



Visalberghi

**SCUOLA
APERTA**

BRAND
69 ROMA

La Nuova Italia Editrice

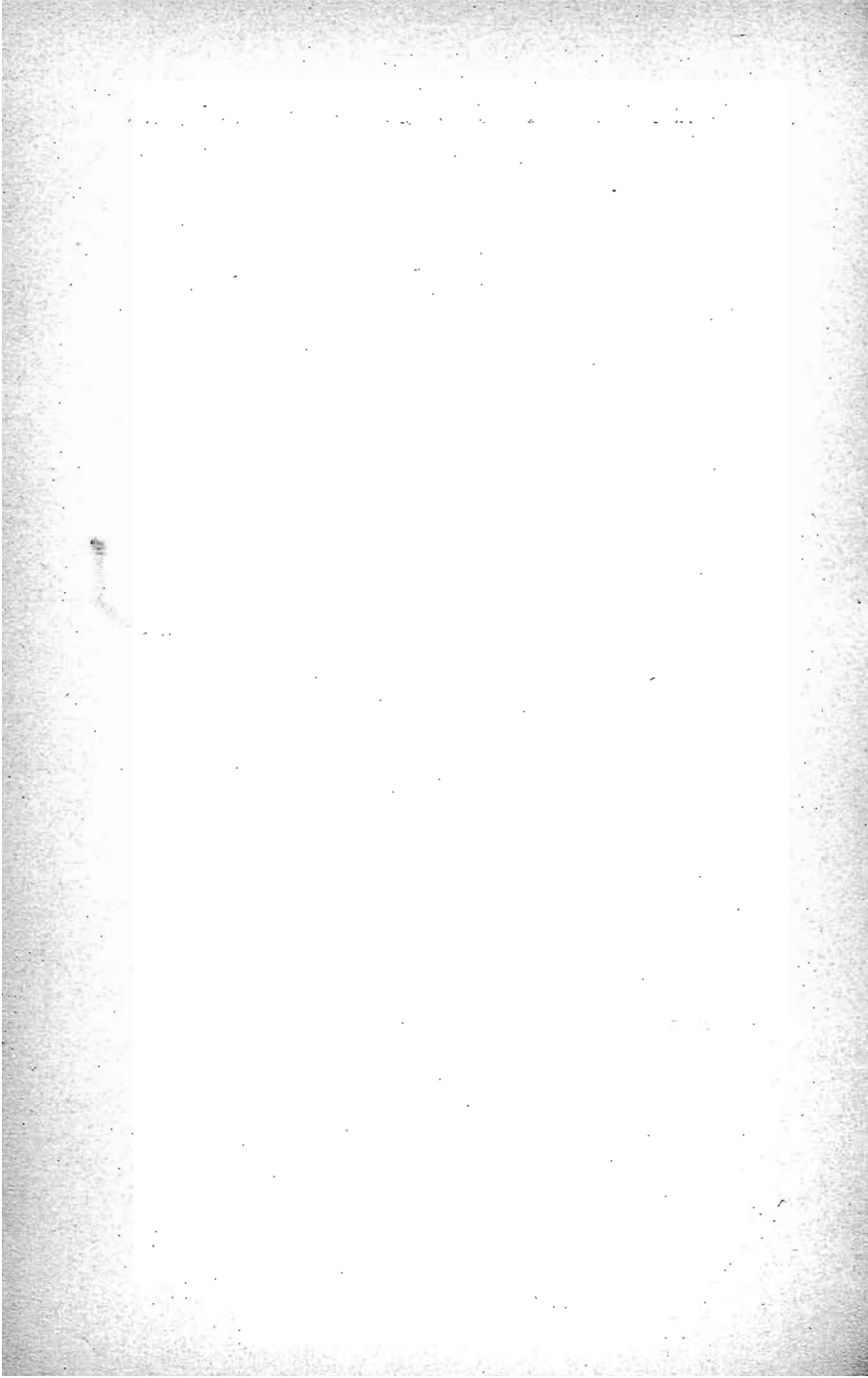
EDUCATORI ANTICHI E MODERNI

ALDO VISALBERGHI

SCUOLA APERTA



«LA NUOVA ITALIA» EDITRICE
FIRENZE



ALDO VISALBERGHI

SCUOLA APERTA



«LA NUOVA ITALIA» EDITRICE
FIRENZE

PROPRIETÀ LETTERARIA RISERVATA

1ª EDIZIONE: MAGGIO 1960

2ª EDIZIONE ACCRESCIUTA: FEBBRAIO 1962

Tutti i diritti di traduzione e di riproduzione (anche di semplici brani riprodotti per radio-diffusione) sono riservati per tutti i paesi, compresi i Regni di Norvegia, Svezia e Olanda

Stampato in Italia

© Copyright 1960 by « La Nuova Italia Editrice » Firenze.

INDICE

PREFAZIONE ALLA PRIMA EDIZIONE	p. IX
PREFAZIONE ALLA SECONDA EDIZIONE	XI

PARTE PRIMA

PROGRESSO E TRADIZIONE

I.	LA TRADIZIONE UMANISTICA E LA CULTURA TECNICO-SCIENTIFICA	3
	1. Premessa. - 2. Produzione e fruizione. - 3. Valori e fatti. - 4. L'umanesimo storico e la genesi della scienza moderna. - 5. Scienza e tecnica. - 6. Cultura tecnico-scientifica e valutazione. - 7. L'articolata unità della cultura.	
II.	LE RAGIONI DEGLI UMANISTI	32
III.	IL DIFETTO DI STRUTTURA DELLA SCUOLA SECONDARIA	40
IV.	LA FUNZIONE ORIENTATIVA NELLA SCUOLA SECONDARIA	53
	1. Rimedi contingenti. - 2. L'unificazione della scuola dell'obbligo. - 3. La modernizzazione dell'istruzione secondaria superiore. - 4. Osservazioni conclusive.	
V.	EMULAZIONE E DINAMICA DI GRUPPO	70
	1. L'emulazione in discredito. - 2. Genesi e sviluppo dell'atteggiamento emulativo. - 3. L'emulazione nei gruppi spontanei. - 4. Pervertimenti scolastici dell'emulazione individuale. - 5. L'emulazione di gruppo. - 6. Emulazione «mista» ed «autoemulazione». - 7. L'emulazione pluridirezionale. - 8. Valore sociale dell'emulazione. - 9. Conclusione.	
VI.	SCUOLA E METODI ATTIVI IN ITALIA	102

PARTE SECONDA

AMERICA E EUROPA

- I. UN IDEALE PROBLEMATICO: L'EGUAGLIANZA DI OPPORTUNITÀ p. 121
1. Sociologia e pedagogia. - 2. Il determinismo sociale e la scuola. - 3. Una sterile idealità? - 4. Postilla non conclusiva.
- II. LA SCUOLA AMERICANA NEL SUO SFONDO SOCIALE . . . 136
1. Orientamento verso futuro. - 2. Democratizzazione delle scelte. - 3. Ritardo delle scelte. - 4. Specializzazione ed integrazione. - 5. Osservazioni conclusive.
- III. PER UN'EDUCAZIONE EUROPEA 163
1. Le caratteristiche dello spirito europeo. - 2. Metodi e finalità di un'educazione europea.
- IV. COMPETIZIONE ECONOMICA E COMPETIZIONE EDUCATIVA 182
- V. SCUOLA ITALIANA E SCUOLA AMERICANA 203
1. Due realtà eterogenee. - 2. L'educazione come pubblico servizio. - 3. Giustificazione storica delle divergenze. - 4. Continuità conservatrice nella politica scolastica italiana. - 5. Formazione storico-critica e inserimento nella realtà sociale: due ideali educativi da integrare.

PARTE TERZA

MAESTRI

- I. JOHN DEWEY O DELLA CONSAPEVOLEZZA CRITICA DELL'ATTIVISMO 225
1. Individuo e società. - 2. La scuola come microcosmo sociale. - 3. L'educazione «supremo interesse umano» e il metodo scientifico. - 4. Problemi aperti

II.	EDOUARD CLAPARÈDE, O DELLA SPERIMENTAZIONE IN PEDAGOGIA	p. 242
III.	LA LIBERTÀ IRONICA DI GUIDO CALOGERO	254
IV.	OMAGGIO A FRANCISCO FERRER	265

PARTE QUARTA

SCRITTI DI POLITICA SCOLASTICA

I.	PER UN NUOVO ASSETTO DELL'ISTITUTO MAGISTRALE	277
	1. È sufficiente prolungare gli studi magistrali di un anno? - 2. Qual'è la preparazione da esigersi dai maestri? - 3. Non basta aumentare la materia di studio, occorre trasformare la fisionomia stessa dell'Istituto. - 4. I corsi elettivi. - 5. Materie fondamentali e professionali. - 6. Imparare ad imparare dai libri e dall'esperienza: biblioteca e tirocinio. - 7. Rapporti con la vita economica e sociale dell'ambiente.	
II.	CIÒ CHE LA SCUOLA ESIGE DAGLI INSEGNANTI	293
	1. Ciò che debba intendersi per la « scuola ». - 2. L'autonomia della scuola non è assoluta. - 3. Coscienza della funzione docente. - 4. Serietà di sperimentazione didattica. - 5. Larghezza e spregiudicatezza di vedute. - 6. Un esempio: promuovere noi stessi una inchiesta sulle lezioni private. - 7. Esigere molto da noi stessi per poter esigere molto dagli altri.	
III.	ATTIVISMO IN TONO MINORE	303
IV.	IN MARGINE A UN CONVEGNO	311
V.	VALORE DI UN ESPERIMENTO	321
VI.	LATINO SÌ, LATINO NO....	326
VII.	SCUOLA E FINANZIAMENTI	331
VIII.	COME IL PIANO DI SVILUPPO DELLA SCUOLA POTREBBE DIVENTARE UNA COSA SERIA	340

IX. PROGETTI E CONTROPROGETTI PER LA SCUOLA SECONDARIA INFERIORE p. 348

1. Un vecchio problema. - 2. I termini della questione -
3. Il progetto Medici. - 4. Le proposte del Consiglio superiore. - 5. Le attuali prospettive.

X. LA SCUOLA DEL PREADOLESCENTE NELLE PIÙ TIPICHE ESPERIENZE STRANIERE 360

1. Premessa. - 2. Tutti i preadolescenti nella stessa scuola: la soluzione statunitense e sovietica. - 3. Riforme radicali recenti: Giappone, Germania orientale, Svezia. - 4. Soluzioni di compromesso in atto o in progetto: Inghilterra, Francia, Germania occidentale. -
5. Breve commento finale.

INDICE DEI NOMI 383

PREFAZIONE ALLA PRIMA EDIZIONE

Gli scritti che raccolgo in questo volume, sebbene apparsi su riviste e periodici diversi dal 1953 ad oggi, si sviluppano tutti lungo la stessa linea d'ispirazione, che già il titolo del libro vorrebbe sommariamente indicare. La scuola per cui la pedagogia progressiva e laica va combattendo con impegno crescente, nel nostro come in altri paesi, è infatti una scuola aperta nel significato più pieno e articolato dell'espressione.

Anzitutto è aperta ad accogliere una vitale molteplicità di posizioni e di apporti diversi, cioè volta a promuovere la discussione impegnativa e pur mai definitiva, a suscitare il dialogo genuino, a realizzarsi insomma come ricerca in comune, ricerca sempre aperta, conviene insistere, alla critica e alla rettifica e all'ulteriore sviluppo.

È dunque scuola aperta al progresso in ogni sua forma valida, non meno che alla tradizione in ogni suo aspetto umanizzante: aperta alla cultura di prima mano attraverso una adeguata preparazione dei suoi docenti, aperta alla vita e alle voci dell'ambiente naturale ed umano che la circonda, aperta all'apporto delle scienze e all'esperienza del nuovo, propria ed altrui, aperta alla sperimentazione intelligente e scientificamente controllata, non meno che all'ispirazione originale e creativa, aperta infine allo spirito di comprensione internazionale più sincero e costruttivo.

Ma soprattutto, la scuola che noi auspichiamo è socialmente aperta, priva cioè non solo di chiusure dogmatiche di

qualunque genere, ma anche di quelle chiusure strutturali, di quelle distinzioni e preclusioni precoci, in cui una dubbia funzione culturale si contamina con una funzione certa di cristallizzazione sociale e di ormai intollerabile spreco di risorse intellettuali e produttive.

Tutte queste articolazioni di uno stesso motivo trovano, quasi nell'ordine medesimo in cui qui le ho enunciate, specifici sviluppi nelle varie parti in cui è diviso il volume. Una sezione è però particolarmente dedicata a un doveroso riconoscimento del mio debito verso coloro che mi furono soprattutto « maestri » nello spirito di apertura. Qui tengo inoltre a dichiarare la non casualità del richiamo che il titolo scelto suggerisce rispetto ai libri di Aldo Capitini intitolati *Religione aperta e Rivoluzione aperta*.

Per l'amico Capitini « apertura » vuol dire in primo luogo « non-violenza », e precisamente rifiuto non soltanto della violenza fisica, ma di ogni più raffinata forma di costrizione mediante allettamenti o condizionamenti. Anche la scuola che io, con lui, auspico è soprattutto, e in questo preciso senso, non-violenta. È cioè l'opposto della scuola mezza caserma e mezza oratorio verso cui conformismo e sovraffollamento, insufficienza di mezzi e deficienza di preparazione e di dedizione pedagogica, stanno sempre più trascinando i nostri istituti educativi.

Ciò è reso possibile da quella carenza di una politica scolastica coraggiosa e illuminata che ormai da ogni parte si lamenta e che mantiene, purtroppo, un'indesiderata attualità anche a quelli, fra gli scritti qui raccolti, che affrontavano espressamente parecchi anni fa problemi urgenti di riforma o discutevano progetti di riforma già formulati dai governi di allora: nulla di tali progetti è stato attuato, di nuovo non c'è stato che la presentazione di altri progetti sostitutivi, in meglio o in peggio, dei primi.

Neppure questi progetti più recenti, qui brevemente discussi nelle pagine terminali, ci piacciono gran che. Tuttavia l'augurio migliore che io stesso possa formulare a questo mio libro è di invecchiare rapidamente, almeno per la parte in cui vi si prospettano riforme urgenti e inderogabili, e ciò anche se esse dovessero essere rese inattuali non dalla loro realizzazione, ma solo dalla loro sopravvenuta improponibilità in un quadro di strutture comunque rinnovato.

A. V.

PREFAZIONE ALLA SECONDA EDIZIONE

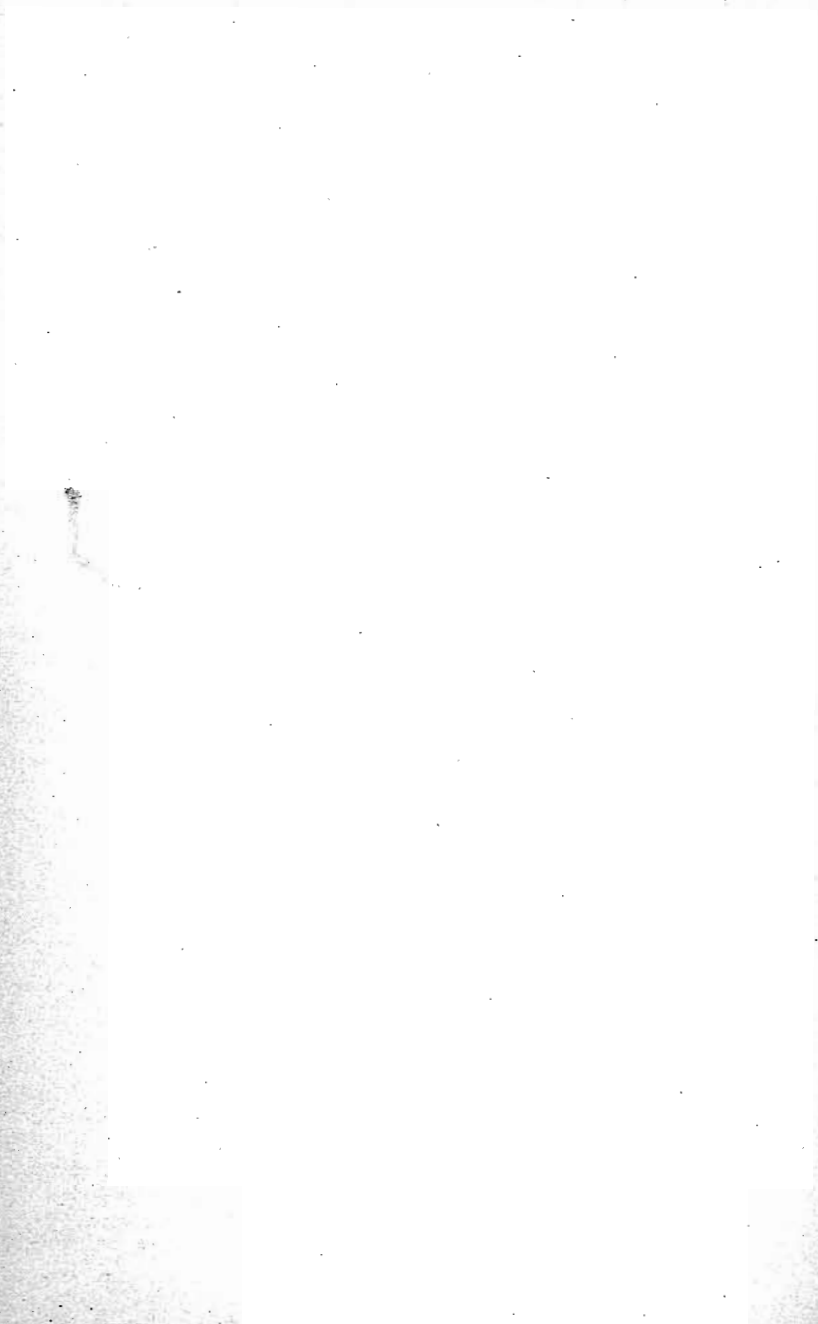
A quasi due anni di distanza dalla prima pubblicazione di questo libro, posso licenziarne una seconda edizione accresciuta, senza che purtroppo nulla o quasi del suo contenuto abbia perduto d'attualità: l'augurio che formulavo presentando la prima edizione non si è dunque ancora avverato. Ma oggi finalmente il Parlamento italiano è impegnato a discutere l'unificazione della scuola media dell'obbligo. Non ho creduto tuttavia di inserire qui quanto ho avuto occasione di scrivere, su « Scuola e Città » e altrove, circa i modi e le vicissitudini di tale discussione: ciò avrebbe costituito un omaggio indebito alla contingenza, giacché nulla nei termini di fondo del dibattito, quali appaiono già nell'ultima parte di questo libro, è mutato. Penso invece di far cosa gradita al lettore aggiungendovi un essenziale panorama di come si presenta attualmente « La scuola del preadolescente nelle più tipiche esperienze straniere ». Que-

sti sintetici cenni già comparsi sul numero speciale di « Scuola e città » (maggio 1960) delicato alla « Scuola dagli 11 ai 14 anni », mi sembrano non privi di interesse per chi voglia rimediare con larghezza di vedute e chiara consapevolezza sul problema oggi per noi più attuale.

A. V.

PARTE PRIMA

PROGRESSO E TRADIZIONE



I.

LA TRADIZIONE UMANISTICA E LA CULTURA TECNICO-SCIENTIFICA *

1. — PREMESSA.

La cultura, afferma Eliot in un suo notissimo saggio, può anche definirsi semplicemente come « ciò che rende la vita degna di esser vissuta » ¹. Questa è forse la più breve e la più suggestiva fra le innumerevoli definizioni tentate su di un piano letterario. Il loro comune difetto è una circolarità più o meno dissimulata, ma quasi evidente nel caso citato, giacché « degno » è un termine in cui si condensa un intero cosmo culturale. Non può sorprenderci che indagini impostate in tal modo concludano vagheggiando il passato e ironizzando sugli sforzi di rinnovamento, almeno quando il sottinteso concetto di *dignità della vita* è quello aristocratico e umbratile che il poeta della *Terra desolata* non può togliersi dal cuore. Può darsi che al termine del nostro discorso emerga un altro concetto di *dignità della vita*, ma per impostare l'indagine, un'indagine non parti-

* Relazione tenuta il 28 aprile 1956 al III Congresso nazionale di pedagogia, in Padova e già pubblicata su « Scuola e Città », settembre 1956.

¹ T. S. ELIOT, *Appunti per una definizione della cultura*, trad. it. G. Manganelli, Milano, Bompiani, 1952, p. 26.

giana, non intesa a salvataggi né protesa a miraggi, abbiamo bisogno di una definizione della cultura la cui apparente semplicità non si risolva in una petizione di principio. Noi crediamo che soltanto dalle scienze, e più specialmente dalle pur giovani scienze sociali, possiamo mediare le necessarie formulazioni iniziali il più possibile chiare e inequivoche.

