

LA CLASSE SCOLASTICA COME SISTEMA SOCIALE *

Questo saggio tenderà di delineare, pur soltanto schematicamente, un'analisi della classe scolastica elementare e secondaria come sistema sociale, ed il rapporto tra le sue strutture e le sue principali funzioni nella società, quale agenzia di socializzazione e di allocazione. Pur essendo importante il fatto che la classe scolastica è normalmente parte della più vasta organizzazione di una scuola, proprio la classe costituirà la nostra unità di analisi, poiché essa è riconosciuta sia dal sistema scolastico che dal singolo allievo come il luogo in cui, in effetti, si attua l'azione educativa formale. Nelle scuole elementari, gli allievi di un anno di corso sono di solito assegnati ad una singola « classe », con un solo insegnante principale, mentre nella scuola secondaria e talvolta negli ultimi anni della scuola elementare, l'allievo studia materie diverse con insegnanti diversi; l'unità significativa, per i nostri scopi, è qui il complesso delle classi di cui lo stesso allievo entra a far parte.

Il problema: socializzazione e selezione

Il nostro interesse principale, dunque, si rivolge ad un duplice problema: dapprima come la classe scolastica agisca per far interiorizzare ai suoi allievi sia gli impegni che le capacità per una positiva attuazione dei loro futuri ruoli adulti; secondariamente come essa operi per collocare queste risorse umane all'interno della struttura di ruoli della società adulta. I nostri principali punti di riferimento saranno costituiti dalle fondamentali caratteristiche dei legami esistenti tra questi due problemi.

Anzitutto, dal punto di vista funzionale, la classe scolastica può essere considerata come un'agenzia di socializzazione. Ossia, è un'agenzia nella quale le personalità dei singoli vengono preparate, dal punto di vista motivazionale e tecnico, all'assunzione dei ruoli adulti. Non è la sola agenzia che operi in tal senso; danno il proprio contributo la famiglia, il gruppo informale dei pari, le istituzioni religiose e le diverse organizzazioni volontarie, come pure l'addestramento diretto sul lavoro. Ma, nel periodo che intercorre dall'ingresso nella scuola fino all'entrata nel mondo del lavoro, fino al matrimonio, la classe scolastica può essere considerata come la principale agenzia di socializzazione.

* Da *The School Class as a Social System: Some of its Functions in American Society*, in « Harvard Educational Review », 29 (1959), pp. 297-318.

La funzione di socializzazione può essere definita come lo sviluppo negli individui degli impegni e delle capacità che costituiscono i prerequisiti essenziali per l'attuazione del loro ruolo futuro. Gli impegni possono a loro volta dividersi in due sottospacie: impegno a mettere in pratica i *valori* sociali più comuni e impegno all'attuazione di un ruolo specializzato all'interno della *struttura* sociale. Così una persona con un'occupazione relativamente inutile può essere un « cittadino serio », nel senso che dimostra di impegnarsi in quel lavoro con onestà, senza un eccessivo e poco naturale interesse ai valori più generali della società. Al contrario, qualcun altro potrebbe contestare la relegazione della donna nell'ambito matrimoniale e familiare, basandosi sul fatto che in tale modo vengono distorti dei talenti sociali da un'adeguata utilizzazione nel campo degli affari, del governo e così via. Anche le capacità possono suddividersi in due sottoclassi: da una parte la competenza o l'abilità di adempiere ai compiti specifici di ruolo, dall'altra la « responsabilità di ruolo », ossia la capacità di rispondere alle aspettative delle altre persone per quanto riguarda il comportamento interpersonale inerente a questi ruoli. Così un meccanico, come un medico, deve possedere non solo le capacità professionali basilari, ma anche l'abilità di comportarsi responsabilmente con quelle persone con cui viene a contatto nel suo lavoro.

Mentre da una parte la classe scolastica può essere considerata come una agenzia di primaria importanza mediante la quale si creano queste diverse componenti di impegni e capacità, dall'altra, dal punto di vista della società, costituisce un'agenzia di collocamento della mano d'opera. È risaputo che nella società americana esiste una correlazione molto stretta e probabilmente crescente tra lo stato sociale di una persona e il suo livello di istruzione. Sia lo stato sociale che il livello di istruzione sono logicamente correlati alla posizione occupazionale raggiunta. Ora, come risultato del generale processo di miglioramento sia in campo educativo, sia in campo occupazionale, il diploma di scuola secondaria sta rapidamente diventando il livello minimo di istruzione soddisfacente, mentre la linea di demarcazione più significativa, agli effetti dello status occupazionale futuro, viene ad essere tracciata tra i membri di un gruppo di coetanei che frequentano e quelli che non frequentano un istituto di istruzione superiore.

Ci interessa dunque conoscere quali siano gli aspetti della classe scolastica che nella nostra società determinano la distinzione tra gruppi di coetanei che frequentano o non frequentano l'università. A causa di una tradizione di localismo e di un pluralismo di tipo pragmatico, esiste una considerevole diversità tra sistemi scolastici di città e stati differenti. Benché la situazione dell'area metropolitana di Boston presenti una strutturazione maggiore che nelle altre parti del paese, non è forse così rara come si potrebbe erroneamente dedurre dalle sue caratteristiche principali. Anche se naturalmente l'effettiva entrata all'università avviene solo dopo il raggiungimento del diploma di scuola media superiore, la linea di distinzione principale si trova tra coloro che frequentano o meno un tipo di scuola secondaria superiore preparatoria all'università; dopo il nono anno di corso, quando la decisione viene normalmente presa, c'è soltanto una piccola percentuale di spostamenti in senso diverso. Inoltre, dai dati sembra risultare che il più impor-

tante criterio di selezione sia costituito dalla riuscita scolastica nella scuola elementare. Tutta la documentazione in proposito è valutata dagli insegnanti e dai presidi, e sono pochi i casi di iscrizione al corso preparatorio all'università contro il loro consiglio. Non si forzano troppo i dati, quindi, se si dice che in genere il principale processo di selezione avviene in base alla diversa riuscita nella scuola elementare e che il « sigillo » viene posto nella scuola media inferiore¹.

È anche chiaro che il processo selettivo opera una distribuzione vera e propria. Come in quasi tutti i processi analoghi, fattori ascritti e fattori acquisiti influenzano il risultato. In questo caso, il fattore ascritto è lo status socio-economico della famiglia del ragazzo, mentre il fattore che sta alla base della sua possibilità di ottenere il successo è costituito dalla sua abilità individuale. Nello studio compiuto su 3.348 allievi maschi delle scuole secondarie di Boston, su cui si basano queste deduzioni, ciascuno di tali fattori appariva chiaramente in stretta relazione con la prospettiva di frequentare l'università. Per esempio, le percentuali di coloro che progettavano di frequentare il college, considerate dal punto di vista della professione paterna, erano: 12% per i manovali e semi-qualificati, 19% per i qualificati, 26% per gli impiegati di categoria inferiore, 52% per gli impiegati di categoria intermedia, 80% per gli impiegati di categoria superiore. Analogamente le aspirazioni variavano in base all'abilità (misurata tramite il quoziente intellettivo): 111% per il quintile a quoziente più basso, 17% per il successivo, 24% per il quintile medio, 30% per il quintile vicino al massimo, e 52% a quoziente massimo. Bisognerebbe notare che anche all'interno di ciascun quintile di capacità, si manifesta una correlazione tra progetti e professioni paterne. Ad esempio, all'interno del quintile a quoziente intellettivo molto elevato, le intenzioni di andare all'università variavano dal 29% per i figli di operai all'89% per i figli degli impiegati di categoria superiore².

