto scientifico-tecnico e dallo sfondo economico-sociale che questo lavoro ha in sè » (58): in essa si svolge più profondamente il processo di « socializzazione della scuola », per cui « la scuola contemporanea, assorbe in sè il contenuto dell'ambiente e ponendosi chiaramente lo scopo di superarlo in misura sempre maggiore, libera dalle sue influenze il processo dell'educazione e dell'insegnamento » (59).

Il criterio sociale spinge, pure, alla concezione e alla realizzazione nella scuola di una uguaglianza differenziata in senso *orizzontale* (l'*uniformità* scolastica sarebbe vantaggiosa solo per una minoranza), in base al doppio punto di vista: I. « la naturale ineguaglianza delle disposizioni e delle inclinazioni umane » e II. il « principio della divisione del lavoro, senza cui non si può nemmeno concepire l'esistenza della società umana ». Infatti « la scuola unica non può, nè vuole abolire la differenza tra i vari tipi di lavoro e, quindi, nemmeno la differenza nell'insegnamento... La differenza tra lavoro creativo, lavoro organizzativo e lavoro esecutivo è una realtà, che non può essere superata nemmeno dallo stato comunista » (60).

A questo punto — delle ragioni sociali — s'inseriscono i più notevoli contributi dell'ultimo Hessen, soprattutto riassunti nel volume (scritto nel 1949) *Pedagogia e mondo economico*, dove l'Autore si propone di esaminare « gli effetti sull'educazione tanto vocazionale (professionale) quanto generale dei recenti cambiamenti dell'economia europea e americana » che costituiscono « una seconda rivoluzione industriale »: rivoluzione tecnica (meccanizzazione e razionalizzazione dei processi lavorativi) e sociale, che porta queste conseguenze: a) la « trasformazione della struttura interna del lavoro », che esige minor dispendio di energie fisiche, maggiore, invece, di quelle nervose e psichiche; b) « la decadenza delle professioni o vocazioni tradizionali, come lavoro specializzato » (la « professione » è sempre

---

(58) *Ibid.*, p. 75. Si è, così, ben lontani da un concetto di scuola professionale intesa in senso angustamente artigianale o orientata alla « specializzazione »

industriale!

(59) *Ibid.*, p. 78.

(60) *Fondamenti...*, I, p. 228.

più sostituita da « impieghi » di carattere mutevole); la c) squalificazione o spersonalizzazione del lavoro; d) una nuova direzione del lavoro: prevalenza crescente degli uffici tecnici, delle *semi o subprofessioni* (progettisti, disegnatori, tecnici di laboratorio, servizi sociali): instabilità e fluidità del lavoro; e) necessità nel mondo del lavoro, di una atmosfera più confortevole, più « umana », più comprensiva nei rapporti imprenditori-lavoratori, più « solidale » e « sociale » (organizzazioni differenziate) (61). In base a queste trasformazioni, Hessen fissa in questo modo i compiti educativi che incombono alla scuola nella seconda e nella terza rivoluzione industriale:

a) « Postulato di un'educazione " polivalente " o " politecnica ", basata su una vasta preparazione scientifica »; cioè, necessità « di un apprendistato completo e metodicamente nuovo, polivalente nei suoi effetti »: « tale decisione si oppone decisamente sia al tradizionale tirocinio artigianale, con il suo sciupio di tempo, sia alle nuove forme di addestramento che, negli ambienti razionalizzati, tendono ad adattare il lavoro ai nuovi impianti meccanizzati, nel tempo più breve possibile e con la minima spesa »;

b) dal punto di vista delle trasformazioni sociali, l'urgenza dell'educazione alla cooperazione, che sviluppa, insieme, « non solo lo spirito di collaborazione, ma anche l'attività al comando » e la conoscenza delle condizioni e della totalità del processo lavorativo;

c) educazione alla fruizione del tempo libero (62).

Tali compiti sono assolti variamente nei diversi sistemi scolastici, che Hessen sinteticamente tratteggia, seguendo i loro diversi orientamenti e modalità: « grandiosa diffusione della educazione scolastica industriale, intesa nel significato più ampio del termine, comprendendo scuole industriali, tecniche, commerciali, agrarie e di economia domestica »; non solo aumento di frequentanti, ma anche aumento qualitativo, arricchimento di contenuti, in vista di una formazione unitaria e integrale. Questi fenomeni fanno urgere « la necessità di cambiare il *curriculum* tradizionale e la completa struttura della scuola secondaria... La nuova scuola " moderna ", obbligatoria per tutti i ragazzi dagli 11 ai 15 anni..., deve farsi aderente alla vita concreta, senza tuttavia perdere di mira la " cultura " come suo scopo ultimo » (63).

Un fenomeno concomitante è costituito, infine, dalla *democratizzazione* della scuola e della cultura; non solo in quanto si è facilitato l'accesso a tutti alla cultura superiore, ma con l'educazione post-scolastica si è pensato più esplicitamente all'educazione della massa dei giovani lavoratori. Hessen presenta i tipi offerti da varie nazioni: Germania, Austria, Francia, Inghilterra, Stati Uniti, URSS, concludendo la loro analisi con la constatazione del molto cammino che rimane a fare (64).