Partiremo così da una definizione di cultura che ha anche il vantaggio di legare indissolubilmente, fin dall'inizio, i concetti di cultura e di educazione. Diremo che la cultura è quel complesso di abilità che vengono trasmesse da una generazione all'altra di un gruppo sociale in forme diverse da quelle dell'ereditarietà biologica, e che tale trasmissione coincide con l'educazione intesa in senso lato ¹. Questa definizione negativa va subito integrata con un'osservazione: fra le abilità trasmesse vi può essere o meno quella relativa all'ulteriore modifica e sviluppo dell'intero patrimonio culturale, vi possono cioè essere o non essere delle abitudini relative alla ricerca ed allo studio del nuovo, alla discussione, alla tolleranza di modi d'azione e di idee aber-

¹ Cioè, con l'educazione non intesa solo come educazione *intenzionale* e tanto meno come educazione *istituzionalizzata* (sempre utile, per comprender questa più vasta accezione del termine « educazione », il riferimento mentale ai *Pensieri* capponiani). Fin dove, poi, arrivi l'eredità biologica nell'uomo, è tutt'altro che facile da stabilire; si tratta tuttavia di un concetto abbastanza chiaro *operativamente*, anche se pieno di trabocchetti per chi creda di poterlo applicare alla buona al livello di senso comune. Le moderne concezioni genetiche gli attribuiscono anche un preciso significato istologico. Del resto la mia definizione *negativa* della cultura è adombrata in modo più o meno esplicito in tutte le definizioni sociologiche più recenti che parlano di « eredità sociale » (SUTHERLAND e WOODWARD, *Introductory Sociology*, New York, Lippincott, 1948, p. 21) o « socialmente trasmessa » (CHARLES E. ELLWOOD, *Cultural Evolution*, New York, Appleton, 1927, p. 9), dove evidentemente il « sociale » si contrappone solo a « biologico » (non certo, per esempio, a « familiare »).

ranti dalla tradizione, al ruolo da assegnarsi all'esperienza come fondamento per l'accettazione di modificazioni. La cultura insomma può essere statica o dinamica, anzi è sempre statica e dinamica insieme, ma con diversissime dosature dei due aspetti, muovendosi entro gli opposti limiti del ritualismo magico dei cosiddetti « primitivi » e di quelle forme di civiltà occidentali nelle quali la rapidità dei mutamenti è cosa non solo scontata, ma gradita alla comune coscienza popolare, e si pone ogni consapevole cura (pur permanendo inconsapevoli remore) ad eliminare dal patrimonio culturale i fattori di cristallizzazione, di irrigidimento, di sclerosi.

« Cultura » si ha dunque in tutti i gruppi umani, per quanto primitivi, statici, isolati dal resto dell'umanità essi possano essere. La vecchia distinzione fra *Kulturvölker* e *Naturvölker* oggi non è più accettata appunto perché troppo restrittiva del concetto di cultura¹. Ma l'allargato concetto di cultura significa, anziché trascuranza, un più attento e approfondito studio di quell'aspetto dinamico che molti considerano come distintivo della cultura in se stessa (cultura come sinonimo di vera e propria « civiltà ») e che invece ci si presenta come relativamente aleatorio, in quanto può esserne assente o almeno venir neutralizzato da altri fattori. L'elemento dinamico cessa di essere una specie

¹ Non solo non si può dire che i primitivi seguano la « natura » e non abbiano « cultura », ma è equivoca la stessa nozione « vicinanza alla natura ». Per esempio, l'antropofagia sembra legata in molti casi assai più a complesse credenze magiche che a semplice bestialità o mancanza di freni morali, è perciò anch'essa un *fatto culturale*. Inoltre è solo per comodità semantica che si può chiamare « statica » anche la cultura più primitiva: necessariamente essa ha avuto uno sviluppo e cioè, per un tempo che ci è ignoto, carattere « cumulativo ». La chiamiamo statica perché attualmente tale sviluppo è lentissimo o del tutto assente.

di fatto biologico, come ancora si presentava in Spencer e in molti altri positivisti, e diventa una preziosa caratteristica che è possibile perdere o snaturare, e deve perciò diventare oggetto delle nostre consapevoli cure. La sua connessione con la comunicazione intergruppo ed infragruppo, cioè con lo scambio culturale con altri tipi di civilizzazione e con la circolazione dei sentimenti e delle idee fra i diversi strati sociali, i suoi rapporti essenziali con le forme religiose ed educative, insomma la complessa natura *sociale* di una tale dinamicità ci induce a considerarla come una situazione di difficile ed instabile equilibrio che lo stesso « progresso » può facilmente mettere in crisi quando si determini solo in modo unilaterale. Per esempio, il progresso tecnico più brillante può diventare un fattore di stasi e di regresso se viene impiegato a rompere rapporti comunicativi, ad innalzare barriere di sospetto, ad imporre verità precostituite. La stessa diffidenza verso il « progresso » trova infatti una parziale giustificazione nel timore che una corsa disordinata nella sua direzione determini fatali squilibri.

Nel concetto di cultura sviluppato finora sono evidentemente comprese tutte le tecnologie e tutte le arti, tutte le credenze mistiche e religiose, le ideologie, le generalizzazioni scientifiche, non meno che i modi pratici di comportamento nelle relazioni familiari e sociali. Esso abbraccia, se vogliamo coglierne quasi paradossalmente presumibili limiti estremi, elaborazioni culturali come la teoria del campo elettro-magnetico o una sonata di Beethoven da un lato, e i modi di soffiarsi il naso o addirittura quegli aspetti della mimica facciale che non siano riconducibili del tutto a meccanismi ereditari, dall'altro. Tracciare distinzioni chiare e funzionali in un campo così vasto e disordinato è tutt'altro che facile, sebbene sia indispensabile: indispen-

sabile almeno se vogliamo pervenire a chiarire da questo inconsueto punto di vista la tradizionale distinzione fra cultura umanistica e cultura tecnico-scientifica. Giacché le distinzioni strettamente sociologiche (elementi materiali ed elementi non-materiali della cultura, tecniche di produzione e tecniche di fruizione) non risulteranno sufficienti, ricorreremo anche a distinzioni filosofiche (giudizi di fatto e giudizi di valore) e ad analisi storiche circa i modi d'affermazione dei due tipi di cultura nella tradizione occidentale, ma tutto ciò senza rinunciare all'impostazione già tracciata.

Confidiamo che dai risultati raggiunti in tal modo il problema dell'integrazione fra tradizione umanistica e cultura tecnico-scientifica riuscirà illuminato e in certo modo trasfigurato: non solo sarà possibile liberarlo da sottintesi sociali normalmente inconfessati, ma esso ci si riproporrà concretamente non più in forma teorica, bensì come questione di effettivi sviluppi da promuovere sul piano educativo e sociale, in quanto ci si rivelerà coincidente in pieno col già prospettato problema di mantenere carattere fluido e dinamico alla cultura nel suo complesso, o meglio, nella sua odierna quasi paurosa complessità.

2. — PRODUZIONE E FRUIZIONE.

Alcuni sociologi distinguono gli aspetti materiali dagli aspetti non materiali della cultura¹. È una distinzione evidentemente difficile da mantenersi per la stretta interdipendenza

¹ Cfr. MERRILL e ELDRIDGE, *Culture and Society*, New York, Prentice-Hall, 1952, pp. 42 ss. e FRANCIS J. BROWN, *Educational Sociology*, New York, Prentice-Hall, 1954, pp. 70 ss.

pendenza dei due elementi, tuttavia non è una distinzione per noi priva di interesse. Non si potrebbe forse sostenere che la cultura umanistica ha carattere non materiale, al contrario di quella tecnico-scientifica, la cui funzione è di concretarsi in prodotti materiali, senza di che rimane inutile e vuota? Senza dubbio la greca *scholé*, il latino *otium*, sono termini che alludono ad attività puramente o prevalentemente « mentali », indenni da ogni preoccupazione materiale, ma a dire il vero anche la matematica e persino certi aspetti delle scienze naturali potevano a buon diritto rientrarvi. Si trattava tuttavia di scienze coltivate per se stesse, senza preoccupazioni utilitarie; tale era il caso anche nel « curriculum » vagheggiato da Platone, dove la cultura scientifica aveva addirittura una posizione di gran lunga preminente. Certamente l'espressione abbinata « tecnico-scientifico » è scarsamente applicabile nel mondo classico, malgrado anche lì la scienza sia sorta dalle tecniche e nelle tecniche sia rifluita, almeno qualche volta (Archimede ne fornì un esempio che ha qualcosa del simbolo tragico). La tendenza più spiccata è di incorporare bensì certe scienze nella cultura di alto livello, ma depurandole scrupolosamente da ogni elemento materiale e utilitario. Per Aristotele, il provvedere a necessità materiali, lo svolgere attività utilitarie, è cosa indegna dell'uomo libero. Non mi pare che Whitehead esageri quando afferma che i Greci avevano « quel pervertito senso dei valori che è la nemesi dell'esser possessori di schiavi »¹. I Romani esaltarono a lungo Cincinnato, come del resto i Greci continuarono a rendere formale omaggio all'etica del lavoro formulata da

¹ A. N. WHITEHEAD, *The Aims of Education*, New York, New American Library (Mentor Books), 1949, p. 60 (trad. it. Firenze, La Nuova Italia, 1960).

Esiodo, ma l'unica « tecnica » che amarono sul serio fu quella giuridica. Agire direttamente sulle persone, sulle volontà, e solo indirettamente sulle cose, operare come « mente » piuttosto che come corpo, fu un ideale largamente diffuso nella classicità; le uniche nobili attività del corpo erano quelle ginniche e soprattutto quelle guerriere.

In ciò noi ritroviamo alcuni caratteri tipici dell'educazione umanistica, coi suoi ideali di cultura « disinteressata », di tirocinio della mente e di aristocratico distacco da tutte le tecnologie. Ma l'educazione umanistica è anche, ed in primo luogo, educazione « estetica ». Per dar conto di questo carattere dobbiamo rifarci ad un altro genere di distinzione nel campo delle abilità costituenti una cultura: quella fra *tecniche di produzione* e *tecniche di fruizione*. Quanto più una cultura è progredita, tanto più le tecniche di produzione sono differenziate e complesse, ed impegnano singolarmente individui diversi, fino ad alti livelli di specializzazione. Ma le tecniche d'uso o fruizione dei vari beni o servizi così posti in essere è possibile e piacevole possederle tutte insieme: la divisione del lavoro riguarda la produzione, non la fruizione. È difficile saper suonare dieci strumenti diversi, ma è assai meno difficile saper gustare un concerto orchestrale. Pochi riescono ad essere contemporaneamente drammaturghi, novellieri, romanzieri, saggisti, poeti epici e poeti lirici, ma qualunque persona colta sa gustare quasi egualmente bene quei vari tipi di produzione letteraria. Lo stesso si può affermare non solo per le altre arti, ma per una quantità enorme di tecnologie. Ora si può ben dire, in generale, che l'educazione umanistica sia educazione alla fruizione, ma non alla produzione. Ciò è vero anzitutto nel campo estetico, ma in certo senso può valere anche nel campo di fruizioni meno nobili. L'ideale umanistico dell'armonia, dell'equilibrio, della moderazione

ci abilita in certo modo anche a gustare un pranzo, ad arredare una casa nel modo più confortevole, ad organizzare un viaggio di piacere.

Chi credesse che noi stiamo deliberatamente screditando l'ideale educativo umanistico presentandolo come un ideale da *viveur*, è pregato di porre speciale attenzione agli argomenti che presentiamo qui di seguito come contropartita. Malgrado ogni nobile sforzo in contrario, esiste ed esisterà sempre un notevole scarto fra le esigenze sociali di produzione e le possibilità di rendere la produzione stessa così soddisfacente per chi la compie da costituire la sua principale fruizione. Produrre con gioia è possibile, ma ancora per pochi, e mai per nessuno, probabilmente, sarà possibile rendere superflua ogni altra gioia che non sia quella stessa del produrre. Sergio Hessen ha probabilmente torto quando dichiara utopistico l'ideale deweyano di « spiritualizzare la professione fino a trasformarla in vocazione » e conclude senza ambagi che il problema è piuttosto di « educare al dopo-lavoro »¹, ma un errore opposto e ancora più grave sarebbe quello di chi credesse di poter negare ogni altro alimento al desiderio di gioia, al gusto fantastico, allo spirito creativo, alla sensibilità estetica della gran massa degli individui, salvo quello che può essere dato dalle normali attività produttive dei singoli. Educare a forme ricche e raffinate di fruizione, soprattutto estetica, è anzi problema che deve cessare di riguardare soltanto le *élites*, perché sta diventando e diventerà sempre più un problema di massa.

Sarebbe ingenuo, tuttavia, concludere per un educazione umanistica di massa. L'aspetto « fruizione estetica »

¹ S. HESSEN, *Fondamenti della pedagogia come filosofia applicata*, trad. V. Dolghin, Firenze, Sandron, 1942, pp. 180-181.

non esaurisce affatto, del resto, i caratteri della cultura umanistica individuati nella pur sommaria analisi finora condotta. Su questi caratteri, soprattutto su quello del « disinteresse », dovremo tornare, ma non prima di avere approfondito la nostra indagine anche in altre direzioni.

3. — VALORI E FATTI.

Noi dobbiamo ora esaminare la distinzione fra fatto e valore, e ricercare se e fino a qual punto essa coincida con quella fra cultura tecnico-scientifica e cultura umanistica. V'è infatti tutta una tradizione di pensiero che porterebbe a far corrispondere le due coppie di termini, e se questa corrispondenza si rivelasse plausibile, essa o assorbirebbe o mostrerebbe irrilevanti le caratterizzazioni già compiute. Il crocianesimo è forse l'esempio più spiccato di questa tendenza che per altro profonda le sue radici in Vico e in Cartesio, in Windelband e in Dilthey.

Per rimanere coerenti con l'impostazione traseelta, noi dobbiamo però chiederci cosa significhi la distinzione fra fatto e valore, o meglio fra giudizi descrittivo-fattuali e giudizi valutativi, in rapporto al già delineato concetto di cultura. In qualunque tipo di cultura, anche nel più « primitivo », esiste probabilmente la possibilità di distinguere fra affermazioni relative alla desiderabilità di un comportamento, alla dignità di un oggetto, insomma al « valore » di qualcosa, ed affermazioni relative ai « mezzi », alle « tecniche », insomma a modi di comportamento in sé relativamente indifferenti e da giudicarsi solo per l'efficacia che dimostrano di possedere in rapporto al conseguimento di determinati fini. Per quanto le varie forme di ritualismo tendano ad oscurare la distinzione, attribuendo un valore

magico a certi corsi d'azione e considerando cattivi ed empi corsi d'azione equivalenti o anche migliori quanto ai risultati verificabili, non v'è nessuna forma di cultura dove non siano coltivati certi « valori » e certi modi d'azione non siano considerati puramente strumentali. Nelle forme di cultura più sviluppate la distinzione sembra farsi sempre più netta, sebbene per vari indizi facciano sospettare che essa sia almeno in parte correlativa a crescenti distinzioni di classe. Nell'induismo castale la stessa religione assume caratteri nettamente diversi a seconda del rango sociale degli adepti. Nel mondo borghese dell'Ottocento, accanto alla solita retorica sui « sani » piaceri del popolo, permane e si esprime senza ambagi la persuasione che i « valori » della civiltà siano in mano di una ristretta *élite* a ciò destinata per intelligenza o per censo. Esiste ancor oggi una sorta di ipocrisia diffusa per cui tutti i mestieri sarebbero egualmente nobili, avrebbero pari dignità e valore, sicché non ci sarebbe da preoccuparsi delle inessenziali differenze intercorrenti nei modi di vita e di cultura che essi « naturalmente » comportano; viceversa è a questi modi di vita e di cultura, cioè a valori come il buon gusto, l'armonico sviluppo delle facoltà, la possibilità di « coltivarli », di educare i figli con ogni cura, ecc., che si annette la massima importanza.

Ma le considerazioni fatte, se valgono a metterci in guardia contro probabili distorsioni, non esauriscono certo il problema della distinzione fra fatti e valori, fra mezzi e fini. La letteratura filosofica contemporanea vi dedica del resto così vasto spazio, con trattazioni di natura essenzialmente teoretica, che sarebbe per lo meno ingenuo credere sufficiente un semplice spostamento della questione sul piano storico-sociale per vanificarla. Non è però in questa sede che possiamo approfondire tale questione¹: qui mi limiterò

a fissare alcuni punti di più diretta rilevanza per il nostro problema, corredandoli con poche considerazioni essenziali, certo insufficientemente dimostrative da un punto di vista teoretico.

Lo iato fra fini e mezzi implica sempre un qualche spacco metafisico della realtà naturale ed umana; non importa se relativo ad una metafisica materialistica o ad una metafisica spiritualistica. Occorre cioè che sin dall'inizio, sia pure inconfessatamente, si attribuisca valore finale a certi oggetti o attività, per esempio alla soddisfazione degli istinti, oppure alle *Geisteswissenschaften*. Ad una considerazione spregiudicatamente naturalistica, capace cioè di tener conto dell'enorme complessità dei fattori in giuoco in qualunque attività umana, senza trascurarne alcuno né ad alcuno attribuire posizione privilegiata, il rapporto fra fini e mezzi cessa di presentarsi come un rapporto fra entità già in partenza estrinseche e separate, e diventa invece in certo modo analogo a quello fra la parte e il tutto. L'uomo non è una macchinetta passiva che si metta in moto eccitandone i dispositivi automatici degli istinti, o mediante l'attrazione esercitata da « valori » a lui esterni; l'uomo è un fascio estremamente complesso di attività funzionalmente collegate e socialmente intrecciate con le attività dei suoi simili, e matura nel corso stesso dell'esperienza il gusto per un impegno pieno ed armonico, continuo ed espansivo, di tutte le sue forze. Un mezzo è

¹ L'impostazione più valida rimane, a nostro avviso, quella di JOHN DEWEY, la cui *Teoria della valutazione* è stata recentemente tradotta in italiano (Firenze, La Nuova Italia, 1960). Giustifico tale mia opinione nel saggio « La concezione deweyana del valore » che funge da introduzione alla citata traduzione e, più ampiamente, nel volume *Esperienza e valutazione* (Torino, Taylor, 1958).

un'attività parziale, un fine un'attività totale: l'uomo nel suo diuturno agire progettante non può non operare continuamente distinzioni provvisorie e funzionali in tal senso, ma ciò non toglie che situazioni puramente « finali » non esistano che nelle immaginazioni umiliate. Nessuno giunge a intrattenere veramente come ideale quello di « non aver niente da fare », qualunque fruizione disgiunta dall'attività è insipida e ottundente, i puri fini e i puri valori sono fantasticherie tristi e ottenebranti.

Parallelamente, la distinzione fra giudizi di fatto e giudizi di valore non può essere che provvisoria e funzionale. Un'analisi adeguata ci dimostrerebbe infatti l'insufficienza di tutte le divisioni logiche tentate in materia¹, e ci porterebbe a concludere che in ogni caso si tratta di proposizioni descrittive di regolarità naturali, con la sola differenza che quelle « valutative » hanno carattere forte-

¹ Tali divisioni sono essenzialmente di due tipi, basate rispettivamente sul concetto di « emotivo » o su quello di « normativo ». Quelle del primo tipo collocano i giudizi di valore *fuori* della logica, perché questa si occupa solo di proposizioni a carattere scientifico e non di proposizioni a carattere emotivo. Il rappresentante più radicale di questa tendenza, abbastanza diffusa in tutto il positivismo logico, è A. J. AYER (*Language, Truth and Logic*, New York, 1936). Quelle del secondo tipo, sviluppate più di recente, assimilano le proposizioni valutative a proposizioni normative o comandi, e tendono a distinguere due logiche, quella comune, delle proposizioni dichiarative, e quella propria delle proposizioni normative. R. M. HARE (*The Language of Morals*) e E. W. HALL (*What is value?*) hanno contribuito a sviluppare questo punto di vista, mentre G. H. VON WRIGHT (*An Essay in Modal Logic*) ha cercato di interpretare in termini di logica modale questa logica degli imperativi, che egli chiama « deontica ». A noi sembra, e abbiamo cercato di dimostrare in altra sede (cfr. *Esperienza e valutazione*, Torino, Taylor, 1958, cap. II), che, valide restando contro la prima posizione le critiche del Dewey, della seconda sia possibile mostrare l'infondatezza o almeno l'impossibilità di assumerla rigidamente, per il fatto stesso che la logica modale e la logica non modale sono strettamente connesse, come dimostrano recenti lavori di W. QUINE e di R. CARNAP.

mente ellittico, riassumono cioè in forma imprecisa una grande quantità di asserzioni relative alle conseguenze socio-psicologiche delle realtà o delle possibilità valutate. Il fatto che una parte di tali asserzioni implicite rivelerebbero, se rese esplicite, un carattere « introspettivo », spiega probabilmente la diffidenza dei logici a muoversi su questo terreno. Ma ciò che a noi importa in questa sede è semplicemente di rilevare che esiste quanto meno la possibilità di concepire il rapporto fra giudizi di fatto e giudizi di valore in maniera perfettamente analoga al prospettato rapporto fra mezzi e fini: si tratta di minore o maggior complessità, non già di una invalicabile differenza qualitativa. L'impressione ineliminabile di differenza qualitativa che ne abbiamo è riconducibile probabilmente al fatto che anche i « contesti » o « universi di discorso » sottintesi nei due casi sono alquanto diversi per complessità: relativamente semplici e unitari quelli implicati dai primi, estremamente più articolati e di solito più imprecisi e sfumati quelli cui i secondi fanno implicito riferimento. Quando dico « Non è bene mentire », alludo, almeno indirettamente e ipoteticamente, non solo a fenomeni come quelli logico-semanticamente necessari a definire la menzogna, ma altresì a possibili reazioni sociali, a conseguenze psicologiche sottili e complesse del tipo « insoddisfazione intima », forse anche a implicanze religiose, ecc., ecc. Né, evidentemente, il linguaggio valutativo è semplificabile, se è vero che concerne sempre piuttosto delle totalità che delle parti o segmenti d'esperienza, e che tali totalità hanno inevitabilmente un'estensione sociale e prospettive temporali indefinite. Chiarire il linguaggio valutativo significa sempre ampliarlo e complicarlo: nelle forme ordinarie esso ha ai nostri occhi una semplicità psicologica di natura intuitiva che è del tutto illusorio scambiare per semplicità logica.