Sembra particolarmente importante notare che esiste un criterio relativamente uniforme per selezionare tra gruppi di futuri universitari e non, e che, per una parte molto significativa del gruppo di coetanei, non non è semplicemente un modo di confermare uno status ascritto preventivamente determinato. Certamente il ragazzo di buona condizione sociale e di notevole capacità ha molte probabilità di frequentare il college, mentre il ragazzo di ceto inferiore e di scarse capacità molto probabilmente non lo frequenterà. Ma riveste una notevole impor-

¹ La fonte principale per queste affermazioni è costituita da uno studio sulla mobilità sociale tra i ragazzi di dieci *High School* pubbliche nell'area metropolitana di Boston, condotto da Samuel A. Stouffer, Florence R. Knickhohn e dall'Autore. Sfortunatamente il materiale non è stato pubblicato.

² Vedi la tavola tratta da questo studio in J. A. KARI, *The American Class Structure* Rinehart & Co., New York 1953, p. 283. Dati da un campione nazionale di studenti di *High School* pubblicati dall'Educational Testing Service mostrano un andamento analogo delle correlazioni. Ad esempio, questo studio verifica una variazione nelle percentuali di ragazzi di scuola media superiore che progettano di andare al college, in correlazione con la professione paterna, dal 35 all'80% per i ragazzi e dal 27 al 79% per le ragazze. Da *Background Factors Related to College Plans and College Enrollment among High School Students*, Educational Testing Service, Princeton (N.J.) 1957.

tanza il gruppo caratterizzato da pressioni contrastanti, per il quale questi due fattori non coincidono³.

Considerazioni di questo genere mi fanno concludere che il principale processo di differenziazione (che, da un altro punto di vista, è selezione) nel periodo della scuola elementare avviene in base al criterio dell'*achievement*. In generale, tuttavia, la differenziazione porta alla suddivisione tra futuri frequentanti dell'università e non all'interno della scuola secondaria.

Per stabilire il significato di questo procedimento, osserviamo il posto che esso occupa nella socializzazione dell'individuo. L'entrata nel sistema formale di educazione è il primo importante passo del ragazzo al di fuori della famiglia di orientamento. All'interno della famiglia sono stati posti alcuni fondamenti del suo sistema motivazionale. Ma la sola caratteristica fondamentale per i ruoli futuri che sia stata « determinata » chiaramente e fissata psicologicamente in quel momento, è il ruolo sessuale. Il ragazzo entra nel sistema educativo formale nel periodo post-edipico già chiaramente categorizzato come maschio o femmina, ma al di là di questo il suo ruolo non è ancora differenziato. Il processo di selezione, mediante il quale le persone sceglieranno o saranno scelte per categorie di ruoli, deve ancora aver luogo.

In base ad elementi che non si possono qui esaminare, si può dire che il più importante fattore predisponente con cui il ragazzo entra nella scuola è il suo grado di indipendenza. Con questo si intende il suo livello di autosufficienza rispetto alla guida degli adulti, la sua capacità di assumersi responsabilità e di prendere decisioni nell'affrontare situazioni nuove e diverse. Tutto questo egli ha tratto, assieme alla coscienza del suo ruolo sessuale, dall'esperienza nell'ambito familiare. La famiglia è una collettività entro la quale la struttura di base dello status è attribuita in termini di posizione biologica, ossia in base alla generazione, al sesso, ed all'età. Ci sono inevitabilmente differenze di prestazioni relative a questi aspetti, ed esse vengono premiate o punite in modo che contribuiscono alla formazione di differenti caratteri. Ma queste differenze non sono riconosciute come stati sociali istituzionalizzati. Nell'esperienza del ragazzo, la scuola è la prima agenzia socializzante che istituzionalizzi una differenza di ruoli su basi non biologiche. Inoltre lo status non è ascritto, ma acquisito; è uno *status* « guadagnato » con un adempimento differenziato dei compiti assegnati dall'insegnante, il quale opera come un agente del sistema scolastico della comunità. Osserviamo la struttura di questo processo.

³ Ci sono due ragioni principali per cui il gruppo di status elevato e di scarse capacità non è così importante come il gruppo contrario. Anzitutto, in una società con crescente possibilità sia educative che occupazionali, la tendenza generale è verso il miglioramento e le pressioni sociali alla mobilità discendente non sono così forti come potrebbero essere in un'altra situazione. In secondo luogo, ci sono dei meccanismi di difesa che tendono a proteggere il ragazzo di stato elevato che ha difficoltà a « essere promosso ». Egli può essere mandato ad un college a basso livello accademico, può andare nelle scuole dove le linee di distinzione tra i vari livelli non sono così rigide ecc.

La struttura della classe scolastica elementare

Data la notevole diversità tra le istituzioni americane e il controllo locale dei sistemi scolastici, si possono osservare forti differenze nelle situazioni scolastiche, ma in generale esse presentano una propria struttura relativamente ben delineata⁴. Particolarmente nei primi anni delle classi elementari, cioè nei primi tre anni, il modello tipo prevede un insegnante principale per ogni classe, il quale insegna tutte le materie e ha la responsabilità generale della classe. Talvolta anche all'inizio, e frequentemente negli anni successivi, sono introdotti altri insegnanti per alcune materie, specialmente ginnastica, musica ed arte, ma questo fatto non modifica la posizione di centralità dell'insegnante principale. Quest'ultimo è, di solito, una donna⁵, e la classe rimane con lei, in genere, per un intero anno scolastico.

La classe è composta da circa venticinque coetanei di ambo i sessi provenienti da un'area geografica relativamente piccola: il quartiere. Eccetto che per il sesso, inizialmente non c'è una base formale di differenziazione di *status*. La principale differenziazione strutturale si sviluppa gradualmente, sulla base dell'unico asse fondamentale definito sopra come *achievement*. Che la differenziazione avvenga sulla base di un unico criterio fondamentale, è assicurato dalle quattro principali caratteristiche della situazione. La prima è data dal livellamento iniziale degli *status* « competitivi » in base all'età e all'ambiente familiare, in quanto il quartiere è tipicamente molto più omogeneo dell'intera società. La seconda circostanza è l'imposizione di un insieme comune di compiti che, in confronto a molte altre aree di responsabilità, è sorprendentemente indifferenziato. La situazione scolastica, da questo punto di vista, è molto più simile ad una gara di molte altre situazioni di prestazione di ruolo. In terzo luogo, si verifica un'acuta polarizzazione tra gli allievi nella loro uguaglianza iniziale e il *singolo* insegnante, che è un adulto e « rappresenta » il mondo degli adulti. Infine, c'è un processo relativamente sistematico di valutazione del rendimento degli allievi. Dal punto di vista dell'allievo, questa valutazione, particolarmente (benché non esclusivamente) nella forma di voti su pagelle, costituisce premio e/o punizione per l'attività svolta; dal punto di vista del sistema scolastico, come agenzia di collocamento, è la base della *selezione* per lo status futuro nella società.