---

(61) *Pedagogia e mondo economico*, pp. 15-21.

(62) *Ibid.*, pp. 33-39.

(63) *Ibid.*, p. 43.

(64) *Ibid.*, pp. 49-74.

**Struttura e compiti educativo-didattici della scuola moderna (dai 3-5 ai 16-18 anni) (65)**

ETÀ	Psicologia	Gradi dell'insegnamento	Articolazione della scuola	Attività	Socialità	Ordinamento scolastico		
18	<i>Adolescenza o prima giovinezza</i> Formazione della concezione del mondo e della personalità. Problematica della professione e della vocazione	<i>Corso sistematico: metodo scientifico</i> Cultura generale specifica. Principio della concentrazione dell'insegnamento	<i>Differenziazione professionale.</i> Orientamento professionale. Mediazione del lavoro.	Il <i>giuoco</i> diventa <i>ricreazione (otium, scholè)</i> . Dualismo di lavoro e ricreazione	<i>Autonomia</i> della gioventù. Organizzazione della ricreazione e dell'autoassistenza	Liceo di cultura generale	Liceo professionale	Scuola professionale obbligatoria (integrativa)
15-16						SCUOLA DI III GRADO		
14-15	<i>Periodo prepuberale o prima adolescenza</i> Formazione del tipo psicologico e sociale	<i>Corso sistematico</i> , basato sull' <i>esperienza del corso episodico</i> . « Grammatica » delle singole materie. Principio della correlazione. Insegnamento allargato.	<i>Differenziazione psicologica.</i> Selezione dinamica per differenziazione	Dualismo di lavoro e di giuoco con reciproco influsso	<i>Autonomia degli alunni.</i> Organizzazione del giuoco. Iniziazione all'autoassistenza	SCUOLA DI II GRADO O SCUOLA MEDIA ( <i>intermediate education</i> )		
11								
10-11	<i>Fanciullezza.</i> Rivelazione del grado d'intelligenza e del tipo di capacità. Prime rivelazioni delle caratteristiche psico-sociali	<i>Corso episodico</i> in forma di <i>insegnamento collegato</i> . Sviluppo delle capacità di <i>espressione e di movimento</i> . Avviamento alla conoscenza del mondo	<i>Differenziazione regionale.</i> Selezione negativa dei minorati, dei deficienti mentali, ecc.	Il <i>lavoro si libera dal giuoco</i> contrapponendovisi	<i>Iniziazione alle leggi della disciplina</i> scolastica e all'esercizio di compiti sociali e di assistenza vicendevole	SCUOLA DI I GRADO O SCUOLA PRIMARIA		
7								
5-6	<i>Infanzia</i> Abilità espressive e di movimento	<i>Insegnamento globale</i> del parlare, leggere, scrivere e far di conto		<i>Giuoco</i> (in cui trapasare già l'elemento « <i>lavoro</i> »)	Organizzazione dell'attività sul principio del « <i>coro</i> »	ASILO D'INFANZIA ( <i>infant school</i> ) O SCUOLA MATERNA NURSERY SCHOOL		
3-5								

(65) Sintesi di due prospetti presentati nel volume *Struttura e contenuto...*, pp. 70-71.

Presentiamo il concetto generale scolastico di Hessen in un vasto quadro, partendo da grandi schemi da lui stesso formulati. Ci dispenseremo, per ragioni di necessaria brevità, a illustrare i tanti altri aspetti della sua complessa visione di un ideale sistema scolastico quale è richiesto dalle esigenze dell'alunno e del tempo in cui viviamo (v. Tabella).

\* \* \*

La problematica pedagogica di Hessen non si conclude a questo punto. Altri interessanti aspetti bisognerebbe segnalare. Primo fra tutti, per l'eccezionale importanza e il vigore, si pone il problema della scuola oltre la scuola, nella vita. Chè proprio a ciò, secondo Hessen, dovrebbero servire le istituzioni scolastiche: aiutare l'alunno a trovare nell'«oceano sconfinato della vita il proprio posto»: infatti, «la teoria dell'educazione morale cessa di essere se stessa, si dilata nella vita e diviene teoria di vita», che sbocca nell'etica (66).

A questo argomento interessantissimo e cioè al « *Grado dell'autoeducazione, ovvero teoria dell'istruzione extrascolastica* » Hessen dedica tutto il cap. VII dei suoi *Fondamenti filosofici* (67), con un suggestivo paragrafo intorno al viaggiare educativo come « pellegrinaggio », nel quale si ispira soprattutto a Goethe.

Le idee brevemente prospettate, probabilmente, servono già a dare un giudizio sostanzialmente esatto sulla imponenza e validità delle idee di Hessen, tanto più suggestive in un momento in cui la scuola italiana attende radicali riforme di struttura e di orientamento.

PIETRO BRAIDO

---

(66) *Fondamenti...*, II, pp. 9-10.

(67) *Ibid.*, II, pp. 7-45.