Spero che le considerazioni fatte, malgrado il loro carattere troppo riassuntivo e un po' astratto, forniscano un qualche fondamento per una reinterpretazione della distinzione tradizionale fra fatto e valore, tale da permetterci altresì di impostare in modo diverso da quello tradizionale anche il problema del rapporto fra cultura tecnico-scientifica e cultura umanistica. *Grosso modo*, da quanto s'è detto, risulterebbe già abbastanza giustificata la stretta connessione che comunemente si rileva fra cultura umanistica ed attività valutative. La complessità sociale ed umana e la pienezza d'impegno che abbiamo riconosciuto in queste ultime sono altresì caratteri rivendicati dal miglior umanesimo. Ciò che invece resta ancora tutt'altro che chiaro è in che senso la cultura tecnico-scientifica si connetterebbe col « fatto », con i « mezzi », con i giudizi o le proposizioni « descrittive », secondo la varia terminologia che abbiamo usato e che avrà probabilmente disorientato un po' il lettore. Di più: non sappiamo neppure se l'espressione abbinata « tecnico-scientifico », che abbiamo visto scarsamente applicabile alla cultura classica, abbia poi una sua più ampia giustificazione generale, e quale sia questa giustificazione. Soltanto quando avremo chiarito questi punti potremo tentar di utilizzare il tipo di rapporto da noi posto fra fatto e valore per interpretare la relazione fra cultura tecnico-scientifica e cultura umanistica.

4. — L'UMANESIMO STORICO E LA GENESI DELLA SCIENZA MODERNA.

Che la scienza sia connessa coi fatti e non con i valori, che abbia carattere strumentale o tecnico malgrado l'ampiezza delle sue generalizzazioni, che ci dica insomma come

fare ma non che cosa si debba fare, è opinione da accettarsi con molte riserve, o forse da non accettarsi affatto. Riteniamo che alcune considerazioni storiche ci aiuteranno a far luce su questo punto; e giacché la scienza moderna è nata sullo sfondo dell'Umanesimo, partiremo da una valutazione storica di quest'ultimo.

Finora abbiamo riconosciuto nella cultura umanistica i seguenti caratteri: 1) carattere non utilitario o di cultura « disinteressata »; 2) carattere estetico o « di fruizione »; 3) stretto rapporto con le capacità valutative, e perciò pienezza d'impegno umano e di comunicazione sociale. Questo terzo carattere, come già accennavamo, è il più importante, anche se parzialmente in contrasto con gli altri due: in esso è la funzione *attiva* e la principale giustificazione storica dell'umanesimo. Ivi infatti è soprattutto la connessione fra *studia humanitatis* e vita civile, quella connessione tanto appassionatamente affermata dal Salutati nella sua polemica con il Dominici¹. La conversazione con gli antichi, che la filologia rende intima e feconda, è essenzialmente un mezzo per elevare la qualità umana della conversazione con i contemporanei, esaltandone i valori sociali e politici. « Il ritrovamento della parola altrui nella sua direzione originaria — scrive il Garin — è scoperta di un altro che reca seco la scoperta di se medesimi. Come si dirà acutamente, quei germi seminati dall'antica umanità fanno come per miracolo nascere noi a noi stessi; l'evocazione dell'altro è evocazione di quanto v'è di meglio in noi; è vittoria sul chiuso egoismo di una parola che, nel suo orgoglio, produce una solitudine e un deserto ove nessuno

¹ Cfr. E. GARIN, *L'umanesimo italiano*, Bari, Laterza, 1952, pp. 41 ss.

la intende; è riconoscimento di una *presenza* che, mentre ci oltrepassa, dà consistenza e solidarietà e durata al nostro discorso. Così si entra nella *civile conversazione*, e vestiti di panni regali e curiali si operà in modo fecondo per entro le mura della città terrena »¹.

Tanto profonda è nei primi grandi umanisti la coscienza della funzione civile delle *humanae litterae*, come fornitrici di un saldo criterio dei valori, di una platonica « scienza del bene », quanto invece è povera e meschina la considerazione della cultura scientifica (ancora ridotta al *quadrivium*), cui il Salutati attribuisce meri compiti di edificazione mistico-religiosa, mentre il Bruni addirittura vi esemplifica, nella geometria e nell'aritmetica, quelle scienze di cui « non è onorevole cosa raggiungere i fastigi »!². Notissima è poi la satira che fa Erasmo dei « filosofi naturali » nell'*Elogio della Follia*.

È proprio quando l'Umanesimo comincia a declinare nel formalismo ciceroniano o cortigianesco, avendo perduto la sua funzione civile, quando cioè si vanno in esso profilando o accentuando i caratteri di aristocratica non-utilitarietà e di raffinatezza estetica, che la scienza moderna inizia il suo volo negli scartafacci di Leonardo; Galileo già si staglia sullo sfondo dell'umanesimo depotenziato della controriforma, privo di ogni interesse civile e politico. Ma Leonardo, ma Galileo sono ciò che nessun umanista, neanche Leon Battista Alberti, era stato: valentissimi artigiani. Galileo « nelle ore di spasso esercitavasi per lo più in fabbricarsi di propria mano vari strumenti e macchi-

¹ E. GARIN, introduzione a *L'educazione umanistica in Italia*. Bari, Laterza, 1949, pp. 6-7.

² Cfr. *L'educazione umanistica in Italia* cit., pp. 23-25 e 32.

nette, con imitare e porre in piccol modello ciò che vedeva di artificioso »¹, e non si trattava di un irrilevante *hobby*: probabilmente nessuna delle grandi scoperte di Galileo sarebbe stata possibile se egli non avesse avuto questo gusto per la meccanica artigianescamente realizzata. Naturalmente, non si può dire che la scienza moderna nasca da un gusto artigianale fine a se stesso: da un lato la riscoperta della matematica ellenistica e soprattutto della « geometria pratica » di Archimede, insieme a tutta una tradizione bassomedievale di sperimentalismo ockamista e di aristotelismo naturalista, forniscono la base indispensabile alla riqualificazione della « ragione », dall'altro è lo stesso mondo della produzione artigiana, della tecnica militare e dell'arte della navigazione che, mentre raffina gli strumenti di misura e ingegnosamente risolve da sé problemi pratici, richiede alla matematica e alla nascente fisica non qualitativa un valido ausilio a fini « utilitari ». « L'opera *Le due nuove scienze* di Galileo si apre perciò nel modo più appropriato — osserva il Randall — fra i lavoratori nell'arsenale di Venezia. Furono siffatti artigiani coloro che gradualmente innalzarono la matematica fino alla posizione dominante che venne ad occupare nel diciassettesimo secolo, e Galileo stesso fu il più grande di tutti i 'geometri pratici' »².

Quel che si vuol qui affermare è che Leonardo e Galileo realizzano una sintesi che nel mondo antico ed in quello più propriamente umanistico non era possibile, o lo era in misura troppo ridotta: il gusto dell'attività pratica pro-

¹ Citato da A. BANFI, *L'uomo copernicano*, Milano, Mondadori, 1950, p. 28.

² J. H. RANDALL Jr., *The Making of Modern Man*, Boston, Houghton Mifflin, p. 218.

duttiva si inserisce validamente fra altri gusti, e vi opera una imprevista funzione mediatrice. Per un certo verso essi rappresentano — lo si dice soprattutto di Leonardo, che pur si definiva « omo senza lettere » — esempi più completi di « umanità » degli stessi grandi umanisti. Ma soprattutto vorrei insistere sull'equivoco che è spesso nascosto nell'uso dei termini « utilitario » e « non-utilitario ». Come l'umanesimo letterario è per un lato utilitario (lo si è visto in rapporto al suo impegno politico), per un altro fine a se stesso, senza che sia possibile stabilire esattamente una linea di divisione fra i due aspetti, così le attività artigianali e produttive possono essere ad un tempo apprezzate per le loro « utili » conseguenze e per lo stesso impegno intellettuale cui ci invitano. Anche qui è difficile se non impossibile distinguere esattamente; comunque l'« utilità » non è in contrasto con il loro valore intrinseco di attività autograticanti o, se vogliamo, « ludiformi ». È utile ciò che costituisce garanzia di maggior continuità attiva, personale o sociale. Sia la cultura letteraria che quella tecnico-scientifica sono « utili », oltre ad avere un valore autonomo di appagamento del nostro senso estetico e delle nostre curiosità intellettuali.

5. — SCIENZA E TECNICA.

Ma in che misura i due termini abbinati nell'espressione « tecnico-scientifico » sono disgiungibili e in che misura sono necessariamente legati? Disgiungendoli è possibile attribuire un puro carattere « utilitario » alle tecniche, ed un puro carattere di fruizione intellettuale alle « scienze pure »? Affrontare una questione del genere ci porterebbe a dover discutere oltre alla distinzione fra scienze e tec-

niche in generale, anche quella fra scienze pure e scienze applicate, ed infine, probabilmente, la differenza fra aspetti descrittivi ed aspetti sistematici nelle scienze, e quella del rapporto fra sperimentazioni e rilevazioni da un lato ed elaborazione teorica dall'altro.

Una simile analisi esorbiterebbe dal nostro argomento e probabilmente dalla nostra competenza. Ci limiteremo perciò ad un'osservazione generale circa il carattere « ludiforme » della scienza, che procede quasi sempre senza chiedersi se questo o quel suo progresso « serva » in un qualsiasi altro senso che non sia quello della stessa completezza ed armonia della costruzione scientifica. La scienza ha la medesima libera creatività e la medesima incalcolabile utilità *non intenzionale* (tanto maggiore quanto meno è prevista) del gioco infantile: in questo senso è fundamentalmente un'attività automotivata ed auto-gratificantesi, e non utilitaria. « Il genio inventivo richiede piacevole attività mentale come condizione al suo vigoroso esercizio. 'La necessità è madre dell'invenzione' è un proverbio stupido. 'La necessità è la madre di futili artifici' sarebbe assai più vicino alla verità. La base dello sviluppo delle invenzioni moderne è la scienza, e la scienza è quasi completamente il prodotto di una piacevole curiosità intellettuale »¹. Ma ciò non significa che la scienza sia contemplazione: essa è azione, e non solo azione « mentale », e neppure semplice osservazione. « La mera osservazione passiva non è sufficiente. Soltanto nella creazione si dà la vivida intuizione delle proprietà dell'oggetto così prodotto. Se vuoi capire qualcosa, falla tu stesso, ecco una sana massima ». Perciò, afferma Whitehead con nettezza, « non c'è alternativa al-

¹ A. N. WHITEHEAD, *The Aims of Education* cit., p. 54.

l'educazione tecnica », nemmeno per chi volesse avere impartita un'educazione puramente scientifica¹.

Ma la matematica? A parte il fatto che già il Vico vi riconosceva un fare, possiamo aggiungere di passata che si tende oggi ad attribuire a questo « fare » un carattere analogo a quello involto nelle altre scienze, cioè in fondo un carattere sperimentale, e se ne consiglia perciò l'insegnamento abbinato a quello di altre discipline che la « applichino », specialmente della fisica². Almeno per la geometria, il suo carattere postulazionale o ipotetico-deduttivo, e la possibilità di scegliere sistemi postulazionali diversi a seconda dei problemi specifici che si devono affrontare, rende abbastanza plausibile un'impostazione del genere. La migliore didattica contemporanea ha compreso da tempo il carattere operativo dell'aritmetica e della geometria, e ne promuove l'apprendimento suscitando attività reali relative a problemi reali.

Tuttavia, pur ammettendo che la scienza sia legata alla tecnica in un complesso gusto attivo, si osserverà da taluno che altra è la tecnica di cui si serve la scienza, o che costituisce un elemento o momento essenziale della scienza, altra la tecnica che ha specifici intenti pratici, di *produzione* di beni o di servizi. Altra cosa sono gli « strumenti e macchinette » che Galileo si diletta a costruire, ed anche i suoi piani inclinati con i solchi rivestiti di « carta pecora zannata » o le sue lenti perfettamente polite e il suo cannocchiale, altra cosa il lavoro del meccanico che produce torni o dell'ottico che produce occhiali.

Diversa l'attitudine spirituale, diversa la motivazione

¹ WHITEHEAD, *op. cit.*, p. 63.

² Cfr. G. ZADOU-NAISKY, *Les sciences physico-mathématiques dans l'enseignement*, Paris, P.U.F., 1954.

nei due casi, si vorrà sostenere, e purtroppo con qualche ragione. Stiamo attenti però a non sanzionare, dandogli dignità teorica, uno spiacevole ma forse non del tutto inevitabile stato di fatto. Intanto questa distinzione non è assoluta: anche la vita dello scienziato ha la sua parte di *routine*, né un'attività tecnica produttiva è necessariamente priva di aspetti progressivi e della soddisfazione diretta che viene dal compiere bene il proprio lavoro e dal superare difficoltà con ingegno e perizia. In secondo luogo vi sono attività piuttosto tecniche che scientifiche, come quelle di gran parte degli ingegneri, dove gli aspetti di *routine* sono ridotti al minimo, mentre sono assai sviluppati quelli progressivi e creativi, al punto che tali attività si possono considerare altrettanto automotivate quanto quelle scientifiche: la distinzione diventa allora una distinzione fra diversi tipi di gusti intellettuali e pratici, corrispondente, ma solo fino ad un certo punto, alla comune contrapposizione fra il tipo del « pratico » e quello del « teorico ». L'attuale fase del progresso tecnico con la sua tendenza ad estendere sempre più la cosiddetta « automazione » ci pone dinnanzi alla prospettiva di una crescente importanza, anche numerica, dei *tecnici inventivi* rispetto ai *tecnici esecutivi*, perché l'esecuzione tecnica che abbia carattere di *routine*, sia pure estremamente complessa, verrà effettuata in un numero sempre crescente di casi in modo completamente automatico grazie ad ingegnosi controlli elettronici. Ma i *tecnici inventivi* sono evidentemente assai più vicini agli scienziati, ed hanno assai maggiore necessità di cultura scientifica, dei *tecnici esecutivi*. Sembra insomma che le stesse prospettive economico-sociali depongano in favore dello stretto nesso fra tecnica e scienza.

6. — CULTURA TECNICO-SCIENTIFICA E VALUTAZIONE.

Se l'attività tecnico-scientifica ci appare tendenzialmente automotivata o « ludiforme », ciò significa che è oggetto di valutazioni: i progetti di ricerca o di realizzazione produttiva vengono « apprezzati » anche e soprattutto per la loro ricchezza di prospettive attive. Né queste prospettive riguardano solo la « privatezza » psicologica di chi progetta, sono anzi *sempre* ricchissime di risonanze sociali di varia natura. Si insista sul carattere estetico di tali apprezzamenti, come fanno alcuni, o se ne rilevi piuttosto il carattere di consapevolezza sociale, si tratta pur sempre di valutazioni che illuminano di continuo le attività e che sarebbe illusorio tentar di attribuire a un diverso « momento » spirituale. Non è lecito disgiungere lo « spirito scientifico » dalla scienza in atto, e lo spirito scientifico è spirito di apertura antidogmatica, di comunicazione e tolleranza, è consapevolezza dei limiti della scienza, è pensoso abito di umiltà che spesso si accosta al più puro senso di religiosità. Esiste di certo un'etica della produzione che è coesenziale alla produzione stessa, raggiunga essa o meno i vertici della creazione artistica: Wright o Le Corbusier ne sono esempi spiccati. Il mito di una scienza e di una tecnica indifferente ai valori tanto meno ha ragione di sussistere quanto più si realizza quella congiunzione fra scienza e tecnica di cui si è parlato. La scienza « pura », nel senso di un distacco deliberato dallo stesso contesto in cui il momento teorico assume significato, e perciò tutta affidata a un raffinato ed estenuato gusto puramente intellettuale, può illudersi di essere al disopra del bene e del male, ma per fortuna non se ne hanno quasi esempi fuori dai romanzi a fumetti; più facili sono i perversamenti delle tecniche: tecnici e non

scienziati della medicina erano quei medici tedeschi che sperimentavano su cavie umane nei campi di concentramento.

Con tutto ciò, può ben conservarsi l'accennata differenziazione che riconosce alle discipline umanistiche un carattere più spiccatamente « valutativo » che alla discipline tecnico-scientifiche. Il linguaggio che queste impiegano è studiatamente purificato da ogni risonanza sentimentale e tende unicamente a due ideali-limite: la piena verificabilità intersoggettiva di un numero potenzialmente infinito di combinazioni simboliche, e la più ampia possibilità di trasformazioni analitiche che portino a precise previsioni. L'aspetto valutativo è ridotto in certo modo ai margini di questi limitati, ma precisi e coerenti « universi di discorso ». Nell'ambito di essi non sono possibili che giudizi di fatto: « fatto » significa essenzialmente regolarità naturale, anche la registrazione del singolo « evento » non è possibile che come determinazione spazio-temporale di regolarità già note¹; enunciare una regolarità naturale significa fornire l'almeno ipotetica possibilità di servirsene, donde il carattere strumentale o di « mezzi » degli enunciati scientifici.

Ben diversa la natura delle lingue letterarie, dove gran parte dei termini sono, per così dire, imbevuti di

¹ Ossia, in gergo logico, come trasformazione di una « formula » preesistente in « enunciato » particolare mediante la sostituzione della variabile con un'espressione individuale. « Questo è rosso » presuppone una precisa nozione del significato e dei modi di verifica della formula « x è rosso »; ciò vale anche per la russelliana « rossezza-qui » che costituisce appunto un tentativo di non rendere necessaria altra determinazione che spazio-temporale (« qui », con un « ora » sottinteso). « Rossezza » ha infatti un suo significato complesso ed implica metodi di verifica.

risonanze sentimentali, e cioè allusivi di complesse esperienze di successo e di frustrazione. Giustamente Dewey parla delle « ricchezze di idee e di emozioni che sono accumulate e consolidate nel linguaggio » come del tramite più importante per cui il fanciullo e il giovane può diventare « un erede del capitale consolidato della civiltà »¹. L'« apprendere per contatto » su cui tanto insiste Whitehead, e specialmente a proposito delle lingue e della storia, credo alluda essenzialmente all'assorbimento dei significati emotivi e degli atteggiamenti valutativi impliciti nei linguaggi letterari, anzi in tutti i linguaggi che trovano impiego nelle creazioni estetiche (compresi cioè quelli figurativi e quello musicale).

Non si creda, per altro, che la formazione estetico-letteraria induca automaticamente in noi corretti abiti valutativi. Per quanto io ritenga che a tale risultato porti, almeno tendenzialmente, una vera dimestichezza con l'arte genuina, che è sempre un potente invito alla comprensione dell'umano, all'apertura, alla comunicazione, non vi sono sufficienti garanzie che nei giovani l'apprezzamento estetico si realizzi sempre in modo sufficientemente approfondito, per il semplice fatto che, come già notava Rousseau, tale apprezzamento presuppone una genuina ed appassionata esperienza di vita. La formazione letteraria, in sé e per sé, può anche ingenerare abiti egoistici di chiusura mentale e di insensibilità, e quanto già si è detto circa i caratteri di aristocratico « disinteresse » e di raffinata educazione alla fruizione piuttosto che alla produzione, storicamente connessi alla tradizione umanistica, deve renderci

¹ J. DEWEY, *L'educazione di oggi*, trad. Borghi, Firenze, La Nuova Italia, 1950, pp. 3-4.

specialmente preoccupati di un tale pericolo. Il migliore antidoto contro di esso sta proprio nel far largo posto alla formazione tecnico-scientifica. Gli interessi tecnologici precedono in genere quelli strettamente scientifici, soprattutto nei fanciulli che si esercitano in tecniche produttive anziché sentirne solo parlare. Ma agli occhi dei giovani produzione e fruizione sono connesse in modo specialmente stretto: essi si preoccupano dei vantaggi che vengono agli uomini dalle tecniche e dalle scienze, l'alone valutativo da cui le dicevo circondate è per essi assai più importante dei nuclei centrali strettamente tecnici o scientifici. Lo sforzo umano verso un benessere partecipato trova risonanze profonde nelle coscienze *in fieri*, l'*homo faber* piace di più dell'*homo sapiens*. Una storia tecnologica è per molti assai più avvincente di quella politico-militare: comunque non v'è antitesi fra le due, ed è appunto la storia che dovrebbe fare da mediatrice principale fra gli aspetti letterari e gli aspetti tecnico-scientifici dell'educazione.