Per interpretare questo modello strutturale bisogna ricordare due importanti gruppi di caratteristiche, ma credo che queste non modifichino il significato dello schema principale. La prima caratteristica riguarda le variazioni nell'organizzazione formale e nelle procedure della classe scolastica stessa. La più importante

⁴ Questa analisi si riferisce alle scuole pubbliche. Solo circa il 13% di tutti gli allievi delle elementari e delle secondarie frequentano scuole private, con una oscillazione nelle percentuali dal 22% circa nel nord-est al 6% circa nel sud. U.S. Office of Education, *Biennial Survey of Education in the United States, 1954-56* (U.S. Government Printing Office, Washington 1959), « Statistics of State School Systems, 1955-56 », tavola 44, p. 114.

⁵ Nel 1955-56, il 13% del personale docente della scuola elementare pubblica negli Stati Uniti era formato di uomini. *Ibidem*, p. 7.

linea di differenziazione è tra le scuole relativamente « tradizionali » e le scuole relativamente « progressiste ». Le prime si preoccupano fortemente delle singole materie di studio, mentre le altre incoraggiano un tipo di insegnamento più « indiretto », attraverso progetti e argomenti di interesse più vasto che permettono di ottenere più di un risultato per volta. Nelle scuole progressiste c'è una maggiore accentuazione del lavoro di gruppo, di contro alla relazione tradizionale fatta direttamente dal singolo allievo all'insegnante. Questo fenomeno è correlato al crescente incoraggiamento della cooperazione, anziché della concorrenza, tra gli allievi, ad una maggiore libertà, in opposizione ad una severa disciplina, e ad una minore importanza del voto formale⁶. Nelle diverse scuole predominerà l'uno o l'altro di questi elementi, con un'importante gamma di differenze che risalgono, a mio parere, all'educazione alla indipendenza-dipendenza, che è così importante per la socializzazione iniziale nella famiglia. La mia interpretazione generale è che tenderanno ad accentuare la preparazione all'indipendenza coloro che favoriscono un'educazione relativamente progressista. È nota la relazione tra appoggio all'educazione progressista e livelli socio-economici relativamente elevati, interessi « intellettuali » e così via. Non c'è contraddizione tra queste accentuazioni sia dell'indipendenza che della cooperazione e della solidarietà di gruppo tra gli allievi. In primo luogo ciò si verifica perché, a questa età, il punto centrale del problema dell'indipendenza è fronteggiare gli adulti. Tuttavia, si può anche dire che il gruppo dei coetanei, che qui diventa classe scolastica, è un campo indiretto di espressione dei bisogni di dipendenza, distaccato dal mondo degli adulti.

La seconda serie di caratteristiche riguarda gli aspetti « informali » della classe scolastica, che sono sempre in qualche modo diversi dalle aspettative formali. Per esempio, il modello formale di non differenziazione fra i sessi può essere informalmente modificato, poiché l'importanza assunta dal gruppo di coetanei dello stesso sesso, a questa età, sta ad indicare che esiste un limite al riconoscimento di tale modello: per esempio sotto forma di incoraggiamento, da parte degli insegnanti, alla competizione di gruppo tra ragazze e ragazzi. Tuttavia, la coeducazione e il tentativo di trattare ambedue i sessi allo stesso modo in tutti i principali aspetti formali rimangono gli elementi più importanti. Un altro problema sollevato dall'organizzazione informale è fino a che punto gli insegnanti possano trattare e trattino particolaristicamente gli allievi, violando le aspettative universalistiche della scuola. Tuttavia, se facciamo il confronto con altri tipi di organizzazioni formali, ritengo che questa discrepanza appaia abbastanza comune nelle scuole elementari. La classe scolastica è strutturata in modo che la possibilità di un comportamento particolaristico è fortemente limitata. Dal momento che ci sono molti più ragazzi in una classe scolastica che in una famiglia, ed essi sono quasi tutti della stessa età, l'insegnante ha molte meno possibilità del genitore di garantire dei favori particolaristici.

⁶ Questo breve accenno su alcuni contrasti tra metodi tradizionali e progressisti è tratto da un esame generale della letteratura più che da un'unica fonte autorevole.

Tenendo presente questi gruppi di caratteristiche, è tuttavia ancora valido ritenere che gli aspetti principali della classe scolastica elementare in questo paese siano quelli li abbiamo delineati. Si dovrebbe in particolare sottolineare che le scuole più o meno progressiste, pur con la loro scarsa accentuazione sul voto formale, non costituiscono un modello autonomo, ma piuttosto una tendenza diversa all'interno dello stesso modello. Un insegnante progressista, come ogni altro, si farà delle opinioni sui differenti meriti dei suoi allievi in relazione ai valori e alle mete della classe, e comunicherà loro le proprie valutazioni, informalmente se non formalmente. È mia impressione che i casi più estremi di eliminazione della valutazione relativa siano conformati a quelle scuole di alta condizione, dove l'andare ad una « buona » università è così sicuro da poter essere considerato praticamente come uno status ascritto. In altre parole, nell'interpretazione di questi fatti si dovrebbe continuamente tener presente la funzione selettiva della scuola. La sua importanza non è andata diminuendo, ma piuttosto si sta verificando il contrario.

La natura dell'achievement scolastico

Cosa possiamo dire ora del contenuto dell'*achievement* a proposito dei ragazzi delle scuole elementari? Forse la migliore caratterizzazione generale che si possa dare, è che esso implica i tipi di attività che, da una parte, sono propri della situazione scolastica e, dall'altra, sono considerati importanti in se stessi dagli adulti. Questa caratterizzazione vaga e in qualche modo tautologica può, come si è detto prima, essere suddivisa in due principali componenti. La prima è costituita dall'apprendimento più propriamente « cognitivo » delle informazioni, delle capacità e degli schemi di riferimento associati alla conoscenza empirica e alla competenza tecnologica. La lingua scritta e i primi rudimenti del pensiero matematico sono chiaramente essenziali; essi richiedono abilità conoscitive a livelli di generalizzazione e di astrazione del tutto nuovi, se paragonati a quelli richiesti al ragazzo pre-scolastico. Assieme a queste capacità basilari, sta l'assimilazione di un tipo più realistico di informazione sulla realtà.

La seconda componente può essere, in via generale, definita « morale ». Nelle generazioni scolastiche precedenti, questo aspetto era conosciuto come « comportamento ». Forse, più generalmente, si potrebbe definirlo come responsabile civismo all'interno della comunità scolastica. Elementi come il rispetto per l'insegnante, la considerazione e la cooperazione nei riguardi dei compagni e le buone « abitudini di lavoro » sono i fondamenti che preludono alla capacità di « comando » e di « iniziativa ».

Il fatto sorprendente rispetto a questo contenuto dell'*achievement* è che, nelle classi elementari, le due componenti in questione non si differenziano chiaramente tra di loro. L'allievo è valutato in base a criteri molto generali; un « buon allievo » è definito come tale in base ad una fusione delle componenti cognitive e morale, con la predominanza ora dell'una ora dell'altra. Generalmente

parlando, inoltre, possiamo dire che i migliori *achievers* nelle scuole elementari sono sia gli allievi « intelligenti », che adempiono facilmente ai loro doveri più strettamente intellettuali, sia gli allievi più « responsabili », che « si comportano bene » e sui quali l'insegnante può « contare » nei difficili problemi di conduzione della classe. Una prova di questa situazione è costituita dal fatto che nella scuola elementare i compiti puramente intellettuali sono relativamente facili per l'allievo ad alto quoziente intellettivo. In molti casi, si può presupporre che siano chiamate in causa non tanto le capacità intellettuali dell'allievo quanto piuttosto quelle « morali ». Nel complesso il movimento progressista sembra aver condotto ad una maggiore accentuazione di questa componente, facendo pensare che, fra le due, essa sia andata diventando la più problematica⁷.

Di conseguenza, la scuola elementare, considerata alla luce della sua funzione socializzante, sembra costituire fondamentalmente un'agenzia che differenzia la classe scolastica lungo un unico *continuum* di *achievement*, il cui contenuto è rappresentato dalla superiorità relativa nel corrispondere alle aspettative poste dall'insegnante in quanto agente della società adulta. I criteri di tale *achievement* sono, generalmente parlando, indifferenziati per quanto riguarda la componente cognitiva o tecnica e la componente morale o « sociale ». Ma per quanto riguarda il rapporto coi valori sociali, si nota una differenziazione di *livelli* di capacità ad agire in conformità con essi. Anche se la relazione è lontana dall'essere uniforme, tale differenziazione è alla base dei processi di selezione per i livelli di stato e ruolo nella società adulta.

Bisognerebbe ora dire alcune cose sul contesto extra-scolastico in cui si verifica questo processo. Oltre alla classe scolastica, ci sono per lo meno due strutture sociali primarie a cui il ragazzo appartiene: la famiglia e il gruppo informale dei pari.

La famiglia e il gruppo dei pari in relazione alla classe scolastica

Il ragazzo in età scolastica continua naturalmente a vivere nella casa dei suoi genitori e ad essere strettamente dipendente da essi sia emozionalmente che strumentalmente. Ma egli passa ora molte ore del giorno lontano da casa, soggetto ad una disciplina e ad un sistema di ricompense essenzialmente autonomi dai genitori. Inoltre, il campo d'azione della sua indipendenza aumenta gradatamente. Man mano che cresce, egli ha l'autorizzazione a spingersi territorialmente più lontano senza il controllo dei genitori o della scuola, ed a fare un sempre maggior numero di cose. Ottiene spesso una somma per le spese personali e comincia a guadagnare egli stesso del denaro. Generalmente, tuttavia, il problema emozio-

nale della dipendenza-indipendenza continua ad essere molto importante in tutto il periodo, con frequenti manifestazioni di indipendenza dalle coercizioni da parte del ragazzo.

In corrispondenza a questo fatto, si allarga l'area di associazione col gruppo dei pari senza il controllo degli adulti. Queste associazioni sono legate da una parte alla famiglia, per il fatto che la casa e i cortili dei ragazzi che abitano vicini e le strade adiacenti servono come luoghi per le loro attività; dall'altra sono legate alla scuola, poiché i momenti di gioco e il tempo impiegato per andare e venire forniscono occasioni per associazioni informali, anche se le attività extra-scolastiche organizzate sono introdotte solo più tardi. Modi di riportare una parte di questa attività sotto un diverso tipo di controllo adulto si trovano in organizzazioni come quella degli *scouts*.

Due caratteristiche sociologiche dei gruppi di coetanei a questo livello d'età sono particolarmente sorprendenti. Una è la labilità dei loro confini, con grande facilità di passaggio dall'uno all'altro. Questo elemento di « affiliazione volontaria » contrasta sorprendentemente con l'appartenenza ascritta del ragazzo alla famiglia e alla classe scolastica, su cui egli non ha alcun controllo. La seconda è la severa separazione dei gruppi di coetanei in base ai sessi. Essa è voluta in notevole misura più dai ragazzi stessi che dagli adulti.

Le funzioni psicologiche delle associazioni fra coetanei sono indicate da queste due caratteristiche. Da una parte, il gruppo dei pari può essere considerato come il campo in cui esercitare l'indipendenza dal controllo degli adulti; di conseguenza, non è sorprendente che spesso il comportamento vada ben al di là della stessa indipendenza, fino alle forme *disapprovate* dagli adulti; quando questo avviene, si costituisce un fertile terreno per la formazione di delinquenti. Ma un'altra funzione importante è il fornire il ragazzo di una sorgente di approvazione e di accettazione non adulta. Queste dipendono da criteri « tecnici » e « morali » e altrettanto diffusi di quelli richiesti nell'associazione scolastica. Da una parte il gruppo dei coetanei è un campo in cui acquisire e mostrare vari tipi di « bravura »; per i ragazzi si tratta in genere di bravura fisica, che può più tardi maturare in successo atletico. Dall'altra si tratta di ottenere l'accettazione da parte dei coetanei a cui si tiene, la quale più tardi matura nella concezione dell'adolescente popolare, il « ragazzo in gamba ». Così ai genitori adulti si aggiungono, come fonte di approvazione e di sicurezza, i coetanei.

L'importanza del gruppo dei pari per la socializzazione nel nostro tipo di società dovrebbe essere chiara. I fondamenti motivazionali del carattere sono inevitabilmente posti anzitutto attraverso l'identificazione con i genitori, che sono superiori per età; e la differenza di generazione è un tipico esempio di differenza gerarchica di status. Ma una parte notevolissima dell'attuazione del ruolo adulto dipenderà dal rapporto di associazione con pari o quasi-pari per status. Data questa situazione, è importante una riorganizzazione della struttura motivazionale, in modo che il dominio iniziale dell'asse gerarchico sia modificato per rafforzare le componenti egualitarie. In questo processo gioca un ruolo preminente il gruppo dei coetanei.

⁷ Questa descrizione delle due componenti dell'*achievement* nel periodo elementare e della loro relazione riassume le impressioni tratte dalla letteratura piuttosto che le opinioni di singoli autori. Ho l'impressione che « achievement » sia qui usato in un senso che si avvicina molto a quello di McClelland e dei suoi collaboratori. Cfr. D. C. McCLELLAND e altri, *The Achievement Motive*, Appleton-Century-Crofts, New York 1953.