7. — L'ARTICOLATA UNITÀ DELLA CULTURA.

Ma non soltanto la formazione umanistica richiede quella tecnico-scientifica come possibile antidoto per certi pericolosi germi che essa reca in sé: in realtà se l'educazione umanistica ha da essere veramente tale, cioè « integrale », non può non sviluppare nel giovane essere *in fieri* tutti i principali aspetti della sua *umanità*. D'altronde la formazione tecnico-scientifica esige una sua integrazione umanistico-storica come garanzia non solo di una sensibilizzazione valutativa, ma anche di un approfondimento critico dei suoi stessi presupposti, ch'è essenziale al suo ulteriore progresso e che non si può realizzare altrimenti che a mezzo

di una considerazione attenta dei modi in cui la storia della tecnologia e della scienza si intreccia con gli altri aspetti delle passate civiltà.

Né queste sono le sole motivazioni dell'esigenza d'integrazione. Finora, parlando della scienza, non s'è esemplificato che con riferimenti alla matematica e alla fisica, ma ciò non significa che esista una realtà naturale indagabile con metodo scientifico ed una realtà umana accessibile soltanto alle discipline umanistiche o alle « scienze dello spirito ». Al contrario, la nostra epoca è caratterizzata dalla nascita e dallo sviluppo di scienze come la psicologia, l'antropologia e la sociologia che investono in pieno proprio la realtà umana, tant'è vero che in questa stessa nostra trattazione siamo partiti da considerazioni strettamente sociologiche ed abbiamo stabilito per loro mezzo un concetto di cultura che abbiamo arricchito, ma non smentito, anche attraverso le successive analisi storiche.

L'estensione del metodo scientifico alla realtà umana è cosa la cui importanza difficilmente potrebbe venir sopravvalutata. Significa, fra l'altro, un atto di coraggio con cui si ridà all'uomo il suo posto nella natura e con cui si respinge la comoda illusione di crederci sottratti all'indagine obiettiva per ciò che riguarda i nostri modi di comportamento più complessi e il nostro mondo di « valori ».

Un umanesimo moderno deve fare i conti anche con questo nuovo aspetto della cultura scientifica: non dico che nei Licei si debba insegnare psicologia e sociologia, ma certo è necessario che attraverso corsi facoltativi, conferenze e letture libere, e soprattutto attraverso l'influenza che queste scienze hanno e sempre più avranno sulle discipline umanistiche e particolarmente sulla storia, il giovane giunga a comprenderne lo spirito e l'importanza, e giunga altresì a rendersi conto del fatto che la cultura

letteraria e quella scientifica si distinguono assai più per i metodi impiegati che per i campi d'indagine.

Sarà ora opportuno rifarci alla nostra definizione iniziale di cultura come il complesso di abilità che si trasmette da una generazione all'altra come eredità sociale e non biologica. Abbiamo visto quale importante e difficile compito sia quello di mantenere una tale eredità suscettibile di continuo mutamento e progresso. In particolare, tutte le distinzioni che abbiamo tentato di operare fra i diversi aspetti della cultura (materiali e non-materiali, di produzione e di fruizione, strumentali e valutativi) hanno dimostrato di possedere, accanto ad una parziale validità, la pericolosa tendenza a spezzare l'unità organica della cultura, non appena si creda di farle coincidere completamente con la distinzione fra cultura umanistica e cultura tecnico-scientifica. Unità organica della cultura vuol dire anche sua capacità di crescita: questa capacità di crescita (armonica e non mostruosa) è resa possibile da una coscienza storico-critica che implica la collaborazione della cultura letteraria e estetica e di quella tecnica e scientifica. Se si vuol parlare di *nuovo umanesimo*, è in questo senso che bisogna intenderlo, non già in quello di un larvato ritorno allo spirito di autorità, come sembra facciano coloro che si servono in America di questa espressione per contrapporla all'umanesimo naturalistico che si ispira a Dewey, a Kilpatrick e a Whitehead.

Se la cultura fosse una semplice somma di abilità senza questa esigenza di mantenersi capaci di rinnovarsi e perfezionarsi, potrebbe facilmente venir trasmessa a frammenti, specialmente studiati per preparare i singoli a future funzioni ben differenziate, al modo e nello spirito, se non con le tecniche, previsti da Huxley per il suo *Brave New World*. Ma se la cultura ha da essere dinamica

e aperta, essa diventa un bene indivisibile: si potrà accentuarne l'uno e l'altro aspetto, non si potrà mai trascurarne nessuno. « Il problema dell'educazione è di mantenere l'accentuazione dominante, sia essa letteraria, scientifica o tecnica, e di infondere in ciascuno di tali modi, senza perdita di coordinazione, qualcosa degli altri due »¹: possiamo accettare anche quest'enunciato di Whitehead, con l'importante riserva, però, che il « qualcosa » non ha da essere un'aggiunta di programma, ma comportare una trasformazione dello spirito complessivo dell'insegnamento, nel senso della creazione, sia pure embrionale, di quella coscienza critico-storica senza la quale non si è cittadini, non si è tecnici valenti, e tanto meno scienziati od artisti.

Il problema è da noi quasi egualmente grave nei vari tipi di scuola. Quelle tecnico-professionali implicano specializzazioni precoci ed ottundono, piuttosto che formare, il senso critico, quelle classico-umanistiche raramente riescono a mettere veramente a frutto la conoscenza delle lingue classiche ai fini della formazione di una coscienza storico-critica, e perché son troppo impegnate nello sforzo di selezione inteso ad allontanare gli inetti, e perché la formazione tecnico-scientifica è spesso insufficiente. Gli interessi tecnologici essendo i più diffusi, occorre creare una scuola media superiore incentrata su di essi, ma a carattere ancora orientativo e non specialistico, lasciando ai Licei di operare l'accentuazione letteraria e l'accentuazione scientifica per quegli allievi, relativamente meno numerosi, nei quali gli interessi intellettuali dell'uno o dell'altro tipo sono più vivi.

¹ WHITEHEAD, *op. cit.*, p. 64.

La formazione veramente umana che auspichiamo non comporta chiusure di sorta: il suo carattere « laico » non esclude, anzi in certo modo favorisce, la formazione di salde coscienze religiose. La scienza criticamente intesa è maestra suprema d'umiltà: essa scoraggia le fantasie compensatorie¹, le facili evasioni, gli orgogli a buon mercato, mette l'uomo a confronto con l'inconcepibile del minimo e dell'immenso, con l'infinità dei mondi e il mistero dei tempi, con l'orrore della distruzione spietata e il miracolo della vita. Certo non saranno altre fantasie, altre evasioni ed altri orgogli che potranno colmare l'anelito di certezza lasciato da un tale salutare lavacro. Ma la religione non ha bisogno di contrastare alla scienza o di sostituirvisi per compiere la sua missione: nel quadro di un'educazione critica degna dell'uomo la fede religiosa dovrebbe poter sopraggiungere « non per abolire ma per compiere ».

¹ Per un'acuta analisi del valore dell'educazione scientifica come correttivo della tendenza ad indulgere pigramente all'irrazionale, ancor oggi assai più diffusa di quanto si vorrebbe credere, si veda il bello studio di ROBERT LUTHI, « Réflexions sur la valeur de l'enseignement scientifique », in *Études pédagogiques*, Losanna, Payot, 1953.

II.

LE RAGIONI DEGLI UMANISTI *

Gli equivoci che si annidano nelle polemiche pro e contro la scuola umanistica, pro e contro il latino e il greco, sono equivoci tanto piú tenaci quanto piú vecchia n'è l'origine e piú numerose le vicissitudini attraverso le quali sono giunti fino a noi.

Il primo e il piú grosso sta ovviamente nell'identificare l'essenza dell'educazione umanistica con lo studio del greco e del latino, ed è anche quello che è nato per primo: si trattò all'inizio di una coincidenza cosí naturale che il metterla in questione sarebbe stato come chiedersi se, invece di respirare aria, non si possa respirare qualche altra cosa.

Nell'Umanesimo storico lo studio di due, talvolta di tre lingue antiche (gli erasmiani consideravano essenziale anche l'ebraico) aveva un'importanza chiaramente strumentale. Si trattava di ritornare alle fonti della cultura, di attingere liberamente ad un patrimonio non solo ineguagliato, ma ancor quasi esclusivo, di saggezza umana e di conoscenza scientifica. La cultura medievale era in massima parte un conglomerato di frammenti di tale patrimonio, costretto nel letto di Procuste dalle esigenze teologico-religiose;

* Pubblicato su « Il mondo », 17 settembre 1957.

nel '300 e nel '400 sapere il greco e il latino in modo da leggere e capire a fondo gli autori classici doveva fare la stessa impressione che potrebbe fare ora, ad un giovane assetato di cultura cui circostanze estrinseche avessero sempre impedito di leggere nient'altro che cattivi manuali scolastici e qualche mútilo testo commentato, l'entrare in una biblioteca ricca di tutti i libri originali piú interessanti scritti a tutt'oggi nelle varie branche dello scibile.

Su questo aspetto dell'Umanesimo, spesso trascurato, insiste giustamente Eugenio Garin in un libro esemplare: *L'educazione in Europa (1400-1600)*¹. « Non si deve dimenticare — egli scrive — che le lingue classiche ben possedute, e i testi antichi, bene e integralmente intesi, costituivano ancora la piú grande biblioteca, anche nel campo delle scienze, che il mondo avesse. Leggere nell'originale e intendere a fondo Archimede o Tolomeo, Ippocrate o Galeno, Platone o Aristotele, era impadronirsi di punti di partenza essenziali per un effettivo progresso del sapere ». Ecco perché la storia dell'Umanesimo ci appare tutta percorsa, dal principio alla fine, da « battaglie di libri »: prima sono gli « auctores octo », cioè i manuali pedanteschi della tradizione scolastica, da sostituirsi con la lettura diretta dei classici o con guide piú moderne; ben presto però queste stesse guide appaiono inadeguate e irte « di precetti spinosi ed aridi, di termini insignificanti e vacui, incapaci di risvegliare e stimolare lo spirito » (è Montaigne che parla della grammatica greca di Teodoro Gaza, che si era diffusa attraverso l'edizione fattane da Erasmo); infine la famosa « querelle des anciens et des modernes » esprime la consapevolezza, maturata alla fine del '600, che « classici » non

¹ E. GARIN, *L'educazione in Europa (1400-1600)*, Bari, Laterza, 1957.

son solo gli antichi come tali, ma tutti i grandi, e che tali sono ormai molti moderni, sicché la situazione di quasi esclusiva è rotta: Dante, Galileo, Descartes e Newton sono collocati dal Perrault, nel suo *Parallèle des anciens et des modernes* (1693), fra coloro che non invecchiano, ma « son sempre della prima età loro, e vivono quanto il mondo ».

« In realtà — commenta il Garin — la polemica contro gli antichi era sempre la vecchia polemica contro la pedanteria: contro la stasi in nome del progresso, contro l'adorazione di un passato divenuto modello metatemporale in nome della storia, contro il dogmatismo in nome della critica, contro una imitazione formale in nome di una reale educazione dell'umanità. Di qui la situazione paradossale dei 'moderni', che per combattere gli antichi si servono degli argomenti medesimi di cui due secoli prima gli uomini nuovi si erano serviti per restaurare gli antichi: che contro il dogmatismo di ogni specie si valgono di quegli strumenti critici che si erano venuti raffinando in modo sottilissimo proprio nell'esercizio delle discipline storico-filologiche, definite e fiorite proprio attraverso il ritorno degli antichi ».

Ecco quindi che, di là da un contenuto sempre più integrato ed integrabile, l'Umanesimo sopravvive e si riafferma come atteggiamento dello spirito. Quali le origini di questo atteggiamento? Come si era determinata quella sete di cultura sostanziosa e libera che in origine aveva spinto alla riconquista del mondo classico?

La risposta del Garin, già maturata e filtrata attraverso i suoi precedenti studi in materia, è netta e suggestiva: fu il lievito delle libertà e responsabilità cittadine a far ricercare nell'antichità classica un adeguato concetto dell'uomo e della sua dignità, a far risorgere il perduto ideale della « paideia ». Dal Salutati, al Bruni, al Vergerio, all'Alberti, al Palmieri, dominante è il motivo della connessione essen-

ziale fra *studia humanitatis* e libera vita civile. Francesco Patrizi da Siena, un modesto allievo di Marsilio Ficino, scriveva: « tutti devono studiare lettere; senza di esse non si è degni di essere chiamati cittadini di una libera città ».

E se in Italia la crisi delle libertà doveva rendere ben presto esangue il nostro Umanesimo, facendolo scadere nel formalismo ciceroniano e cortigianesco, e infine nel retoricismo gesuitico, quel lievito, da noi presente ancora solo nel sogno « solare » di Campanella, andrà disseminandosi altrove, in Francia, nei Paesi Bassi, in Germania, in Svizzera, in Boemia, ma soprattutto nell'Inghilterra dei Tudor dove « veramente, attraverso Erasmo e Moro, si trapiantarono gli *studia humanitatis* in quella forma che avevano avuto nella società italiana del Quattrocento, quando ancora erano percorsi dalle originarie aspirazioni civili, quando le lettere non erano 'oziose', ma operose nella repubblica ». E in Francia, l'« erudizione che talora ha vesti di pedanteria » spesso è la copertura necessaria di « uno spirito critico libero da ogni impaccio » che vuol scuotersi di dosso le pastoie confessionali: « una autorità tratta dal breviario — scrive Richard Simon sul cadere del '600 — non è detto che debba far testo ».

Qui è la continuità ideale che salda l'Umanesimo con l'Illuminismo, al di sopra delle involuzioni formalistico-retoriche: l'Illuminismo è imbevuto anch'esso di fonti classiche, rivissute in uno spirito che è poi quello stesso del primo Umanesimo « civile ». Così « il *Contratto Sociale* reca a motto i versi di Virgilio, e alla 'repubblica cristiana' oppone i popoli generosi di Sparta e di Roma », così « su Platone e Cicerone, su Omero e Virgilio si formarono uomini come Shaftesbury e Hume in pieno Settecento; gli artefici della Rivoluzione francese sognano Catone e Bruto,

e tribuni e consoli, come i repubblicani fiorentini o i tirannicidi milanesi del Quattrocento o del Cinquecento ».

Questa consapevolezza ottimistica della dignità e libertà dell'uomo costituisce il filo conduttore principale degli sviluppi genuini dell'Umanesimo, e spiega anche certe contingenti posizioni polemiche, quella ad esempio di opposizione fra *studia humanitatis* ed indagini naturalistiche, che troviamo già nel Petrarca.

Ciò che l'umanista soprattutto ricercava nella cultura era sostanza di vita morale, eran stimoli fecondi per un processo educativo in atto, non già erudizione scientifica o filosofica astratta. Il Medioevo aveva una concezione intellettualistica della natura umana, più che l'essere *in fieri* considerava l'adulto, più che l'indagine e il colloquio, il sistema compiuto e impersonale. A questo « scarso senso della gioventù » del Medioevo, l'Umanesimo si contrappone come « dominato da preoccupazioni pedagogiche », che qualificano sostanzialmente anche il suo atteggiamento verso il passato: « Una concezione che... punti sul valore primario della formazione dell'uomo, è come protesa verso l'avvenire, anche se per costituirlo cerca i suoi modelli nel passato ».

Dunque, latino e greco come strumenti di un « colloquio » educativo la cui « caratteristica nota comune... è il suo senso sociale, civile », volto a formare l'uomo nuovo come uomo intero, per cui mette a frutto tutti i preziosi contenuti anche di scienza offertigli dalle lettere classiche. Né le ragioni degli umanisti in pro del latino si limitavano a questa, principalissima. Ben erano consapevoli (p.e. Rodolfo Agricola e soprattutto da noi il Landino) che lo studio della grammatica particolarmente latina riusciva prezioso nel momento in cui i diversi « volgari » si andavano consolidando e fissando; più oscura, ma anch'essa presente era

l'esigenza di verificare la riscoperta dimensione storica (giustamente il Garin sfata il mito dell'atemporale mimesi umanistica) anche tramite l'approfondimento filologico, che giunge a riconoscere il carattere evolutivo dello stesso strumento linguistico, filone questo che approderà all'intuizione vichiana di un umanesimo storicizzato tramite la sintesi di filologia e filosofia.

Ciò che invece è un puro pregiudizio di cui gli umanisti non portano responsabilità è l'attribuzione di una speciale virtù logica al latino, considerato come perfetto e atemporale strumento per « insegnare a pensare »: « Quando l'Abbé Desfontaines — commenta il Garin — osservò che il colpo mortale allo studio del latino era stato recato dai portorealisti, col loro razionalismo, fece un'osservazione molto sensata; se i loro presupposti vengono accettati, come non concludere per la maggiore utilità di studiare bene la propria lingua, e in essa la grammatica e la logica, senza il lungo e superfluo viaggio fra greco e latino, ridotti a scheletri senza valore, quando si prescinda da quella storicità che solo può renderne significativo l'apprendimento? ».

Sicché, ora che il latino e il greco non sono più strumenti indispensabili per penetrare il meglio dello scibile umano, ora che le lingue moderne hanno perfezionato la loro autonoma struttura, delle ragioni degli umanisti a favore dello studio delle lettere classiche rimane in piedi soltanto questa, della loro preziosa *funzione* nel promuovere il senso della « storicità », cioè nel formare lo spirito critico, ma uno spirito critico, si badi, che non ha niente a che fare coi giochetti insulsi dell'analisi logica, ma si fonda sull'approfondita consapevolezza del condizionamento storico della cultura e del linguaggio, e delle loro vitali interrelazioni.

Se questo è vero, deve concludersi che il latino e il

greco servono soltanto se studiati a fondo, da chi sia in grado di assimilarli con interesse e soddisfazione (istanza umanistica anche questa), e di trarne tutto il succo che può e deve esserne tratto: dunque, latino e greco per una *élite* intellettuale, non solo di futuri filologi, ma di persone comunque destinate all'alta cultura, per le quali una formazione mentale critico-storica è indispensabile o almeno utilissima anche (e forse più che mai) se dovranno poi dedicarsi all'elettronica o alla bio-chimica.

Questo sembra potersi legittimamente desumere dall'ampio e solido studio del Garin, che abbiamo detto esemplare non solo per la finezza delle analisi (si veda la sensibilità con cui sa scorgere già nella cultura medievale il profilarsi delle nuove esigenze), non solo per l'inconsueta ricchezza delle fonti e dell'informazione critica, ma anche per la chiara consapevolezza del « problema » i cui termini è volto a chiarire: quale sia il valore formativo dell'educazione umanistica e dello studio delle lingue classiche.

Il problema è uno, ma la soluzione, si badi, è complessa: nessun maggiore errore del prestarsi all'equivoco segnalato all'inizio e dell'estendere la soluzione limitativa, che sembra imporsi circa lo studio delle lingue classiche, all'impostazione umanistica *tout court*, aprendo le porte al professionalismo e tecnicismo miopi, che ormai non solo contrastano con le esigenze di uno stato democratico, dove il senso dei valori umani deve costituire il patrimonio più condiviso, ma contraddicono alle stesse esigenze di un'economia moderna, che è impacciata dalle qualificazioni rigide e richiede piuttosto da tutti doti di cultura generale, capacità di intelligente riadattamento, abiti di cosciente cooperazione. Giustamente Garin fa sua, nella succosa prefazione, la critica di Gramsci alla istruzione professionale e tecnicizzata, che viene « predicata come democratica, mentre in-

vece essa è non solo destinata a perpetuare le differenze sociali, ma a cristallizzarle in forme cinesi ».

Di una analoga scuola fondata su pretese « inclinazioni » naturali a fare il « lanaiuolo » o il « barbiere » si faceva paladino il cardinal Dominici nella sua polemica contro l'ideale umanistico di educare sempre l'uomo intero, nella pienezza delle sue potenzialità !

Ma in realtà l'Umanesimo non approfondì quasi affatto e lasciò in eredità all'Illuminismo il problema di una scuola « umana » per tutti; l'Illuminismo, che registrò in questo campo la sua più grave sconfitta, ce lo ha trasmesso pari pari. Una scuola che, nelle parole di Gramsci, « conduce il giovinetto fino alla soglia della scelta professionale, formandolo nel frattempo come persona capace di pensare, di studiare, di dirigere e di controllare chi dirige » è appunto quella in cui si concreterebbe « con molta precisione — osserva il Garin — la funzione dell'istanza umanistica: il fatto poi che tale esigenza si sia concretata in Europa, alle origini del mondo moderno, soprattutto nello studio del latino e del greco, e degli autori classici, non significa affatto che a quelli sia intrinseca e indissolubilmente saldata ».