La separazione tra i sessi dei gruppi di coetanei nel periodo di latenza può essere considerata come un processo di rafforzamento dell'identità sessuale. Grazie alla stretta associazione con ragazzi dello stesso sesso e alla partecipazione alle attività tipiche del proprio sesso, i giovani rafforzano notevolmente il proprio senso di « appartenenza » e di differenziazione sessuale. Questo fatto è molto importante, tanto più che la scuola coeducazionale tende ad annullare specificamente la differenziazione del ruolo sessuale.

È interessante notare che, proprio nel periodo di latenza, invece della istituzionalizzazione delle relazioni tra i membri di sesso opposto si verifica la tendenza ad evitare tali rapporti, che soltanto nell'adolescenza assumeranno un carattere sistematico. Questa assenza è chiaramente legata al processo di riorganizzazione delle componenti eroiche della struttura motivazionale. Gli oggetti di attaccamento erotico del periodo pre-edipico erano sia intrafamiliari sia più anziani. Per ambidue gli aspetti deve intervenire un'essenziale modificazione al momento in cui il ragazzo raggiunge la maturità fisica. Direi che una delle principali funzioni dell'assenza di rapporti tra i sessi è di aiutare il ragazzo a fronteggiare le difficoltà psicologiche derivanti dal superamento dei precedenti attaccamenti incestuosi, e quindi di prepararlo a legarsi più tardi ad un coetaneo di sesso opposto.

Vista in questa prospettiva, la funzione socializzante della classe scolastica assume un particolare significato, mentre quella della famiglia è relativamente marginale in questo periodo, anche se la sua importanza non deve essere sottovalutata. Ma la scuola è sempre controllata dagli adulti e, inoltre, produce fondamentalmente lo stesso tipo di identificazione determinato dalla famiglia nello stadio pre-edipico. Cioè l'apprendimento della motivazione dell'*achievement* costituisce, psicologicamente parlando, un processo di identificazione con l'insegnante, per far piacere al quale si cerca di far bene a scuola, allo stesso modo in cui il ragazzo pre-edipico acquista nuove capacità per far piacere alla madre.

In questo contesto, sostengo che ciò che viene interiorizzato attraverso il processo di identificazione è la struttura delle reciproche relazioni di ruoli⁸. A meno che non vi sia un fallimento completo dell'interiorizzazione, verranno interiorizzati non soltanto uno, ma ambedue i poli dell'interazione. Tuttavia ci sarà un'accentuazione maggiore dell'uno o dell'altro, cosicché alcuni ragazzi si identificheranno più da vicino con l'agente socializzatore, mentre altri si identificheranno più pienamente col ruolo opposto. Allo stesso modo, nello stadio pre-edipico, il ragazzo « indipendente » si è identificato maggiormente col genitore ed il ragazzo « dipendente » col ruolo del figlio di fronte al genitore.

A scuola l'insegnante è istituzionalmente definito come superiore ad ogni allievo per quanto riguarda la conoscenza delle materie di studio e per la sua responsabilità di buon cittadino della scuola. La classe scolastica tende a spaccarsi in due gruppi (e naturalmente questa dicotomia non ha un carattere assoluto), l'uno sulla base dell'identificazione con l'insegnante e dell'accettazione del suo

ruolo come modello, l'altro sulla base dell'identificazione con il gruppo dei pari. Tale spaccatura della classe corrisponde così da vicino alla divisione tra coloro che frequenteranno il college e gli altri, che sarebbe difficile evitare l'ipotesi che questa dicotomia strutturale del sistema scolastico sia la fonte principale della dicotomia selettiva. Naturalmente il rapporto non è chiaro fin nei particolari, ma certamente non meno che in molti altri campi di analogia complessità analitica.

Queste considerazioni suggeriscono un'interpretazione di alcuni aspetti del ruolo dell'insegnante elementare nella società americana. Il primo passo importante nella socializzazione, al di fuori della famiglia, ha luogo nella scuola elementare, cosicché sembra ragionevole aspettarsi che la figura dell'insegnante sia caratterizzata da una combinazione di somiglianze e di differenze rispetto alle figure dei genitori. L'insegnante, inoltre, è un adulto caratterizzato dalla generale superiorità dello status adulto, come anche ai genitori. Tuttavia egli non è in un rapporto ascritto con gli allievi, ma ricopre un ruolo occupazionale — un ruolo, comunque, in cui coloro che ricevono i suoi servizi sono strettamente legati a lui e tra di loro. Inoltre, paragonata a quella dei genitori, la sua responsabilità è molto più di tipo universalistico, data la dimensione della classe; è inoltre molto più orientata alla riuscita che a preoccuparsi dei bisogni emozionali dei ragazzi. L'insegnante non è autorizzato ad ignorare la distinzione tra alti e bassi *achievers*, soltanto perché sarebbe troppo spiacevole per Giovannino non riuscire ad essere incluso nel gruppo ad elevato *achievement* — per quanto un'eccessiva tendenza in questa direzione sembri costituire un comportamento deviante. Una madre, invece, deve dare la priorità ai bisogni del suo ragazzo, senza tener conto delle capacità di successo di costui.

Anche il fatto che l'insegnante sia normalmente una donna è significativo per l'analisi tra classe scolastica e famiglia. Bisogna premettere che in molti sistemi europei fino a questi ultimi tempi, e spesso anche oggi nelle nostre scuole confessionali o meno, i due sessi sono stati separati, ed ogni gruppo ha avuto insegnanti del proprio sesso. Introdotta la coeducazione, la figura dell'insegnante donna rappresenta la continuità con il ruolo materno. Proprio la mancata differenziazione, nel *curriculum* della scuola elementare, tra le componenti della competenza e della responsabilità sociale è in accordo con la più ampia diffusività del ruolo femminile.

Ma, allo stesso tempo, è necessario che l'insegnante non sia una madre per i propri allievi, ma insista su norme universalistiche e sulla ricompensa differenziale dell'*achievement*. Soprattutto, deve evidenziare e legittimare una differenziazione della classe scolastica secondo il criterio dell'*achievement*. Questo aspetto del suo ruolo è favorito dal fatto che nella società americana il ruolo femminile è meno confinato nel contesto familiare di quanto lo sia in molte altre società, ma si avvicina a quello maschile per quanto riguarda gli interessi occupazionali ed associazione con la loro insegnante, i ragazzi di entrambi i sessi imparano che la categoria « donna » non è una semplice generalizzazione di quella di « madre » (e di futura moglie), ma che la personalità di ruolo femminile è più complessa di quest'ultima...

⁸ Sul processo di identificazione familiare vedi il mio saggio *Social Structure and the Development of Personality*, « Psychiatry », 21 (novembre 1958), pp. 321-40.

Il processo di identificazione con l'insegnante è favorito dal fatto che nelle classi elementari, di solito, il ragazzo ha un solo insegnante, proprio come nel periodo preedipico aveva un solo genitore, la madre, al centro delle sue relazioni oggettuali. La continuità tra le due fasi è anche favorita dal fatto che l'insegnante, come la madre, è una donna. Ma se ella agisse soltanto come una madre, non ci sarebbe una vera riorganizzazione del sistema di personalità dell'allievo, favorita invece dalle caratteristiche differenziali del ruolo di docente. Inoltre, un ragazzo ha un solo insegnante principale ogni anno, ma avrà in genere un nuovo insegnante quando passa al corso successivo. Egli perciò si abitua al fatto che gli insegnanti sono, diversamente dalle madri, « intercambiabili ». L'anno scolastico è sufficientemente lungo perché si instauri un rapporto significativo col docente, ma non abbastanza lungo perché si stabilisca definitivamente un profondo attaccamento particolaristico. Più che nella relazione genitore-ragazzo, a scuola l'allievo deve interiorizzare il proprio rapporto con il ruolo di insegnante, più che con un insegnante in particolare; questo è un passo in avanti nella interiorizzazione di modelli universalistici.

Socializzazione e selezione nella scuola elementare

Per concludere la discussione sulla classe scolastica elementare si deve dire qualcosa sulle condizioni fondamentali che determinano il processo, che è, come abbiamo visto, contemporaneamente 1) un'emancipazione del ragazzo dall'attaccamento emozionale alla famiglia, 2) un'interiorizzazione di un livello dei valori e delle norme sociali, che costituisce un passo in avanti rispetto a quelli che può apprendere nell'ambito familiare, 3) una differenziazione della classe scolastica in termini sia di *achievement* effettivo che di *valutazione* differenziale dell'*achievement*, e 4) dal punto di vista della società, una selezione e una distribuzione delle risorse umane in relazione al sistema di ruoli adulti⁹.

Probabilmente la condizione fondamentale che sta alla base di questo processo è la condivisione di valori comuni da parte delle due agenzie adulte interessate: la famiglia e la scuola. In questo caso, il punto principale è la comune valutazione dell'*achievement*. Soprattutto, si riconosce che è giusto dare diverse ricompense per diversi livelli di *achievement* (purché ci sia stata alla base un'uguaglianza di possibilità) e che tali ricompense offrano maggiori opportunità a chi è riuscito. Quindi si può definire la classe scolastica elementare come un'incarnazione del fondamentale valore americano della uguaglianza di opportunità, in quanto dà risalto sia all'uguaglianza iniziale che alla diversa riuscita.

In secondo luogo, comunque, il rigore di tale modello di valutazione deve essere moderato tenendo conto delle difficoltà e dei bisogni del bambino. Qui la qualità quasi materna dell'insegnante donna gioca una parte importante. Attra-

verso lei, il sistema scolastico, sostenuto da altre agenzie, tenta di ridurre al minimo l'insicurezza che deriva dalle spinte ad imparare, fornendo un certo sostegno emozionale, determinato in base a ciò di cui un ragazzo di un dato livello di età ha bisogno. Sotto questo aspetto, tuttavia, il ruolo della scuola è relativamente poco importante. Il sostegno di fondo è dato dalla famiglia e, come abbiamo visto, anche dai gruppi informali dei pari. Si può pensare che lo sviluppo di forme estreme di alienazione dalla scuola sia spesso da mettere in relazione con un appoggio inadeguato a questo proposito.

In terzo luogo, ci deve essere un processo di ricompensazione selettiva della prestazione valutata. Qui l'insegnante è chiaramente l'agente primario, anche se i metodi più progressisti di educazione cercano di classificare i ragazzi in maniera più sistematica rispetto al modello tradizionale. Questo processo costituisce la sorgente diretta delle differenziazioni interne alla classe lungo l'asse dell'*achievement*.

Infine, questa differenziazione iniziale tende a creare nella classe un sistema di status, in cui non soltanto i risultati immediati del lavoro scolastico, ma anche un'intera serie di influenze contribuisce a consolidare le diverse aspettative, che possiamo considerare come i « livelli di aspirazione » dei ragazzi. Generalmente si sviluppa secondo questa linea una differenziazione nei gruppi amicali, anche se è importante che essa non venga assolutizzata e che i ragazzi siano sensibili agli atteggiamenti non solo dei loro amici, ma anche degli altri.

All'interno di questa discussione generale su processi e condizioni, è importante distinguere, come ho tentato di fare lungo il discorso, la socializzazione dell'individuo dall'allocazione selettiva nei futuri ruoli. Per l'individuo viene meno la vecchia identificazione con la famiglia (la famiglia di orientamento diventa, in termini freudiani, un « oggetto perduto ») e si forma gradualmente una nuova identificazione, che fornisce al ragazzo la prima struttura di identità diversa da quella originariamente ascritta in quanto figlio o figlia dei Rossi. Il ragazzo supera la propria identificazione familiare per una più indipendente ed insieme giunge ad occupare uno status differenziato all'interno del nuovo sistema. Il suo status personale dipende direttamente dalla posizione raggiunta, anzitutto nella classe scolastica formale e poi nella struttura informale del gruppo dei pari. Nonostante il continuum dei livelli di *achievement*, ho avanzato buone ragioni per poter affermare che, relativamente a questo status, esiste un'importante differenziazione in due livelli generali e relativamente distinti, e che la appartenenza ad uno o all'altro entra nella definizione della propria identità. In una certa misura questo processo di differenziazione è indipendente dalla posizione socio-economica della famiglia di origine nella comunità, primo status ascritto del ragazzo.

Mettendoci dal punto di vista della società e considerando lo stesso sistema come meccanismo di selezione, diventano importanti alcune ulteriori considerazioni. Anzitutto si può notare che la valutazione dell'*achievement*, effettuata su basi comuni dalla famiglia e dalla scuola, non solo fornisce i valori adeguati che i singoli devono interiorizzare, ma adempie anche ad un'importante funzione di integrazione per il sistema. La differenziazione della classe lungo l'asse dell'*achievement*

⁹ Il seguente riassunto è ripreso da T. PARSONS-R. F. BATES e altri, *Family, Socialization and Interaction Process*, Free Press, Glencoe (Ill.) 1955, in particolare il capitolo quarto.

ment è inevitabilmente una fonte di tensione, perché in questo modo vengono conferiti privilegi e ricompense elevate ad un gruppo piuttosto che ad un altro all'interno dello stesso sistema. Questa comune valutazione rende possibile l'accettazione dell'importante differenziazione, specialmente da parte di chi ha perso la parte; ed è importante che essa sia condivisa da unità ricoprenti posizioni diverse all'interno del sistema. Essa va al di là della distinzione tra le famiglie in base allo status socio-economico. È necessario che sussistano realistiche possibilità e che l'insegnante contribuisca con un comportamento « giusto », ricompensando qualsiasi ragazzo dimostri delle capacità. È fondamentale il fatto che la distribuzione delle capacità, anche se correlata allo status familiare, non coincida necessariamente con esso. Ci può essere allora un vero e proprio processo di selezione rimanendo all'interno delle « regole del gioco ».