III.

IL DIFETTO DI STRUTTURA DELLA SCUOLA SECONDARIA *

Credo che dobbiamo tutti esser grati a Guido Calogero per le sue coraggiose prese di posizione su alcuni problemi di fondo della scuola italiana. In una serie di articoli su « Il mondo » egli ha denunciato il pretenzioso enciclopedismo, il « panlatinismo » e il fiscalismo che improntano ancora la nostra vita scolastica, ed ha avanzato una serie di suggerimenti concreti volti a snellirvi e democratizzarvi l'insegnamento, affidandosi soprattutto alla libera iniziativa dei docenti di buona volontà ed evitando comunque ogni proposta che implicasse nuove spese per l'erario.

Sulle sue analisi e sui suoi suggerimenti può esservi consenso o dissenso (il mio personale consenso è quasi totale), ma sull'utilità di una larga e spregiudicata discussione dei problemi scolastici non possiamo non essere tutti d'accordo, e gli articoli di Calogero sono certo valsi a suscitare, interessando ad essa se non il grande pubblico, almeno una parte considerevole del pubblico colto.

Ritengo anzi che sia giunto il momento di portare *veramente a fondo* una discussione del genere, malgrado i

* Pubblicato su « Scuola e Città », dicembre 1955.

pericoli impliciti in ogni trattazione che affronta problemi molto vasti: mi sembra che in questo caso possa riuscir pericoloso anche l'atteggiamento contrario. Calogero ha voluto restringere le sue analisi agli inconvenienti che gli sembrano suscettibili di pratico e rapido rimedio, tuttavia la sua diagnosi ha carattere abbastanza generale e le sue proposte hanno significato univoco. Egli viene a dire, in complesso, che l'insegnamento secondario è arido, pesante e spersonalizzante e che occorre vivificarlo liberandolo dalle mille bardature imposte dalla *routine* dei voti, delle interrogazioni e dei registri.

Sono d'accordo con lui, e presumo che egli sia d'accordo con me se preciso che con ciò non intenderei affatto invocare la semplice sostituzione di una « scuola facile » ad una « scuola difficile ».

Ma non è punto immaginario il pericolo che le nostre critiche ai metodi didattici in uso si risolvano *sic et simpliciter* in un incoraggiamento fornito al « facilismo », e alla tendenza a eliminare il carattere selettivo e severo dell'educazione secondaria soprattutto liceale.

In più va detto che nel nostro paese la lotta per la *scuola facile* contro la *scuola difficile* si identifica in misura notevole con la lotta per la *scuola privata* contro la *scuola pubblica*. Un autorevole pedagogista cattolico, il Casotti, in un articolo testé apparso su « Scuola e Vita », identifica senz'altro la deplorabile scuola secondaria che « ignora lo scolaro e conosce solo le materie e i programmi in trabocchevole quantità » con la sola « scuola pubblica governativa », prodotto della « schiavitù intellettuale inauguratasi (...) colla rivoluzione francese e la laicizzazione dello stato moderno ». Naturalmente, così come non si limita a qualificar « difficile » la scuola dello stato, neppure presenta senz'altro come « facile » quella privata confessionale. È

probabile che quest'ultima il Casotti intenda farla passare per « attiva », giusta quella sua ricetta d'attivismo che si incentra sulla nozione di peccato originale (nozione che avrebbe trovato, a suo dire, « bellissima sperimentale conferma » nella psicoanalisi¹).

Far passare la scuola confessionale per umana e viva e moderna, squalificando nel contempo quella statale e laica come il suo esatto opposto, è certo il più ardito e paradossale dei diversivi polemici. Ma tacciarlo, divertiti, d'ingenuità, non è risposta sufficiente. Saremmo ingenui a nostra volta se credessimo che quella della scuola pubblica è solo una « giusta severità » da conservare intatta pur aggiornando nella misura del possibile metodi didattici e valutativi.

Questo può essere il necessario programma immediato, ma come programma a lunga scadenza sarebbe destinato al fallimento.

Noi uomini della scuola siamo facilmente portati, proprio in fatto di problemi educativi, a vedere l'albero e non la foresta, a considerare cioè i problemi particolari ed a perdere di vista il problema d'insieme, anche quando i primi non ne sono che conseguenze.

Se la scuola secondaria italiana impegna i due terzi del suo tempo a « interrogare » e si fa perciò libresca, arida, mnemonica, insomma « difficile » in un senso innaturale e inintelligente, ciò avviene perché l'intero sistema dell'istruzione secondaria presenta un fondamentale difetto. Esistono, certo, anche deficienze particolari di organizzazione, di programmi, di metodi, di mentalità, ma esse non spie-

¹ M. CASOTTI, *La scuola attiva*, Brescia, La scuola, 1941, p. 65

gano, da sole, gli inconvenienti che lamentiamo, ma piuttosto si aggiungono al più grave difetto del sistema e ne vengono acuite.

Questo difetto del sistema riesce evidente, mi pare, purché solo si « veda la foresta »: manca, né più né meno, *la scuola media superiore adatta al ragazzo comune*! Eppure quasi nessuno, da noi, vuol rendersene conto: i più illuminati, quelli che capiscono che i Licei col greco e il latino e la matematica sviluppata con completo rigore razionale, son cosa bellissima, ma solo per ragazzi molto dotati, invocano l'incremento delle scuole tecniche e professionali, sperando di potervi avviare coloro che per gli studi classici non sono abbastanza tagliati. Non intendo certo sminuire l'importanza e l'urgenza di un tale incremento. Ma è di tutta evidenza che nemmeno la più felice e rapida espansione in questa direzione riuscirebbe in concreto a limitare l'affluenza verso le scuole classiche, che invece continuerà di sicuro ad aumentare costantemente. L'istruzione professionale è destinata a dare una qualifica ai giovani che altrimenti andrebbero a fare il manovale o tenterebbero di arrangiarsi in qualche modo più o meno eterodosso: è una opera così necessaria che spesso sono costretti a provvedervi gli stessi industriali, e lo Stato accollandosela fa cosa certo utilissima, ma non scalfisce minimamente la rigida predeterminazione del destino sociale dei singoli in base allo stato sociale dei genitori. Gli Istituti tecnici son scuole specialistiche, pel cui tramite la piccola borghesia tenta di assicurare ai propri figli certi tipi di impieghi passabilmente redditizi in rapporto alla durata degli studi necessari: la scelta vi è molto precoce, operata in base a ragioni ambientali e familiari piuttosto che per accurata valutazione delle attitudini individuali, il corso di studi molto rigido. Non è certo all'istruzione professionale, né a una

tale istruzione tecnica, che possiamo avviare quella gran massa di giovani che, pur privi di attitudini spiccate, chiedono di poter frequentare una scuola media superiore non specialistica ma orientativa, e che lasci aperte molte possibilità.

È vero che una tale richiesta può avere spesso la petulanza di un presunto diritto di classe, ma non dimentichiamo che, in generale, essa ha la legittimità di un diritto umano: il diritto, essenziale nella civiltà moderna, di essere aiutati a trovare la propria strada senza essere obbligati a scelte (e a rinunce) precoci, ed avendo tuttavia curata al massimo la propria formazione generale.

Per quanto ciò sia paradossale, gli unici corsi di studi che da noi espletino in qualche misura questa funzione sono i Licei, donde la formidabile pressione cui sono assoggettati, assaliti di fronte, o aggirati sul fianco con l'ausilio delle scuole private, da una massa di allievi gran parte dei quali hanno doti e interessi intellettuali mediocri, ma rifiutano di imboccare quei vicoli obbligati che sono (almeno ai loro occhi) i vari Istituti (tecnici, magistrali, ora anche i « professionali » in esperimento), i quali costituiscono le uniche possibili alternative.

E i Licei si difendono come possono: così accade che in un paese che ostenta sfiducia per i *tests* d'intelligenza, in effetti si riducono le stesse lingue classiche e la matematica a fungere da *tests* d'intelligenza, onde liberarsi almeno della più grave zavorra.

Ma è un pessimo sistema. In primo luogo, se la preoccupazione dominante è di saggiare di continuo quanto gli allievi « ce la facciano » a dominare certe tecniche, diventa sempre più difficile che lingue classiche e matematica mantengano, anche presso i migliori, la funzione di arricchimento spirituale cui sarebbero destinate.

In secondo luogo, è un sistema ingiusto, perché coloro che possono permettersi di integrare la preparazione prendendo lezioni private riescono per lo più a cavarsela lo stesso, almeno quando non siano completamente inetti.

In terzo luogo, esso finisce col produrre, se non proprio « complessi » e nevrosi, come paventa Calogero, almeno forme di anchilosi e miopia intellettuali, che non sono meno preoccupanti. Gli studi liceali, infatti, immergendo l'allievo nel passato e nell'astratto, possono riuscir generatori di vivezza spirituale e non estraniarlo dannosamente dal mondo in cui vive, solo se il suo livello intellettuale e la sua ricchezza di interessi gli permettono di realizzare fuori della scuola attività capaci di istituire un contatto effettivo con la complessa realtà del suo tempo. Ma, quando fuori di scuola gli riesce a malapena, una volta « fatti i compiti » e « studiate le lezioni » (con o senza l'aiuto di un ripetitore), a svolgere qualche attività ricreativa di pura compensazione (come avviene, sembra, per una buona metà degli allievi dei Licei), il risultato non potrà essere che quello di una grave immaturità umana e civile, anche se quel *dressage* continuato gli sarà valso il riconoscimento di una fittizia « maturità » scolastica.

Un tempo il Liceo era bensì appannaggio quasi esclusivo dei ceti abbienti, ma fra gli stessi ragazzi appartenenti a quei ceti si realizzava una naturale e « incruenta » selezione preventiva: nessun disdoro veniva infatti a chi, non giudicato troppo idoneo agli studi forse dalla sua stessa famiglia, studiava privatamente col « precettore » o andava all'estero per conoscere il mondo e apprendere qualche po' di lingue; e alla fine non si trovava in mano nessun « pezzo di carta ». Nemmeno la media borghesia avviava a studi liceali i propri rampolli che non dimostrassero spiccate inclinazioni.

Oggi tutti vogliono studiare, *ed è un bene*. In tutto il mondo si verifica questo fenomeno, e i nostri Catoni che ammoniscono contro il pericolo che si creino così degli spostati, non sanno che nei maggiori paesi civili si studia ben più che in Italia e che il progresso tecnico esigerà nell'immediato avvenire studi più generalizzati ancora e più prolungati. L'assurdo sta nel fatto che noi a questa domanda di istruzione secondaria e superiore enormemente espansa offriamo sostanzialmente la stessa formula educativa che andava bene, un secolo o mezzo secolo fa, *per una ristretta élite*.

Non credo che, come molti pensano, questa formula sia sostanzialmente invecchiata. Credo al contrario che, *per un'élite intellettuale*, vada ancora benissimo, salvo minori modifiche in parte già attuate. La scuola classica, però, non può rinunciare ad essere « difficile », il che non vuol dire scuola tediosa, arida, intellettualistica, ma scuola che impegna a fondo e dà anche profonda soddisfazione, concesso solo che chi la frequenti possenga il cervello che ci vuole. Che costui faccia poi il filologo classico o l'avvocato o il fisico teorico o l'ingegnere elettrotecnico, non ha importanza: l'essere giunto, senza sforzi umilianti e innaturali, a cogliere lo spirito della civilizzazione occidentale nelle sue manifestazioni originarie, lo avrà arricchito in mille modi e per mille evenienze.

Se dunque la « difesa » del carattere selezionato dei Licei, operata in queste condizioni, finisce con lo snaturarne egualmente lo spirito; se d'altra parte si deve obiettivamente riconoscere che l'attuale sistema non offre alcuna possibilità soddisfacente, diversa da quelle liceali, a chi voglia dalla scuola una formazione generale e l'opportunità di conoscersi meglio e di scoprire la propria vocazione o al-

meno il limite massimo delle proprie possibilità (che ci sembra un'esigenza legittima), dobbiamo considerare confermato quanto dicevamo all'inizio, e cioè che da noi manca la scuola media superiore adatta al ragazzo comune. So bene che l'espressione « ragazzo comune » è molto vaga, ma la sua latitudine e imprecisione di significato rappresentano assai bene la situazione: « ragazzo comune » è non solo il ragazzo né brillante né tardo per intelligenza, ma anche quello senza attitudini spiccate e pur non privo di attitudini, senza una volontà di ferro ma non completamente abulico, e così via — anzi, « comune » è un soggetto che non raduni *tutte* queste caratteristiche di mediocrità, ma buona parte, e in cui eventuali spostamenti dalle mediane si compensino. I « ragazzi comuni » sono certo la gran maggioranza, e credo che il loro diritto ad un'educazione oltre quella dell'obbligo sia indiscutibile, qualunque sia il ceto sociale cui appartengono. Ma su quale strada avviarli?

La via naturale, già predisposta per essi in tutti i maggiori paesi civili, è quella di un tipo di scuola « moderna », a carattere piuttosto orientativo che selettivo, capace ad un tempo di fornire un'essenziale ma solida preparazione culturale generica, e di incoraggiare e sviluppare i gusti e le attitudini individuali. Da noi il mito del latino che « insegna a ragionare » (mito che non regge né all'analisi critica, come ha mostrato assai bene Calogero, né all'indagine sperimentale, come insegnano le classiche ricerche di Thorndike) ha sempre costituito il maggior ostacolo a che puranco si prospettasse con convinzione qualcosa del genere. Ma probabilmente quel mito è stato soltanto il paravento dietro al quale hanno agito più o meno consapevoli preoccupazioni di classe. È un fatto che l'aver sempre mantenuto il latino come necessaria tessera d'ingresso all'istruzione superiore gli ha attribuito quel falso carattere selettivo di

cui s'è detto. Devo aggiungere che, così come stanno oggi le cose, non dovremmo meravigliarci se ampie rilevazioni, accurate e obiettive, venissero a dimostrarci che l'insegnamento del latino rappresenta, in complesso, il massimo spreco unidirezionale di energie che abbia attualmente luogo nel nostro paese, dove pure gli sperperi non sono pochi; che solo una piccola minoranza di allievi riesce a cavarsela in latino senza nessun aiuto extrascolastico (da parte di familiari o di ripetitori) durante l'intero corso di studi; che una percentuale anche più irrisoria di « maturati » è in grado di tradurre all'impronto una pagina di latino in maniera decente e sensata. Qualche sondaggio fatto alla buona mi ha persuaso, con mia sorpresa, della fondatezza della seconda previsione: col che dovrei concludere che, così come stanno oggi le cose, il latino costituisce uno dei massimi fattori singoli operanti nel senso della cristallizzazione sociale!

Malgrado ciò, non ho affatto intenzione di muovere guerra al latino e alla cultura classica: affermo solo che il latino (come il greco) deve essere qualcosa di vivo in una formazione liceale radicalmente riqualficata. Ma la riqualficazione dei Licei — non mi stanco di ripeterlo — è resa impossibile dalla mancanza di una scuola secondaria superiore cui possano dignitosamente avviarsi i ragazzi di capacità comune.

Una tale scuola, pur senza latino, potrebbe ben essere congegnata in modo da non escludere a priori uno sbocco universitario vagliato con estrema cura, ma in generale dovrebbe piuttosto incoraggiare l'avviamento a corsi biennali (o al massimo triennali) di specializzazione professionale. Un primo passo in questa direzione potrebb'essere l'unificazione *sperimentale*, in certe località, dei trienni iniziali degli Istituti tecnici e magistrali, condensandò la vera e

propria preparazione professionale nei successivi bienni (s'intende che l'Istituto magistrale dovrebbe *comunque* esser portato a cinque anni complessivi, al che non ostano ormai che i comodi delle scuole private).

So bene che persino ad un *esperimento* come questo si opporrebbero da più parti le « inderogabili esigenze » di questa o quella materia professionale che deve essere almeno triennale, come se una più accurata cernita delle effettive attitudini e vocazioni non valesse assai di più che un anno di corso!

Comunque la meta da proporci è più ambiziosa: il triennio dovrebbe presto potersi espandere in quadriennio. Una scuola orientativa quadriennale, agile, articolata, intelligente, che desse accesso ad un corso annuale preuniversitario con selezione iniziale e finale, oltre che ai vari corsi biennali di specializzazione professionale, sarebbe probabilmente l'*optimum* realizzabile in questo settore. Da un lato renderebbe possibili formazioni professionali più qualificate e più articolate, in armonia col progresso economico e tecnico (validamente vi collaborerebbero, io penso, anche le iniziative di industrie, enti e associazioni). Dall'altro lato, potendo essa operare un accurato e efficace orientamento di tutti i propri allievi, non vi sarebbe più ragione alcuna di tollerare nei Licei studenti meno che brillanti. Ed è questa una condizione alla quale i Licei non possono sottrarsi se vogliono sopravvivere come scuole formative (formative di personalità coscienti, anziché di orgogliosi e vuoti provinciali della cultura).

Qualcuno dirà che ho spiegato le vele per il paese di Utopia. Può essere vero, tanto più che non chiedo un'ennesima « riforma », ma una seria sperimentazione progressiva, con un programma chiaro anche per significato so-

ziale. Del resto, almeno noi uomini della scuola, non possiamo continuare a vivere con la testa nel sacco: dobbiamo convincerci che i guai della nostra scuola secondaria non sono guai contingenti e marginali, ma derivano in massima parte dalla sua arretrata struttura complessiva. È bene denunciarli, questi guai, è bene indicare provvisori rimedi, come brillantemente ha fatto Guido Calogero (ed io sono lieto di aver già contribuito, teoricamente e praticamente, a diffondere le innovazioni che egli caldeggia). Ma a un certo punto quel problema di struttura bisogna pure affrontarlo. Ignorandolo faremmo il gioco di chi combatte la scuola difficile con l'intenzione di abbattere il controllo dello Stato sull'istruzione e di far della scuola secondaria superiore una scuola di classe e di parte, più assai di quel che ora avvenga.

Né credo che portar la discussione su questo problema possa considerarsi intempestivo per il fatto che da noi non è ancora risolto il più grave problema della scuola dell'obbligo. L'assurda divisione in Media triennale e Avviamento (con in più ora anche la post-elementare) difficilmente sarà superata avendo in vista unicamente l'attuale struttura dell'istruzione media superiore.

C'è invece un'obiezione a quanto ho detto finora che mi trova assai sensibile, ed è che, se i Licei non possono essere mantenuti come scuola formativa per l'allievo medio, tanto vale abolirli, per non ingenerare un'odiosa distinzione fra scuola d'*élite*, destinata alla futura classe dirigente, e scuola per tutti. Ma, a parte il fatto che una tale posizione è anche più utopistica della mia, mi pare che essa pecchi un po' di moralismo astratto. Che occorra provvedere a parte all'educazione dei « *gifted boys* » è esigenza sentitissima oggi anche in America. Metterli in classi speciali nella stessa scuola mi sembra soluzione peggiore, dal punto di

vista morale, che non destinarli ad una scuola a parte, che nel nostro caso sarebbe ricca di una tradizione veramente degna di non andar dispersa. L'avviamento relativamente precoce alle scuole classiche non offre gravi difficoltà: a quattordici anni è assai più facile esser riconosciuto come un ragazzo più o meno brillantemente dotato per lo studio, che non come fornito di attitudini a fare il maestro, il ragioniere, il geometra o il capitano di lungo corso. Né il ragazzo che sul momento non dimostra brillanti attitudini allo studio, e viene avviato per la via comune extraliceale, sarebbe definitivamente escluso dalle carriere intellettuali, scientifiche e accademiche: l'ordinamento vagheggiato permette invece di valorizzare le riprese tardive, ed in genere quegli intelletti (credo che ve ne siano) per i quali il *curriculum* classico riesce controproducente malgrado il loro indubbio vigore.

Comunque non era mia intenzione, in questa sede, caldeggiare una determinata innovazione, quanto piuttosto denunciare un difetto di struttura della nostra scuola secondaria, la cui gravità può difficilmente venir esagerata. Il nostro sistema scolastico è ancora tal quale l'ha fissato il fascismo con precisi intendimenti di classe, e con tendenza a ridurre al minimo la formazione culturale dei ceti popolari e la mobilità sociale. Oggi la domanda di cultura è enormemente aumentata, ed in clima democratico non è lecito rispondervi con « giri di vite » che rendano sempre più rigida la selezione; ciò del resto non solo non è lecito, ma non è neanche possibile, in pratica, senza danneggiare gravemente la stessa capacità formativa della scuola.

C'è poi chi l'umanità del sistema selettivo secondo il merito la coglie a pretesto per una sua speculazione, che, ove riuscisse, sfocerebbe in un sistema anch'esso selettivo, ma selettivo secondo il censo e gli orientamenti politici e

religiosi; prima che ciò si veda chiaro, esso può intanto largamente profittare di un movimento d'opinione pubblica che ha radici profonde. Se ci limiteremo anche noi a screditare agli occhi del paese la scuola pubblica, additandone le deficienze senza sforzarci di altresí mostrare come queste sian legate a un piú generale difetto di struttura, voluto espressamente o benevolmente tollerato dalle classi dirigenti, in veste fascista prima, democristiana poi (neanche il progetto di riforma Gonella tentava in alcun modo di ovviarvi), se insomma di là dai rimedi immediati pur lodevoli, non sapremo indicare anche l'urgenza di un aggiornamento del sistema nel suo complesso, avremo in sostanza fallito il compito piú importante. Mi sembra infatti che nessuna vernice di umanità e democrazia possa salvare una scuola che non si aggiorna nella sua funzione sociale, o che per lo meno non dimostri una sincera volontà di aggiornarsi.

IV.

LA FUNZIONE ORIENTATIVA NELLA SCUOLA SECONDARIA

Il problema del coordinamento fra scuole del periodo dell'obbligo scolastico e scuola media di secondo grado investe in pieno, nel suo aspetto più decisivo e importante, la grave questione del compito di selezione e orientamento ch'è devoluto alle strutture scolastiche: molta selezione e poco orientamento nella situazione attuale. (né per lo più la selezione avviene in termini di merito ed attitudini), molto orientamento, tale da togliere alla selezione ogni carattere di spietatezza e da renderla il più possibile « giusta », nella scuola democratica che tutti ci dobbiamo sforzare di promuovere.

Da ciò deriva l'opportunità di una trattazione in profondità o prospettica del problema, e precisamente secondo tre prospettive temporali via via più ampie: una prospettiva *immediata*, una prospettiva *a medio termine* ed una prospettiva *a lunga scadenza*. Per fornire un primo orienta-

* Relazione tenuta a Roma il 18 marzo 1956 alle «Giornate di studio sui problemi della scuola media del primo grado» promosse congiuntamente dalle principali associazioni scolastiche laiche. Già pubblicata con il titolo *Prospettive di sviluppo della funzione d'orientamento della scuola secondaria*, su «Scuola e Città», maggio 1956.

mento sommario, denominerò queste prospettive anche altrimenti: la prima la chiamerò la prospettiva dei *rimedi contingenti* allo stato di fatto, la seconda quella dell'*unificazione* di tutta la scuola dell'obbligo, la terza quella della *modernizzazione* dell'istruzione secondaria superiore.

Le tre prospettive non sono però indipendenti, in quanto le soluzioni caldeggiate nei diversi casi devono almeno non risultare in contrasto fra loro, se si vuol sperare in un pur lento e graduale sviluppo organico delle strutture scolastiche italiane.

1. — RIMEDI CONTINGENTI.

La prospettiva immediata comporta l'esame di come oggi si effettui il coordinamento fra Media e Avviamento da un lato¹, e le scuole secondarie superiori dall'altro (Ginnasi-licei, Licei scientifici, Istituti magistrali, Istituti tecnici di vario tipo, ecc.). *Il fatto rilevante è che a quasi tutte le scuole secondarie superiori dà ora accesso soltanto la Scuola media triennale cosiddetta «unica»*. Le Scuole d'avviamento professionale danno accesso solo alle Scuole tecniche biennali e agli Istituti professionali (in esperimento) e, previo un esame in italiano e matematica, agli Istituti tecnici ad indirizzo industriale, agrario e nautico. Agli altri Istituti tecnici si può però accedere (in seconda) anche senza licenza media, sostenendo come privatisti un esame di idoneità in tutte le materie e superando inoltre prove integrative in latino, disegno e (per le sole femmine)

¹ Nel corso della seguente relazione la cosiddetta «post-elementare» non è presa in considerazione, in quanto istituzione di fortuna che dovrebbe far posto a scuole secondarie appena sia possibile istituirle.

economia domestica, cioè nelle materie che non compaiono nell'esame di idoneità, o che vi compaiono sotto specie diversa, come il disegno. Questo tipo di accesso agli Istituti tecnici avviene in base a disposizioni provvisorie che vengono rinnovate di anno in anno. Si consideri il criterio cui sembra informato, criterio che ritroveremo operante in vari altri tipi d'esame di passaggio da un indirizzo di studio ad un altro: lo potremo chiamare criterio dell'« Attenti che nel sacco ci sia tutto! ». In ogni altro caso (trascurando le irrilevanti Scuole d'arte) la licenza media costituisce l'unico lasciapassare valido per le scuole secondarie superiori. A questo proposito c'è da tener presente che la licenza media comporta uno speciale giudizio che dovrebbe avere carattere orientativo per gli studi ulteriori. Sarebbe interessante compiere delle rilevazioni su ampia scala per determinare in quale misura le indicazioni (non vincolanti) contenute in tali giudizi vengono in realtà rispettate: in generale, sembra che lo siano pochissimo. Le famiglie più abbienti, ad esempio, raramente rinunciano ad avviare i propri rampolli ai Licei, qualunque sia il corso di studi loro consigliato ed anche se quelli classici siano stati espressamente controindicati.

Al giudizio non vincolante si è giunti per progressive attenuazioni del primitivo ordinamento Bottai, che prevedeva libertà di scelta soltanto per gli allievi giudicati « ottimi » o « buoni », mentre per gli altri, se promossi, « i risultati nelle prove di italiano e di latino decidono dell'ammissione al Liceo classico e all'Istituto magistrale; quelli d'italiano e matematica, dell'ammissione al Liceo scientifico e ai vari tipi di Istituti tecnici; quelli d'italiano e disegno, dell'ammissione al Liceo artistico ». Questa stessa dizione rivela l'incertezza non solo dei criteri proposti allora, ma anche di quelli di cui oggi si pos-

sono avvalere gli insegnanti ai fini della formulazione del giudizio. Vale un Perú, per esempio, quel porre i Licei classici e gli Istituti magistrali sullo stesso piano: ma possono d'altronde gli insegnanti tener conto delle condizioni economiche delle famiglie o del sesso degli allievi nell'avviarli ad una scuola o ad un'altra? In realtà gli insegnanti più scrupolosi consigliano l'Istituto magistrale quando a qualità non brillanti vedono unite buone doti di carattere. Si tratta comunque di giudizi meramente intuitivi, per formulare i quali raramente si mette troppo impegno, ben sapendo quanto poco vengono rispettati.

Circa questo collegamento fra Scuola media inferiore ed i diversi tipi di scuole medie superiori sarebbe dunque desiderabile che i giudizi che accompagnano la licenza media fossero resi più attendibili, più vincolanti e tuttavia non escludessero una sorta di giudizio di appello.

I) Circa i modi atti a renderli più attendibili, il discorso sarebbe assai lungo, ed è comunque auspicabile che venga promossa in proposito una seria e prolungata discussione fra gli insegnanti direttamente interessati e tutti i competenti in fatto di tecniche di orientamento. Qui mi limiterò ad accennare all'opportunità che, tutte le volte che se ne scorga la convenienza, il giudizio contenga *controindicazioni specifiche*, dichiarare cioè a quali tipi di scuola l'allievo è considerato non adatto (come del resto vien fatto già ora in molti casi).

II) Sarebbe opportuno un provvedimento che stabilisse che l'allievo che intraprende un corso di studi *sconsigliato* non abbia la facoltà di ripetere l'anno se respinto.

III) Si dovrebbe viceversa facilitare in ogni modo il passaggio da un tipo di scuola ad un altro dopo il primo

anno (o « anno di collegamento ») di frequenza, e ciò non solo, come già oggi avviene, soprattutto per facilitare l'afflusso verso gli Istituti tecnici da parte di allievi che abbiano ottenuto la promozione, ma anche da parte di allievi che siano stati rimandati a giugno in materie di scarso o nessun rilievo per il nuovo corso di studi. Naturalmente ciò dovrebbe avvenire tramite esami integrativi da sostenersi, ad ottobre, nelle materie chiave del nuovo indirizzo prescelto. Tuttavia nella organizzazione di tali esami bisognerebbe abbandonare coraggiosamente il criterio dell'« Attenti che nel sacco ci sia tutto! », oggi prevalente, adottando in sua vece quello dell'effettivo sondaggio delle attitudini e degli interessi. Oggi, per esempio, un allievo munito di ammissione alla quinta ginnasiale, per poter accedere alla seconda classe di un Istituto tecnico commerciale, deve sostenere le seguenti prove: geografia (relativa alle due Americhe, all'Oceania e alle Terre Polari, argomenti che non compaiono nel programma di geografia di quarta ginnasio), matematica (particolarmente su aspetti dell'algebra e della geometria meno sviluppati o non toccati in quarta ginnasio), scienze naturali, disegno e stenografia. Evidentemente chi non abbia un capitaletto da spendere in lezioni private difficilmente potrà tentare un simile passaggio. Dovrebbe invece poter bastare una prova in matematica, corredata forse da opportune prove attitudinali (di attenzione e senso dell'ordine, ad esempio, se la strada tentata è quella che porta al diploma da ragioniere). Ove il giudizio sia favorevole e l'allievo venga ammesso al nuovo corso di studi, i suoi stessi insegnanti potranno curare, in seguito, in modo particolare il suo acclimatemento, guidandolo in eventuali lavori suppletivi. Ciò non sarebbe facile per la stenografia; ma in generale sarebbe desiderabile che nelle prime classi delle scuole medie su-

periori (già « classi di collegamento ») non comparissero materie professionali troppo specifiche¹.

I prevedibili vantaggi delle innovazioni proposte sarebbero molteplici: anzitutto allievi e famiglie verrebbero indotti a tenere in maggior conto i giudizi orientativi della licenza media, pur mantenendo la facoltà di tentare una specie di giudizio d'appello all'inizio delle scuole medie superiori; quando comunque a questo livello emergesse l'idoneità per un certo corso di studi, sarebbe ancora possibile mutare indirizzo senza la perdita di un anno scolastico, a condizione, evidentemente, che l'inidoneità fosse dovuta a deficienze irrilevanti per il nuovo orientamento prescelto. Il caso comune sarebbe quello dell'allievo che in quarta ginnasio è rimandato in latino e greco, ma ha sette in matematica, e che tenta il passaggio a qualche tipo di istituto tecnico. Gli altri tipi di passaggio (tutti in teoria possibili) sarebbero certo, in pratica, molto rari.

Ma il facilitare lo sfoltimento dei Licei sarebbe già, essa sola, funzione abbastanza positiva per giustificare largamente il provvedimento. Verrebbe, del resto, legittimata in tal modo, nell'ambito della stessa scuola statale, ma in forma seria e controllata, quella possibilità di « mutamenti di rotta » senza ripetenze, che costituisce una delle ragioni del fiorire delle scuole private.

¹ Non affronto qui il problema di queste prime classi o « classi di collegamento », che si trascina ormai da troppi anni e che involge un riordinamento degli istituti medi superiori. Vorrei solo precisare che quando auspico che vi siano sopprese le materie professionali troppo specifiche (la cui presenza renderebbe difficili i passaggi), non intendo già con questo di renderle sostanzialmente uniformi. Penso invece che attività tipiche della professione cui avviano potrebbero ben comparirvi, in forma alquanto semplificata e quasi giocosa, non già per « porre le basi » di trattazioni sistematiche, ma per facilitare lo studio delle attitudini e la genesi degli interessi.

La funzione delle « controindicazioni » di cui ai punti I e II potrebbe giungere anche a por rimedio, in qualche misura, ad un inconveniente lamentato da molti presidi di Scuola media inferiore, e precisamente all'imbarazzo in cui son poste le commissioni di licenza media quando si trovano a dover giudicare di allievi scadenti che, magari in cinque o sei anni, sono giunti al termine di quel corso di studi senza maturare attitudini di sorta per nessun tipo di scuola media superiore. Respingerli definitivamente appare inumano, giacché rimarrebbero, come si dice, « senza niente in mano » che testimoni del lavoro che pure hanno fatto e della formazione che pure hanno avuto (iattura gravissima in un paese attaccato come il nostro ai « pezzi di carta »), ma promuoverli significa automaticamente dichiararli idonei a proseguire gli studi almeno in qualche tipo di scuola. Ma se si possono formulare « controindicazioni » molto estese (si potrebbe giungere addirittura fino alla formula « Adatto solo a corsi di tirocinio professionale »), l'interessato può ben tentare a suo rischio e pericolo le vie controindicate: ha scarsissime probabilità che i suoi nuovi insegnanti vogliano smentire i vecchi, e gli è perciò praticamente preclusa ogni altra utilizzazione del titolo che non sia quella, modestissima eppure spesso così drammaticamente necessaria, dell'accesso ad impieghi per cui appunto è richiesto un titolo di scuola media inferiore.

Ma tutti questi suggerimenti possono essere considerati poco più che pannicelli caldi: non ne viene infatti nessun rimedio al fatto che in Italia la scelta fondamentale avviene ad undici anni. Il rimedio più semplice, nelle prospettive dei rimedi contingenti allo stato di fatto, sarebbe quello consistente nell'autorizzare senz'altro l'accesso dei licenziati delle Scuole d'avviamento a tutte le scuole medie

superiori senza latino. Per il momento occorrerebbe porre peraltro ad una tale possibilità delle notevoli limitazioni: praticamente ci si dovrebbe accontentare di estendere ai licenziati delle Scuole d'avviamento ad indirizzo commerciale, nei riguardi degli Istituti tecnici commerciali, la possibilità di accesso, con i soli esami integrativi in italiano e matematica, e sul programma svolto, che già i licenziati dalle Scuole d'avviamento ad indirizzo industriale, agrario e marinaro hanno rispetto ai corrispondenti Istituti tecnici. Per giungere all'ammissione indiscriminata e senza prove in più oltre a quelle di licenza, occorrerebbe riformare le Scuole di avviamento, rendendole più culturali e formative di qualità civiche di quanto oggi non siano, e meno precocemente professionali: una profonda trasformazione sarebbe necessaria soprattutto per quelle ad indirizzo industriale. Ma una tale trasformazione non dovrebbe andar disgiunta dall'istituzione, nelle stesse sedi, di Scuole tecniche o di Istituti professionali, che utilizzassero i laboratori e gli istruttori tecnico-pratici che resterebbero in parte disimpegnati. Si tratterebbe insomma di posticipare la vera e propria formazione professionale ¹. Le Scuole di *avviamento professionale*, del resto, terrebbero veramente fede solo allora al lor nome, giacché avvierebbero ad una vasta gamma di *professioni*, pressoché a tutte le professioni non connesse con l'alta cultura.

¹ Al relativo impegno finanziario potrebbero contribuire largamente le forze economiche locali, tramite i consorzi provinciali per l'istruzione tecnica e le amministrazioni regionali, quando fossero istituite (la Costituzione prevede appunto la competenza delle Regioni in fatto di istruzione professionale). Lo Stato dovrebbe concentrare i suoi sforzi diretti verso le zone sottosviluppate, coordinandoli con le pianificazioni economiche (come già dovrebbe avvenire, ad esempio, nella realizzazione del Piano Vanoni).

2. — L'UNIFICAZIONE DELLA SCUOLA DELL'OBBLIGO.

Una siffatta riqualificazione delle Scuole d'avviamento professionale in senso formativo e culturale costituisce una delle due principali vie d'approccio a quella Scuola media inferiore veramente *unica*, anche se non *uniforme*, per la quale si pronunciano ormai tutte le forze progressive del paese. L'altra via d'approccio, forse la più importante, sarà la sperimentazione diretta di un buon numero di istituti-pilota, concepiti secondo formule svariate. Ma in nessun caso la sperimentazione è sufficiente se non si hanno idee chiare su ciò che si vuol sperimentare. Abbiamo detto Scuola *unica*, ma non *uniforme*: dovrebbe infatti presentare quelle possibilità di *differenziazione interna* necessarie perché possa esplicare una genuina funzione d'orientamento, ma non dovrebbe venir spezzata in sezioni diverse, contraddistinte ciascuna da una diversa materia (come nel progetto di riforma Gonella¹). È del tutto evidente che ove vi fosse un ramo col latino rinvieremmo praticamente la situazione attuale, e sarebbero cambiati solo i nomi.

Che le differenziazioni si realizzino invece in modo da rispondere alle attitudini e agli interessi individuali, per tramite soprattutto di materie ed attività opzionali, è l'impostazione che presenta maggiore interesse anche ai fini di un miglior coordinamento con le scuole medie superiori. Solo lo studio diretto degli interessi dei preadolescenti impegnati in attività elettive può integrare i risultati, di per sé soli insufficienti, delle rilevazioni psicometriche, e

¹ E, più recentemente, nei due successivi progetti Medici.

fornire una più ampia base per giudizi orientativi attendibili.

Non nascondiamoci, tuttavia, le difficoltà gravi implicite in un simile progetto: realizzare una Scuola media unicissima veramente moderna e viva e che non comporti spreco di energie intellettuali, non è cosa facile per nessuno, e tanto meno lo sarebbe per insegnanti ormai assuefatti ad una realtà scolastica *toto coelo* diversa, qual è stata finora la nostra.

Solo manipoli di insegnanti entusiasti, affascinati dall'avvincente novità, che si gettassero a corpo morto nella realizzazione sperimentale di istituti-pilota, potrebbero pian piano smuovere l'opinione pubblica ed i colleghi, ed ottenere infine una crescente richiesta popolare delle scuole di nuovo tipo. La scuola veramente orientatrice e moderna che io vagheggio riuscirebbe infatti alquanto diversa da ciò che oggi ancora la gran maggioranza (anche dei docenti) concepisce come « scuola ». La sua caratteristica fondamentale dovrebbe essere la capacità di venire incontro agli interessi più vivi dell'età, anzi, dirò meglio, la capacità di promuovere e sviluppare gli interessi dell'età in forme ben più serie e impegnate che non oggi, in quanto non verranno più a rappresentare, come oggi, un'evasione dalla monotonia scolastica e perciò ad avere carattere in buona parte compensatorio. Pensate ad un gruppo di ragazzi appassionati di aeronautica che spieghino ai compagni il funzionamento e le caratteristiche di diversi tipi di aerei, le velocità più basse o più alte del suono e il corrispettivo variare delle forme aerodinamiche ottime, e tante altre cose che susciteranno di sicuro discussioni vivaci, progetti di esperimenti e di visite, soprattutto se un insegnante capace saprà stimolare e orientare al momento buono. Un esempio del genere, che si può moltiplicare per mille o

per diecimila con la sicurezza di non ripetersi mai, credo ci possa far comprendere come tutte le attitudini e tutti i livelli di capacità possono trovare occasione di *pieno impegno* in una scuola fondata sugli interessi. Ma difficilmente insegnanti che a loro volta non siano ricchissimi di interessi, e restino invece fissati nel cerchio magico di questa o quella « disciplina », sarebbero capaci di trarne risultati di sostanza e non solo di apparenza.

Se ho vagheggiato la scuola del triennio terminale dell'obbligo in termini così « attivistici », è perché essa rappresenterebbe l'*optimum*, mi sembra, anche ai fini orientativi (salvo le riserve che avanzaeremo qui di séguito nella sezione terza). Ma prima che una scuola del genere possa generalizzarsi, sarà venuto il momento di prendere la gran decisione, quella di limitare lo studio del latino ad alcune scuole medie superiori, forse al solo Liceo classico. La Media triennale e l'Avviamento potrebbero mantenere qualche differenziazione, dando però ambedue accesso a tutti i tipi di scuola media superiore. In seguito le esigenze della nuova prassi e i risultati delle scuole sperimentali dovrebbero portare naturalmente a sviluppi che qui sarebbe frivolo tentar di prevedere, ma che evidentemente sarebbero ispirati in buona parte alle esigenze di un sempre più efficiente orientamento, cioè di una sempre migliore coordinazione con le scuole medie superiori.

3. — LA MODERNIZZAZIONE DELL'ISTRUZIONE SECONDARIA SUPERIORE.

Ma la sola unificazione della scuola d'obbligo, ferma restando l'attuale struttura della scuola secondaria dopo i 14 anni, non fornirebbe ancora una coordinazione com-

pletamente soddisfacente fra le due. Non si eliminerebbe infatti uno dei difetti fondamentali del sistema oggi in vigore, cioè il netto spacco fra studi a sbocco universitario e professioni minori, con scelta precoce e pressoché definitiva nell'ambito di queste ultime, da operarsi già al termine dell'età dell'obbligo.

Come avviene oggi questa scelta? Direi che i fattori che vi influiscono sono, in ordine di importanza, i seguenti: 1) stato economico della famiglia; 2) contingenze geografiche se non addirittura topografiche (esistenza o non esistenza dei vari tipi di scuola nelle varie località); 3) questioni di prestigio sociale (per la parte per cui esse non si identificano con lo stato economico: p. e. il figlio di un professore medio, anche se poco brillante, è normalmente avviato ai Licei); 4) attitudini, interessi, « vocazioni ».