L'impegno nei confronti dei valori comuni non è tuttavia il solo meccanismo di integrazione che controlla la tensione provocata dalla differenziazione. Non solo il ragazzo ha l'appoggio della famiglia, ma, anche, gli insegnanti apprezzano ed anzi « rispettano » gli allievi su basi diverse dal livello di *achievement* raggiunto da costoro, mentre le distinzioni tra i gruppi amicali, pur correlate con la posizione sulla scala dell'*achievement*, non coincidono esattamente con essa, ma la oltrepassano. In questo modo, linee trasversali di solidarietà intervengono a moderare le tensioni provocate dalla ricompensazione differenziale dell'*achievement*¹⁰.

Solo entro questa struttura di solidarietà istituzionalizzata il fondamentale processo di selezione provvede alla ricompensa selettiva e al consolidamento dei risultati in una differenziazione di status all'interno della classe scolastica. Abbiamo richiamato l'attenzione soprattutto sull'influenza del processo di selezione sui ragazzi di capacità relativamente elevata, ma di origine familiare bassa. Proprio per questo gruppo, ma in genere con validità per una serie di situazioni scolastiche, si può fare un parallelo con i risultati degli studi sul comportamento elettorale¹¹, e persone che sono passate da un partito politico ad un altro sono in genere coloro che, da una parte, sono sottoposte a pressioni contrastanti, e, dall'altra, presentano molteplici caratteristiche di status e alleanze di gruppo che li predispongono a votare anche per partiti opposti. È chiara la analogia con i ragazzi per i

¹⁰ Qui, come per altri aspetti, esiste una analogia con altri importanti processi distributivi della società. Un esempio sorprendente è costituito dal processo di votazione attraverso cui l'appoggio politico viene distribuito tra i vari candidati politici. In questo caso, la tensione nasce dal fatto che un candidato e il suo partito avranno tutti i benefici — oltre al potere — venienti alla carica, mentre l'altro ne sarà escluso per lo stesso periodo. La tensione è mitigata da una parte per il comune impegno nei confronti della costituzione, e, dall'altra, per il fatto che le basi non politiche di solidarietà sociale, tanto importanti da influenzare il comportamento elettorale, superano le distinzioni di partito. La persona media è, in vari dei suoi ruoli, legata al posto come formato da veri e propri furfanti senza introdurre una spaccatura nel partito e non appartengono al suo partito; pertanto non potrebbe considerare il partito come attaccato. Questa caratteristica dell'elettorato è bene esaminata in B. R. BEREKSON-P. F. AZARFELD-W. N. McPHERY, *Voting*, University of Chicago Press, Chicago 1954. L'analisi metodica è sviluppata nel mio saggio *Voting and the Equilibrium of the American Political System*, in E. BURDICK-A. J. BRODBECK (cur.), *American Voting Behavior*, Free Press, Glencoe Ill.) 1959.

¹¹ *Ibidem*.

quali non esiste corrispondenza fra la capacità e l'origine familiare. Dall'altra parte è proprio in questo gruppo di elettori « combattuti » che è più frequente l'« indifferenza » politica, l'astensione ed una generale freddezza nei confronti della campagna elettorale. Si potrebbe pensare che parte dell'indifferenza degli allievi abbia un'origine analoga. Il fenomeno è complesso e non può essere esaurito qui. Ma anziché sostenere che, come comunemente si pensa, l'indifferenza al lavoro scolastico rappresenta un'« alienazione » dai valori culturali ed intellettuali, io affermerei esattamente l'opposto: e cioè che un'importante componente di tale indifferenza, compresa anche, in casi estremi, la rivolta aperta alla disciplina scolastica, è legata al fatto che la posta in gioco, come in politica, è altissima. Gli allievi sottoposti a pressioni contrastanti tendono ad essere ambivalenti; nello stesso tempo, la posta in gioco personale è per loro più elevata che per gli altri, in quanto ciò che avviene a scuola può essere molto più importante per il loro futuro che per quello di altri, per i quali abilità e origine familiare concorrono a determinare le medesime aspettative per il futuro. In particolare, per gli allievi che stanno avanzando, un'enfasi troppo accentuata sul successo scolastico potrebbe far pensare ad un « taglio dei ponti » con la famiglia e con i pari per posizione sociale. Questo fenomeno sembra presentarsi anche nella scuola elementare, anche se è più chiaro negli anni successivi. In generale, penso che una parte importante dell'anti-intellettualismo della cultura giovanile americana derivi dalla *importanza* del processo di selezione tramite il sistema scolastico, e non il contrario.

Si deve sottolineare un'altra questione. Come abbiamo notato, la società americana si è evoluta nella direzione di un rapido miglioramento del livello di istruzione della popolazione. Questo significa che, in confronto alle passate aspettative, ad ogni generazione cresce la spinta al successo scolastico e spesso anche le ambizioni dei genitori nei confronti dell'occupazione dei figli¹². Per il sociologo questa è più o meno la classica situazione di tensione anomica, e la ideologia della cultura giovanile che dà poca importanza agli interessi culturali e al lavoro scolastico sembra inserirsi in questo contesto. L'orientamento della cultura giovanile è, a questo proposito, ambivalente, ma, per i motivi suggeriti, il polo dell'anti-intellettualismo sembra prevalere. Uno dei motivi di tale predominanza è che essa fornisce uno strumento di protesta contro gli adulti, che sono al polo opposto della situazione socializzante. Per certi riguardi ci si aspetterebbe che la tendenza ad una maggiore enfasi sull'indipendenza, associata al tipo di educazione progressista, accentuasse la tensione e di conseguenza la propensione ad eludere le aspettative adulte. L'intero problema andrebbe sottoposto ad un'accurata analisi alla luce delle conoscenze generali sulle ideologie.

Le stesse considerazioni generali sono importanti per il problema, ampiamente discusso, della delinquenza giovanile. Ci si aspetterebbe che sia il generale processo di miglioramento sia la spinta ad una maggiore indipendenza aumentassero la tensione nei gruppi inferiori, per lo più i marginali. Questo saggio si è

¹² J. A. KAHN, *Educational and Occupational Aspirations of « Common Man Boys »*, in « Harvard Educational Review », 23 (1953), pp. 186-203.

interessato della divisione degli alunni tra coloro che andranno all'università e gli altri, c'è però un'altra distinzione tra coloro che raggiungono un solido livello di istruzione non universitaria e coloro che invece hanno difficoltà ad adattarsi alle aspettative della scuola a qualsiasi livello. Raggiunto un minimo accettabile di qualificazione scolastica, le persone vicine e sotto il margine estremo saranno spinte ad un atteggiamento di ripudio di tali aspettative. L'ozio e la delinquenza sono mezzi di espressione di questo rifiuto. Così il reale *miglioramento* degli standards culturali della società nel suo insieme può costituire un importante fattore di fallimento nel processo educativo di un numero crescente di ragazzi provenienti dai livelli inferiori di status e di capacità.