Di particolare importanza è il fenomeno per cui chi presume di poter continuare gli studi anche a livello universitario tenta la via dei Licei, l'unica via che non comporti drastiche limitazioni nella scelta ulteriore di una branca universitaria.

È illusorio pensare che il miglior orientamento che potrà realizzarsi alla fine della scuola triennale dell'obbligo di cui s'è parlato potrà da solo rimediare alla tendenza a sovrappopolare i Licei, restituendo a questi, particolarmente a quello classico, la loro funzione di scuola fatta per un'élite intellettuale.

È bensì vero che se c'è qualcosa di abbastanza ben determinabile in adolescenti quattordicenni è il loro livello generale di intelligenza e la loro attitudine a studi di carattere piuttosto astratto e analitico, condotti con metodo rigoroso, quali dovrebbero continuare ad essere quelli liceali anche dopo un loro auspicabile ammodernamento (che non credo dovrebbe mutarne la sostanza). Ma finché

i Licei saranno la sola strada maestra per l'Università, la pressione di quanti vogliono frequentarli continuerà ad essere tale che il restituir loro il carattere intellettuale aristocratico che dovrebbero avere (e che solo potrebbe farne scuole veramente vive e « liberatrici » in senso umanistico) riuscirà del tutto impossibile. I melanconici predicatori della « severità » e della « selezione » sono da noi nient'altro che un istruttivo esempio di come astratto e vuoto possa essere lo spirito storicistico di cui siamo sempre pronti a far pompa, se tanti che se ne professano adepti non riescono neppure a rendersi conto del maturare di nuovi problemi sociali che esigono soluzioni nuove. La domanda d'istruzione è enormemente accresciuta, ed insieme è aumentato il rispetto del diritto di autodeterminazione dei singoli nella scelta della carriera; ormai neppure la più liberale politica di apertura del massimo numero di facoltà universitarie ai provenienti dagli Istituti tecnici risponderebbe a sufficienza alle nuove esigenze, giacché la scelta di un Istituto tecnico è sempre, di fatto, troppo limitativa. Solo l'istituzione di una Scuola media di secondo grado a carattere moderno e orientativo costituirebbe una soluzione adeguata.

Una simile scuola dovrebbe essere intesa ad avviare la maggior parte degli allievi all'alta qualificazione professionale, da ottenersi mediante bienni o trienni di livello post-secondario, ma non propriamente universitario (forse alcune Università italiane farebbero bene a ripiegare su insegnamenti di tal genere, senza pretese accademiche), ma dovrebbe permettere anche, mediante un anno propedeutico con speciali caratteri orientativi e selettivi, l'accesso ai corsi universitari veri e propri, se non altro per venire incontro ai recuperi tardivi non rari verso il termine dell'adolescenza; ma anche, più in generale, perché

L'Università dovrebbe giungere ad offrire molti tipi di diplomi non dottorali che non presuppongono il grado e il tipo d'intelligenza richiesti dai Licei. Una tal scuola « moderna », che potrebbe anche iniziare mediante la fusione sperimentale dei trienni iniziali di Istituti tecnici e magistrali, ma dovrebbe poi diventare quadriennale, finirebbe probabilmente col soppiantare almeno in parte quegli stessi istituti nella loro forma attuale: la qualificazione professionale si otterrebbe nei bienni o trienni di grado quasi universitario cui s'è accennato, e il prolungamento del corso complessivo di studi non sarebbe d'ostacolo ove la maggior maturità generale portasse a risultati migliori negli esami d'accesso agli albi professionali; è inoltre assai probabile che ne verrebbe promossa l'istituzione di altre più moderne specializzazioni professionali in gran numero, mediante altri bienni o trienni istituiti dallo Stato, o da altri enti territoriali o meno, o da associazioni e industrie private.

Ad una scuola del genere spetterebbe allora un grosso settore dei compiti di orientamento antecedentemente devoluti alla Scuola media di primo grado. Al termine di questa resterebbe essenzialmente da stabilire se avviare gli allievi licenziati verso l'una o l'altra delle seguenti tre strade: 1) Licei, per i soli elementi molto brillanti; 2) scuola moderna, per gran parte dei ragazzi di normali capacità; 3) scuole professionali per lavoratori manuali specializzati. La terza soluzione continuerebbe ad avere per molto tempo una giustificazione soprattutto economica (necessità di guadagnare presto), e il progresso sociale dovrebbe sminuirne progressivamente l'importanza. Tuttavia un correttivo della funzione classista che essa continuerebbe a lungo ad avere potrebbe essere la possibilità *data a chiunque* di accedere all'anno propedeutico preuniversitario di cui s'è parlato,

e dal quale resterebbero comunque esentati i maturati dai Licei.

Il coordinamento fra triennio terminale dell'obbligo e Scuola media superiore riuscirebbe, secondo tale prospettiva a lunga scadenza, per un verso meno impegnativo, per un altro certo più efficace, di quanto possa riuscire nella situazione attuale o nella prospettiva della semplice unificazione della scuola dell'obbligo. Anche per questa modernizzazione della Scuola media superiore è da desiderarsi una serie e prolungata sperimentazione, non un'istituzione generalizzata *ope legis*. È molto probabile che scuole-pilota di questo tipo « moderno » attrarrebbero gran numero di allievi, e che dopo qualche anno si sarebbero create condizioni di opinione pubblica favorevoli all'estensione dell'innovazione.

4. — OSSERVAZIONI CONCLUSIVE.

Il problema in esame è stato brevemente investito secondo tre prospettive collegate. L'impostazione comune che le sorregge è abbastanza evidente: un buon coordinamento fra scuola dell'obbligo e Scuola media superiore deve evitare le scelte precoci, deve fornire possibilità di orientamento, non deve fidarsi troppo di presunte « attitudini » comunque accertate, ma tenere in conto soprattutto interessi maturati nel fuoco di attività impegnative, deve infine non prevedere come contemporaneamente attuabili l'accertamento, relativamente più facile, del grado e del tipo d'intelligenza, e quello ben più difficile degli interessi e delle vocazioni, con la conseguenza che il vero e proprio orientamento professionale dovrebbe riuscire infine ulteriormente dilazionato. È chiaro che il senso profondo di tutto il discorso fatto è che si deve puntare verso una scuola più

democratica, che contribuisca a quella mobilità sociale senza la quale la vita civile ristagna e che aiuti in generale ad edificare una società più giusta. Un miglior coordinamento fra scuola secondaria inferiore e superiore avvierà a proseguire gli studi molti adolescenti che oggi sono generalmente esclusi a priori da possibilità del genere. Ma si tratterebbe di una cattiva beffa se poi a quei giovani venisse negata la possibilità economica di farlo: qui si inscriverebbe tutto un discorso sull'assistenza scolastica, le borse di studio, i convitti, ecc., che non posso intraprendere ora, ma di cui vorrei solo far notare la vitale connessione con i problemi dell'orientamento scolastico.

Un'ultima osservazione: io sono quanto mai alieno, l'ho già detto, dall'invocare a risanamento della scuola l'inflessibile severità e la drastica selezione. È un'ingenua se non una colpevole illusione quella di chi crede, fuori da situazioni rivoluzionarie, di poter « mandare a lavorare » i rampolli di buona famiglia poco brillanti, interdiciendo loro l'accesso alle scuole medie superiori. Forse si potrà interdire loro l'accesso agli studi universitari di tipo scientifico-accademico, coronati cioè dalla laurea, quando l'Università ne offrisse di più modesti e pratici culminanti in diplomi professionali. Ma in generale non si può impedire di studiare a chi vuole studiare, al contrario si deve adattare alla scuola un savio motto d'officina, e volere « ogni allievo al suo posto, un posto per ogni allievo ». Che la via per arrivarci sia lunga e faticosa, e importi spese grosse, non vuol dire: i paesi civili sul serio sono quelli dove gli investimenti in campo scolastico sono considerati i più fruttuosi. Bene o male, anche da noi il bilancio dell'istruzione pubblica è andato espandendosi negli ultimi anni più rapidamente del bilancio generale dello Stato — ora noi spendiamo annualmente dieci mila lire per

abitante in spese di istruzione pubblica, negli Stati Uniti se ne spendono cinque volte tanto — eppure l'opinione pubblica è di continuo stimolata da una parte considerevole della stampa (anche dalla grande stampa quotidiana) a rendersi conto che tali stanziamenti sono insufficienti. Ma perché un'opinione pubblica si educi pian piano a considerare le spese educative come una sorta di pozzo senza fondo (e tali sono in effetti) bisogna almeno che veda coi propri occhi che qualcosa cambia, qualcosa migliora, e che perciò altri cambiamenti si rendono necessari, e che in generale vi presiede una certa unità d'indirizzo. Bisogna insomma che le cose vadano in modo diametralmente opposto a come sono andate in questi lustri successivi alla liberazione, in cui alle conclamate velleità riformistiche, tanto pretenziose quanto sostanzialmente conservatrici e statiche, ha fatto riscontro nella realtà l'empirismo immobilistico di un'ordinaria amministrazione ravvivata soltanto da piccoli colpi di mano clericali — ed era il periodo che avrebbe dovuto realizzare le speranze della lotta antifascista ed attuare i disposti della Costituzione!

V.

EMULAZIONE E DINAMICA DI GRUPPO *

1. — L'EMULAZIONE IN DISCREDITO.

La coscienza pedagogica contemporanea ha scarsissima fiducia nello spirito di emulazione, e soprattutto nei modi tradizionali di porlo in giuoco come incentivo del profitto. Gare, premi, albi d'onore non son visti con simpatia, almeno nelle scuole pubbliche; sempre meno gli insegnanti vi stimolano gli allievi al confronto, raramente incoraggiano graduatorie di merito, raramente additano quale esempio ai compagni il primo della classe; talvolta non si curano neppure di sapere chi sia il primo.

Vi sono insegnanti e presidi per i quali uno dei compiti meno congeniali è quello di aggiudicare dei premi, quando ne vengano loro affidati da autorità o da Enti perché li assegnino ai « migliori ». Chi sono i migliori? Ho un amico preside che, trovatosi in quest'imbarazzo, scelse una soluzione che premiava non il profitto in sé, ma la forza di volontà dimostrata nel migliorarlo, e destinò i premi a coloro che, nelle varie classi, erano riusciti a compiere i più

* Relazione letta al convegno di *Fraternità mondiale* tenutosi a Castiglion del Lago nella primavera 1953, e pubblicata su « Scuola e Città », settembre 1953.

notevoli progressi nel corso dell'anno, non importa se partendo da quota minima.

Questo certo non è che un ripiego al quale *una tantum* può ricorrere chi sia obbligato contro voglia ad organizzare delle premiazioni. Tuttavia è un ripiego che ci richiama alla mente, con associazione non priva di significato, proprio quel Rousseau e quel Kant ai quali risale, più che ad ogni altro autore particolare, la nostra radicata antipatia per l'emulazione e per i premi. Evitare il confronto con altri è il criterio fondamentale cui s'ispira l'educazione di Emilio, emulo solo di se stesso; mentre nella *Pedagogia* kantiana si esorta il maestro a non dimostrare preferenze per le doti intellettuali, ma solo per quelle di carattere. Né Rousseau, né Kant negano che l'emulazione possa far da incentivo all'apprendimento; ciò che paventano sono non già i risultati intellettuali in senso stretto, ma le conseguenze morali. In Kant, meglio che in Rousseau, affiora a motivare il rifiuto dei premi e dell'emulazione malintesa, una considerazione assai più concreta del semplice « rigorismo » del dovere pel dovere: « lo spirito di emulazione, applicato non bene, produce l'invidia » che è « contraria all'amicizia », a quell'amicizia ed a quello spirito sociale che è « ingiustissimo » contrariare nella classe, come molti insegnanti fanno. Gioia, allegria, libertà, giuochi aiutano ad espandere di là dal chiuso dell'io l'animo dell'allievo; la gara nei giuochi, e il confronto inteso a mostrarci realizzabili compiti a prima vista troppo difficili, sono le uniche forme di emulazione che Kant mostra di approvare.

Quest'orientamento, largamente condiviso da tutti i maggiori pedagogisti dell'Otto e Novecento ed ormai entrato, per così dire, « nel sangue » di gran parte degli insegnanti più consapevoli, ha trovato precise motivazioni nell'attivismo contemporaneo. Forse la distinzione del Kilpatrick

fra « metodo largo » e « metodo stretto » è quella che ne permette la giustificazione più semplice e completa: dal punto di vista del « metodo stretto », cioè del metodo che si preoccupa unicamente di determinati risultati nel profitto, l'emulazione comunque promossa potrebbe anche portare a risultati positivi; ma dal punto di vista del « metodo largo », cioè di un metodo che si preoccupa del complesso dei risultati, e intellettuali e morali, l'incentivo fornito dall'emulazione si dimostra controproducente, perché promuove abiti individualistici o addirittura egoistici anziché quelle attitudini alla cooperazione attiva e impegnativa che nella scuola intesa come organismo sociale sono ad un tempo mezzi e fini di sviluppo.

Ma lo scrittore contemporaneo più dichiaratamente polemico nei riguardi della « concorrenza » (*competition*) portata nella scuola, è certamente Bertrand Russell. Egli esclude anche gli ipotetici vantaggi dell'emulazione scolastica ai puri fini dell'apprendimento intellettuale, e mette in rilievo la compressione della personalità creativa e l'impoverimento del giudizio inevitabilmente comportati dalla necessità di impiegare criteri di « eccellenza verificabile ». Considerato poi dal punto di vista etico-sociale, l'ideale della concorrenza è un ideale di classe che in nessun campo fa tanto danno come in quello scolastico; esso comunque muove in direzione opposta a quella del progresso civile ed umano. « Il mondo non ha bisogno di concorrenza, ma di organizzazione e di cooperazione; ogni fede nell'utilità della concorrenza è diventata un anacronismo »¹.

¹ B. RUSSELL, *L'educazione e l'ordinamento sociale*, trad. it. Crinò, Firenze, La Nuova Italia, 1951, p. 151. Si noti che il termine « competition » è abitualmente usato in inglese al posto di « emulation », specialmente in tema di emulazione scolastica.

La pedagogia moderna e contemporanea pronunzia dunque un inappellabile verdetto di condanna contro l'emulazione scolastica. Rimangono tuttavia alcuni punti oscuri. Cos'è esattamente che si condanna? L'emulazione come atteggiamento spontaneo, oppure l'abito di stimolarla artificialmente? Si esige che l'emulazione non venga intenzionalmente promossa, o si vuole addirittura che venga scoraggiata e repressa nelle sue stesse manifestazioni naturali?

Questi interrogativi pratici rimandano ad altri interrogativi di natura in certo modo teoretica. Si può parlare dell'emulazione come « atteggiamento spontaneo » e perciò di sue « manifestazioni naturali »? Qual è la genesi e qual è lo sviluppo normale o tipico del sentimento emulativo? Ove un tale sentimento esista, il fatto di non approvarlo non ci dovrebbe autorizzare, evidentemente, a tentâr di reprimerlo, e non dovrebbe neppure indurci ad ignorarlo. Sarà piuttosto necessario saperne abbastanza per poter intervenire con qualche probabilità di successo nel corso del suo sviluppo, sia pure al fine di favorirne l'esaurimento o la « sublimazione ».

2. — GENESI E SVILUPPO DELL'ATTEGGIAMENTO EMULATIVO.

Mi par difficile negare che lo spirito di emulazione sia un sentimento naturale, nel bambino ancor piú che nel giovane maturo. Ma certamente non si tratta di un atteggiamento fisso e statico, che compaia sin da principio in forma spiegata, cioè in quella forma che permette di definirlo chiaramente come il *desiderio di eguagliare o superare un'altra persona in una qualsiasi abilità mediante il proprio progresso*.

È tuttavia opportuno soffermarci un momento su que-

sta definizione e tentare di chiarirla con delle distinzioni ovvie solo in apparenza. L'emulazione implica un *modello umano* che ci si sforza di raggiungere, ed in ciò si differenzia nettamente dall'invidia che tende ad abbassare il suo oggetto. L'invidioso vede volentieri l'invidiato perdere le sue qualità, l'emulo non ama che il suo modello venga sminuito. Né la distinzione vien meno per il solo fatto che in pratica molti dei mezzi con cui si intenderebbe di promuovere l'emulazione promuovono viceversa sentimenti di invidia.

L'emulazione non è neppure da confondersi con la *rivalità*: questa si rapporta unicamente ad un termine esterno da raggiungere, normalmente uno *status* di speciale prestigio, come ad es., una posizione di comando, e non punta su di una trasformazione ed un miglioramento intimi. Anche lo *spirito agonistico*, la *gara*, è cosa diversa dall'emulazione, per quanto di men facile distinzione: si trova soddisfazione, in tal caso, piuttosto nelle stesse attività competitive che nella realizzazione di un progresso effettivo (spesso inoltre sembrano intervenire i meccanismi istintivi legati all'attacco e alla difesa). È differenza normalmente non individuabile che a uno stadio relativamente evoluto di sviluppo. Distinzione che riesce invece evidente fin da stadi precoci è quella fra emulazione e *gelosia*. La gelosia non implica necessariamente un confronto con la persona che ne è oggetto, ma semplicemente è volta a troncare un rapporto fra questa ed una terza persona: l'essenziale non è, per il geloso, né innalzare se stesso, né abbassare il rivale, bensì mutare la disposizione d'animo di colui che fa da terzo termine. L'atteggiamento « esclusivistico » del bambino, già osservabile verso l'anno, prelude forse al sentimento di gelosia, ma non sembra aver rapporto alcuno con quello di emulazione.

La genesi del sentimento di emulazione presenta tuttavia, a nostro modo di vedere, un'analogia importante con quella della gelosia. Molto probabilmente v'è alla base di ambedue quell'atteggiamento che gli psicologi chiamano « identificazione ». Ma l'identificazione che porta all'« esclusivismo » rimane legata ad un preciso senso di inferiorità rispetto al proprio termine (madre, padre, maestro, ecc.), sicché ne è escluso qualsiasi confronto, e la persona con cui il bambino si identifica quasi congloba in sé la sua individualità nascente, e ne è ad un tempo la proiezione ideale, dotata di ogni potere e di ogni perfezione. V'è però un'altra forma meno impegnativa di « identificazione », che non procede, per così dire, verticalmente, ma orizzontalmente, ed alla quale il bambino perviene non appena è in grado di interpretare un'altrui soddisfazione attiva sulla scorta della propria piccola esperienza. Quando, ad es., egli vede un coetaneo impegnato in un giuoco attraente, vuol mettersi al suo posto, vorrebbe « identificarsi » con lui, provare la stessa sua soddisfazione. Il Cousinet descrive molto bene situazioni del genere, e nota come esse siano ben diverse dalla semplice rivalità o invidia per il possesso di un giocattolo¹. Infatti il bambino, invitato a svolgere la stessa attività disponendo di analoghi attrezzi, non ne è soddisfatto: egli vorrebbe essere *veramente* al posto dell'altro, senza tuttavia scacciarne l'altro. Lasciato a quel posto da solo, ben presto s'annoiava; lasciati assieme al compagno, di solito gli impedisce di continuare il suo giuoco perché vi interviene in modo maldestro e in apparenza prepotente, senza riuscire né a collaborarvi, né a realizzarlo lui stesso.

¹ R. COUSINET, *La vita sociale dei ragazzi*, trad. it. De Bartolomeis, La Nuova Italia, 1953, pp. 6-10.

Qui mi paion presenti due aspetti fondamentali di quello che sarà più tardi l'atteggiamento di emulazione: un'alta valutazione dell'attività svolta dalla persona che si emula ed un'attitudine non esclusivistica, per cui cioè la propria affermazione nel nuovo campo esige e non nega l'affermazione altrui. Mancano però altre caratteristiche più o meno importanti dell'emulazione vera e propria: anzitutto la chiara distinzione fra la propria individualità e l'altrui, ed anche quella fra abilità potenziale ed attività spiegata (il bambino crede di potersi impegnare senz'altro nell'attività che vede svolgere, ignorando quasi completamente il problema dell'acquisizione delle abilità necessarie); è inoltre assente, per il momento, quella specie di sfondo sociale che ha quasi sempre notevole importanza nelle forme dichiaratamente emulative di comportamento.

Ma queste nuove caratteristiche probabilmente si aggiungono più tardi, attraverso l'apporto di sempre più complesse esperienze, agli aspetti già presenti nella *cooperazione maldestra*. Giustamente il Cousinet considera quest'atteggiamento come il punto di partenza delle disposizioni sociali, malgrado a prima vista esso possa apparire orientato in senso opposto. È di qui che scaturisce quello che, adottando l'espressione del Gesell, il Cousinet chiama lo stadio del « giuoco parallelo »: « due o più bambini, a fianco a fianco, giuocano a due giuochi identici, avendo superato lo stadio in cui ciascuno cercava di appropriarsi dell'attività ludica dell'altro, ma non ancora pervenuti allo stadio in cui comprenderanno che con due attività simili può costituirsi un'attività comune ». Ormai il bimbo, osserva l'educatore francese, è giunto a dissociare l'attività da colui che l'esercita.