Non bisogna tuttavia accettare troppo facilmente la delinquenza come sintomo di un fallimento generale del processo educativo.

Differenziazione e selezione nella scuola secondaria

Non è possibile analizzare la scuola secondaria in maniera altrettanto dettagliata del periodo elementare, ma vale la pena di tracciarne le linee fondamentali anche per inserire in un contesto più ampio la precedente analisi. In linea molto generale possiamo dire che durante le scuole elementari si tende a far interiorizzare ai bambini la motivazione all'*achievement*, e a selezionare le persone sulla base delle differenti capacità di riuscita. Il punto centrale è il *livello* di capacità. Nel periodo della scuola secondaria, invece, l'attenzione è rivolta alla *differenziazione di tipi qualitativi di achievement*. Come nella scuola elementare, questa distinzione prescinde dal ruolo sessuale; io affermerei anche che prescinde dai livelli di *achievement* differenziati nel periodo precedente.

Affrontando il problema dei diversi tipi di capacità bisogna tener presente che la scuola secondaria è il principale trampolino dal quale le persone di stato inferiore entreranno nel mondo del lavoro, mentre coloro che raggiungeranno le posizioni superiori continueranno la loro educazione formale all'interno del college, e alcuni anche dopo. Di conseguenza i giovani di stato inferiore sono differenziati per essere indirizzati alle diverse categorie occupazionali, mentre per gli allievi di stato superiore la distinzione prelude ai ruoli ampiamente differenziati dell'università.

A mio parere, questa differenziazione si attua sulla base delle due componenti dell'*achievement* che abbiamo definito « *cognitiva* » e « *morale* » parlando del periodo elementare. Coloro che presentano relativamente elevata la componente « *cognitiva* » saranno più adatti a ricoprire una funzione specifica e ruoli più o meno tecnici; mentre coloro che presentano relativamente elevata la componente « *morale* », tenderanno a ricoprire ruoli più diffusi, più orientati « *socialmente* » o « *umanamente* ». Per le occupazioni che non richiedono un'istruzione universitaria, il primo gruppo comprenderà le attività più impersonali e tecniche come gli « *operai* », i meccanici, o gli impiegati; l'altro le attività in cui sono particolarmente importanti le « *relazioni umane* », come i commercianti e gli operatori sociali di vario tipo.

A livello del college, la differenziazione è legata all'interesse, da una parte per lo specifico impegno intellettuale, e dall'altra per i diversi tipi di più diffusa responsabilità nelle relazioni umane, come i ruoli di comando negli organi di governo studenteschi e nelle attività extra-scolastiche. E ancora, i candidati ai corsi di istruzione post-laurea apparterranno probabilmente al primo di questi gruppi.

Nella struttura della scuola, c'è un passaggio graduale dalle prime classi in poi, con diverse suddivisioni temporali nei vari sistemi scolastici. La struttura esaminata nella prima parte del saggio è più netta nelle prime tre classi « *primarie* ». Col passaggio alle classi successive, sempre più frequentemente cresce il numero degli insegnanti, anche se in genere si trova ancora un docente più importante degli altri. In sesta, e talvolta anche in quarta, non è per niente strano, anche se insolito, che ci sia un uomo come insegnante principale. Alla *Junior High School*, comunque, il cambiamento di modello diventa più marcato e ancora più lo diventa alla *Senior*.

In questo periodo il ragazzo ha vari docenti di entrambi i sessi¹³ che insegnano materie diverse, più o meno formalmente organizzate in corsi preparatori o no al college. Inoltre, con la scelta delle materie « *libere* », i componenti una classe per quanto riguarda una materia non lo sono necessariamente anche per un'altra, in modo che l'allievo può legarsi molto più sistematicamente a persone diverse, sia adulti che coetanei, in differenti contesti. Inoltre, la scuola che frequenta è in genere molto più grande della scuola elementare e serve un'area più vasta. Di conseguenza il ragazzo si trova di fronte ad una gamma di status più ampia di prima, essendo a contatto con un numero di coetanei maggiore di quello che può incontrare nel quartiere; è meno probabile che i suoi genitori conoscano i genitori di un dato ragazzo col quale fa amicizia. Penso che il passaggio alla *Junior* e alla *Senior High School* comporti un considerevole rimaneggiamento delle amicizie. Altra differenza fra le elementari e le secondarie è il grande incremento di attività extra-scolastiche organizzate all'interno dell'*High School*. Ora, per la prima volta, diventa importante lo sport organizzato, come pure una molteplicità di circoli e di associazioni che sono promossi dalla scuola e controllati in varia misura.

Nel modello di cultura giovanile intervengono in questo periodo due modificazioni particolarmente importanti. Una, naturalmente, è costituita dal formarsi di positive relazioni fra i sessi al di fuori della classe, attraverso balli, appuntamenti ed altre occasioni. L'altra è la più netta stratificazione in base al prestigio dei gruppi informali di pari, con anzi una punta di snobismo che spesso supera quello della comunità adulta in cui si trova la scuola¹⁴. È importante notare che, se anche esiste un'estesa correlazione tra il prestigio dei gruppi amicali e lo status familiare dei componenti, questa, come nel caso dell'*achievement* nella scuola elementare, non è un semplice « *specchio* » della scala di stratificazione della comu-

¹³ Gli uomini costituiscono circa la metà (49%) del personale docente della scuola secondaria pubblica. *Biennial Survey of Education in the United States, 1954-56*, cit., cap. II, p. 7.

¹⁴ Vedi, ad esempio, C. W. Gordon, *The Social System of the High School: A Study in the Sociology of Adolescence*, Free Press, Glencoe (Ill.), 1957.

nità, in quanto un certo numero di ragazzi di stato inferiore sono accettati nei gruppi composti da giovani di più elevato status sociale. Questo sistema di stratificazione opera come un vero e proprio meccanismo distributivo e non rafforza semplicemente lo status ascritto...

Conclusione

In seguito al generale progresso culturale che si è verificato nella società americana da più di un secolo, il sistema scolastico ha acquistato un ruolo sempre più di vitale importanza. Questa situazione è, secondo me, una conseguenza del generale processo di differenziazione strutturale della società. La scuola è una agenzia relativamente specialistica. Dovrebbe acquistare sempre più un posto di primo piano sia come canale di selezione che come agenzia di socializzazione, come ci si aspetterebbe in una società sempre più differenziata e in sviluppo. La leggendà dell'uomo che si è fatto da sé contiene un elemento di romanticismo nostalgico ed è destinata a diventare sempre più un mito, se per essa si intende non tanto una mobilità da umili origini ad uno stato superiore, che può invece avvenire, ma un'ascesa tramite la « scuola delle dure esperienze », senza l'aiuto di un'educazione formale...