Una caratteristica curiosa, ma facilmente osservabile, del giuoco parallelo è che il bimbo, ormai giunto allo stadio

del giuocò collaborativo con il coetaneo (3-5 anni), riprende invece assai spesso il giuoco parallelo quando vede svolgere una qualche attività che gli piaccia da parte di un compagno maggiore di età. Per esempio un bimbo di cinque anni, ormai abituato a costruzioni collaborative con i cubetti quand'è in compagnia di coetanei, vuole invece costruire per proprio conto quando vede la sorella o il fratello maggiore impegnati in quel genere di attività. Alla fine reclama il giudizio di un adulto, ed è assai soddisfatto se gli dice che la sua costruzione è « quasi piú bella » dell'altra. Qui si tratta ormai di un vero e proprio atteggiamento emulativo, ben diverso dall'aggressività verbale della spacconata, che è pure tanto comune a quell'età. Il *modello* da emulare è naturalmente rappresentato dal fanciullo piú grande. Solo lentamente il bimbo individuerà delle direttrici di progresso e si formerà dei criteri di giudizio che gli permetteranno di scegliersi il modello indipendentemente dal fattore età; questa « scelta », beninteso, avviene quasi sempre a livello inconscio.

È importante notare che l'origine delle direttrici e dei criteri cui s'è accennato, o, se si vuole, del sistema di valori in rapporto ai quali le forme emulative si dispiegano in età prepubere, è di natura *personale-sociale*. Infatti la scelta di certe direzioni di sviluppo attivo dipende anzitutto dalla personale esperienza di soddisfazione, dalla gioia dell'accrescimento realmente assaporata nell'effettivo progredire in quel senso; d'altronde l'essere umano anche immaturo si rende conto ben presto che è nel contesto sociale e nella direzione dell'apprezzamento sociale che si individuano le forme di attività che alla lunga si rivelano piú soddisfacenti e feconde, se non altro perché suscettibili di arricchirsi indefinitamente pel tramite di sempre nuove interazioni sociali. È perciò che nel fenomeno emulativo i fattori sociali

mostrano di detenere quasi sempre la prevalenza, pur non essendovi vero conflitto fra i due ordini di motivi.

Tuttavia l'atteggiamento emulativo non è da confondersi con la semplice ricerca dell'approvazione sociale e con le forme banali di millanteria e di esibizionismo. Alle radici dell'atteggiamento emulativo c'è sempre un impegno reale e la ricerca di un modello più alto, ma stimato raggiungibile; è un atteggiamento legato alla concretezza ed all'autoaffermazione sul piano della realtà, e non ha un carattere paranevrotico di pura compensazione psicologica.

Emulazione si ha peraltro soltanto finché il modello sia un modello in carne ed ossa e lo si reputi raggiungibile. Il modello trasfigurato, ideale, l'eroe storico o immaginario, il paradigma morale che è proiezione ardita di tutte le proprie migliori possibilità (il « super-ego » freudiano), danno luogo ad atteggiamenti che non sono più emulativi, perché il confronto interpersonale vi è assente o non è più reale ed essenziale.

Qui non possiamo affrontare l'analisi di questi più maturi atteggiamenti che appaiono di norma nel periodo della piena adolescenza. Dovremo tuttavia tenerli presenti come possibile sbocco o sublimazione dell'emulazione. Il ragazzo che a quattordici-quindici anni persista in atteggiamenti emulativi, continui cioè ad aver bisogno di un termine concreto, personale, di un modello in carne ed ossa, per dar corpo e vigore alle sue aspirazioni, può darsi sia rimasto innaturalmente fissato ad uno stadio di sviluppo che normalmente dovrebbe essersi lasciato alle spalle; ma se neanche in questo caso c'è ragione di drammatizzare e tanto meno di reprimere moralisticamente, a maggior ragione dovremo considerare con animo sereno gli atteggiamenti emulativi di età più precoci. E sempre e comunque, accanto all'emulazione vera e propria, dovremo essere in grado

di distinguere i suoi perversimenti (rivalità, invidia, gelosia, ecc.). In molti casi non c'è modo migliore di superare questi ultimi che col far riprender vigore all'emulazione genuina, e ciò persino negli stadi di sviluppo in cui l'atteggiamento emulativo sarebbe ormai fuori posto.

3. — L'EMULAZIONE NEI GRUPPI SPONTANEI.

Profilata così la genesi e lo sviluppo dello spirito d'emulazione (e ciò in via molto ipotetica, in carenza di studi specifici sull'argomento), ne emerge comunque il carattere di atteggiamento di auto-affermazione, contraddistinto da una aderenza alla realtà che è invece assente nelle forme più ingenue, quali la *vanità*, o puramente compensatorie di complessi d'inferiorità, quali possono essere la *vanteria*, la *fabulazione*, la *dispettosità*, la *musoneria*, ecc. L'emulazione giuoca spesso un ruolo importante nello sviluppo infantile dopo i quattro-cinque anni e fino ai dieci-undici; in questo stesso periodo si può notare che il fanciullo appare più permeabile all'influenza dei compagni che a quella degli adulti; giungendo talvolta a quelle sconcertanti forme di mimetismo per cui assume rapidamente toni, atteggiamenti, cadenze, frasario da determinati compagni, normalmente da quelli che ammira e che tenta di emulare anche in forme più serie. Certo è che queste disposizioni collaborano assai validamente all'acquisizione di ogni genere di abilità. È vero che nei gruppi infantili, compaiono spesso forme di confronto molto estrinseche, verbali ed esibizionistiche, e accese rivalità, e gelosie; ma questi atteggiamenti passano presto in secondo piano oppure portano alla disgregazione del gruppo, perché si limitano a sfruttarlo come spettatore senza nulla apportarvi di costruttivo, che ne cementi la

coesione. In una squadretta di calcio le vanterie e le rivalità rendono impossibile l'affiatamento, mentre l'emulazione ne migliora l'efficienza.

Ma il caso della squadretta di calcio non è che molto imperfettamente rappresentativo della complessa realtà della vita di gruppo, anche se richiama l'attenzione su di un elemento importante, sul quale ci soffermeremo più innanzi, e cioè sull'*emulazione di gruppo*. Un gruppo sociale è normalmente impegnato in una molteplicità di attività, ciascuna delle quali può dar luogo a forme particolari di emulazione. C'è chi è più veloce alla corsa come c'è chi sa raccontare delle piacevoli storie, c'è chi mira bene con l'arco o con la fionda e chi ha attitudine per gli indovinelli e per i giuochi intellettuali; di fronte poi a coloro che primeggiano in qualche « specialità » ci son coloro che si distinguono invece perché più ricchi di iniziativa o di spirito di organizzazione. Generalmente, la gamma è vasta, ed offre a quasi tutti i componenti di un gruppo opportunità di affermarsi in qualche campo. Si noti che i possibili e probabili atteggiamenti emulativi sempre corrispondono, in questi casi, ad un interesse reale per le attività in cui l'emulazione si esercita, il che del resto è una prova della loro genuinità. Se infatti nella dinamica dei gruppi spontanei di solito è lasciato poco posto per le qualità intellettuali in confronto a quelle fisiche e sociali, ciò è dovuto all'affievolimento degli interessi che le concernono, affievolimento certamente innaturale, ma da ascrivere, assai più alle varie teste di turco dei moralisti (fumetti, cinema, sports, ecc.), allo squilibrio provocato dalle pretese di monopolio che, in fatto di attività intellettuali, la scuola non cessa mai di avanzare, nelle forme più indiscrete e indigeste. Il tipo di apprezzamento delle qualità intellettuali che si effettua nella scuola, non importa se promuovendosi o meno l'emulazione, è sentito dalla mag-

gioranza dei ragazzi come non costruttivo ai fini della loro vita sociale, al punto da renderli spesso diffidenti ed ironici verso qualunque tratto che vi si riferisca.

4. — PERVERTIMENTI SCOLASTICI DELL'EMULAZIONE INDIVIDUALE.

Il profondo iato esistente fra attività scolastiche ed attività libere è forse la causa fondamentale del pessimo uso che normalmente si fa nella scuola dello spirito di emulazione. Vediamo di precisare in pochi punti quelli che appaiono come i maggiori inconvenienti.

1) Le direttrici in cui si esercita l'emulazione scolastica sono di solito altamente artificiali, cioè non derivano da una spontanea elaborazione personale-sociale. La scelta del « modello » è parimenti estrinseca: esso si identifica di solito con « l'allievo-che-ha-la-media-più alta ». Persino l'emulazione nel disegno, nel canto e nella ginnastica deroga spesso sostanzialmente dai criteri spontanei dell'apprezzamento infantile.

2) L'emulazione scolastica, non riferendosi a qualità-valori immediatamente percepiti come tali, incoraggia spesso forme esibizionistiche di vario genere. Le premiazioni rientrano fra queste, essendo assai raro che esprimano una reale approvazione personale-sociale dei valori perseguiti e raggiunti. L'emulazione allora decade a rivalità e invidia.

3) Riferendosi ad una gamma molto ristretta di attitudini e di risultati, l'emulazione scolastica tende a promuovere un senso di inferiorità e di fallimento nella maggioranza degli allievi; la reazione naturale è che i valori sviluppati nella vita libera di gruppo sono *anti-scolastici*,

quando non sono addirittura antintellettuali (« solidarietà difensiva » del Cousinet).

4) L'assenza di vera vita sociale nella scuola rende impossibile che l'emulazione sia appercepita come utile alla vita di gruppo, vada cioè evolvendo nel senso della soddisfazione del servizio reso al gruppo, ch'è una forma di « altruismo » particolarmente importante, perché in essa l'affermazione personale ed il « sacrificio » verso la comunità emozionalmente si identificano.

5) L'emulazione scolastica, per il carattere artificioso ed individualistico che le si è riconosciuto, non prepara né agli aspetti competitivi né a quelli collaborativi della vita reale. È per una sorta di necessità fisiologica che tende allora a formarsi una vita spontanea di gruppo secondo moduli quasi antitetici a quelli ufficiali; essa tuttavia fornisce al ragazzo l'unica preparazione reale sia alla concorrenza che alla collaborazione che incontrerà nella vita reale.

6) L'emulazione scolastica è variamente intrecciata con fenomeni di ambizione e rivalità familiari (Cousinet), e normalmente non si sottrae al controllo delle strutture sociali dominanti (Hollingshead)¹.

¹ Cfr. R. COUSINET, *Un metodo di lavoro libero per gruppi*, trad. it. De Bartolomeis, Firenze, La Nuova Italia, 1952, p. 43; AUGUST B. HOLLINGSHEAD, *Elmtown's Youth, The Impact of Social Classes on Adolescents*, New York, Wiley, 1949, pp. 172-192. Lo studio di Hollingshead, ora docente alla Yale University, ma proveniente dalla scuola sociologica di Chicago (Warner, Lynd, Davis, ecc.), rappresenta il primo tentativo di determinare con le moderne tecniche di rilevazione, classificazione, inchiesta individuale e di gruppo, ecc., i nessi intercorrenti fra la vita giovanile, soprattutto scolastica, e la struttura sociale. Oggetto dello studio è stata una reale cittadina del Middlewest americano, scelta per la sua tipicità e indicata col nome fittizio di Elmtown. Le conclusioni cui perviene l'autore sono tali da indurre ogni educatore cosciente alla più seria riflessione: si registra infatti che in media la posizione

Concludendo circa le conseguenze morali dell'emulazione scolastica, vorremmo infine osservare che esse sono tanto più dannose in quanto, riflettendosi particolarmente sui più dotati (per i quali la funzione correttiva delle forme di socialità naturale cui s'è accennato riesce normalmente attenuata), costituiscono, per una società democratica, un danno che sarebbe difficile sopravvalutare. Presumibilmente è da ascriversi all'atmosfera emulativa, o piuttosto competitiva, che ancora sopravvive nella scuola e nell'ambiente in cui si formano i giovani, se v'è così scarsa correlazione fra intelligenza e qualità sociali, tanto che sulla base degli studi condotti in argomento dal Terman e da altri par legittimo concludere che «vi sono alcuni ben definiti indizi che nella nostra presente cultura i fanciulli dotati stanno sviluppando la loro superiorità più in quei tratti di carattere che contribuiscono al successo individuale che in quelli che promuovono la responsabilità sociale»¹.

sociale delle famiglie degli allievi influisce profondamente sulla loro valutazione scolastica, ivi compresa l'attribuzione di borse di studio. Si tratta sia di influenze dirette (pressioni, calcolo prudenziale dell'insegnante e dei superiori, ecc.), sia d'influenze indirette (gli allievi dei ceti privilegiati dimostrano maggior spigliatezza, hanno vocabolario più ricco, hanno più tempo per leggere, studiare ed anche l'opportunità di viaggiare, frequentare concerti, teatri, ecc.; soprattutto hanno continuo aiuto ed incoraggiamento in famiglia e persino a scuola — è una delle constatazioni più singolari fatte dal Hollingshead — usufruiscono dell'aiuto extra-orario degli insegnanti assai più di altri ragazzi che, profittando meno, si dovrebbe presumere che dovessero venir aiutati di più). Chi sogghignasse su questi dati americani — «Ma guarda! Nel paese della *equality of opportunities!*» — pensando che da noi le cose vadano meglio, farebbe bene a rileggersi l'ammonizione evangelica della pagliuzza e della trave.

¹ V. JONES, *Character Development in Children, An Objective Approach*, in *Manual of Child Psychology*, a cura di L. Carmichael, New York, Wiley, 1951, p. 516.

A proposito delle scarse attitudini sociali dei fanciulli dotati merita segnalare l'osservazione seguente: quando in una classe si

5. — L'EMULAZIONE DI GRUPPO.

Una tendenza oggi largamente diffusa è quella di sostituire all'emulazione individuale l'emulazione di gruppo. Tentativi in questo senso si sono fatti e si fanno un po' dappertutto, e d'altronde essi hanno un classico precedente nella didattica dei Gesuiti, volta a integrare in tal modo l'emulazione individuale, tramite la divisione della classe in « Cartaginesi » e « Romani », o analoghi ritrovati.

Ma è probabilmente nel mondo sovietico e nelle repubbliche popolari dell'Europa centro-orientale che il sistema va oggi più largamente affermandosi, e in uno spirito, bisogna dirlo, assai diverso da quello dei Gesuiti. È bensì vero che l'« emulazione socialista », qual è promossa in molti settori della vita sovietica, involge largamente, forse prevalentemente, aspetti individuali; ma ciò che è utile ai fini della produzione non è sempre opportuno ai fini dell'educazione, e se anche, con Makarenko, definiamo l'educazione come « produzione senza scarto », è evidente che la determinazione trasforma completamente il concetto determinato, e proprio nei riguardi del problema che andiamo trattando. Di ciò ci si è accorti talvolta nella diretta prassi educativa: leggo ad

passi dai metodi tradizionali al lavoro in gruppi di libera elezione, i « migliori » tendono a raggrupparsi assieme, col risultato che il loro gruppo rende spesso meno degli altri, per rivalità, gelosie, incapacità a superare veramente i modi individualistici di attività, da cui i suoi componenti non riescono facilmente a liberarsi. Devo l'osservazione al prof. RAFFAELE LAPORTA, sul cui metodo di lavoro a gruppi si possono desumere alcune notizie dai suoi interventi nella discussione su « Cooperazione educativa » (ultimi numeri del 1952, primi del 1953) e dal volumetto *Per una didattica della secondaria superiore* (Firenze, La Nuova Italia, 1959).

esempio, che in Polonia, quando nell'immediato dopoguerra, di fronte alle distruzioni immani subite dal paese, « gli ingegneri, gli operai, i muratori, i tecnici si gettarono con entusiasmo all'opera di ricostruzione, lavorando con una passione che fra l'altro si manifestava nell'organizzare nobili competizioni di lavoro, gli allievi di molte scuole, in gran parte figli di quegli ingegneri, operai e muratori, cominciarono ad iniziare di propria volontà gare di competizione negli studi »; gli insegnanti invece « compresero subito e prevennero il pericolo che può sorgere in simili competizioni fra ragazzi immaturi », e la competizione individuale fu trasformata in emulazione di gruppo. Gruppi sono le classi stesse, che possono gareggiare fra loro in campi così diversi come il preparare repertori musicali o drammatici o l'aiutare i contadini nell'estirpare le erbacce ¹.

Nelle scuole russe ha notevole sviluppo l'emulazione fra gruppi minori, nell'ambito della classe. « Il lavoro di squadra, il lavoro di comunità è fondamentale nella vita sovietica. È tanto fondamentale che, se voi domandate a una mamma 'come va il tuo ragazzo?', ella vi risponderà non che esso è il primo, ma che la sua squadra è la prima della classe » ². Vero è che un'affermazione come questa, malgrado sia fatta da un autorevole studioso, non par proprio molto adatta a persuaderci della superiorità dell'un tipo di emulazione sull'altro, anzi può indurre ad esclamare: Se non è zuppa, è pan bagnato. C'è da credere che il prof. Banfi riportasse impressioni dirette, ma prendesse per

¹ M. KOZAKIEWICZ, *L'insegnamento nelle scuole polacche*, in « Nuova rivista pedagogica », luglio 1953.

² A. BANFI, *Scuola e Società*, in *Scuola e pedagogia nell'U.R.S.S.*, Atti del Convegno di studi sulla scuola e la pedagogia sovietica, Siena 8-9 dicembre 1951, Roma, Tip. dell'Orso, p. 23.

buoni proprio gli aspetti esterni piú discutibili, o addirittura i travisamenti dell'emulazione di gruppo. Tuttavia è presumibile che laddove si faccia veramente sentire l'influenza di Makarenko, oggi considerato come il massimo ispiratore della nuova pedagogia sovietica, l'emulazione di gruppo sia qualcosa di piú serio di quanto non possano esserlo tipi di competizioni che sfociano in graduatorie di merito. Negli istituti di Makarenko v'erano sí « reparti », « comandanti », ecc., ma si trattava di articolazioni funzionali di un tutto operoso, il *collettivo*; il *collettivo* a sua volta possiede un suo proprio, fortissimo « senso dell'onore », che può interpretarsi come un sentimento di emulazione di gruppo; però è sentimento spontaneo, coscientemente funzionale rispetto alla piú vasta società, indenne da stimolazioni artificiali. Credo si debba obbiettivamente ammettere che, a prescindere dalle divergenze teoriche, Makarenko abbia realizzato e ci abbia poi esposto un'esperienza di educazione attiva di prim'ordine: soltanto che quest'educazione era resa possibile, paradossalmente, dalle difficoltà stesse in cui si svolgeva (si trattava di colonie di corrigendi, per lo piú in periodi in cui la stessa società sovietica attraversava le piú gravi crisi di assestamento): quando le cose si fecero piú facili, per sua stessa affermazione le difficoltà aumentarono ¹. Makarenko può aiutarci assai bene a comprendere il giuoco della complessa dinamica di gruppo in una collettività realmente impegnata a conservarsi e a progredire; nel

¹ Cfr. *Poema pedagogico*, trad. it. Laghezza, Roma, Ed. di Rinascita, *passim*. La forza e la natura di quel « sentimento dell'onore », o alto spirito di corpo di cui s'è detto è particolarmente evidente nell'episodio della colonia « Gorki » che decide di abbandonare tutto il frutto del suo lavoro per trasferirsi presso un'altra colonia disorganizzata e trasformarla completamente, ricominciando quasi da zero,

contempo ci rende più che mai diffidenti verso qualunque forma di emulazione di gruppo che venga promossa dall'esterno, con mezzi estrinseci ed artificiosi.

La situazione non è dunque diversa, nella sostanza, da quella già tratteggiata per l'emulazione personale. Ben possiamo comprendere l'atteggiamento del Cousinet (che dobbiamo citare così spesso perché è il maggiore esperto europeo del « lavoro a gruppi »), il quale rifiuta allo stesso modo sia l'emulazione individuale che quella di gruppo ¹. Inoltre il Cousinet mette in luce, indirettamente, un aspetto del problema molto importante quando afferma, in base a tutta la sua esperienza, che i gruppi naturali tendono ad una certa omogeneità, giacché quello che conta nella loro formazione elettiva « è il ritmo dell'attività intellettuale, è il livello comune delle attitudini » ²: nelle misure in cui questo è vero, l'emulazione di gruppo implicherebbe la sostituzione di gruppi artificiali a quelli naturali, il che in effetti avviene, e da noi par favorito già dall'infelice vezzo di usare la parola « squadra » al posto del francese « équipe ».

Sembra tuttavia a chi scrive che vi siano aspetti naturali di emulazione di gruppo cui si può liberamente dar corso con pericolo assai minore che nel caso dell'emulazione individuale. Un comune esempio ci è fornito dallo scambio interscolastico del giornale, di album geografici e folkloristici, di collezioni, ecc. Quando una classe riceve da un'altra, spesso di una diversa regione o nazione, del materiale del genere, è facile notare che gli allievi, anche i più mediocri scolasticamente, sono presi dal desiderio vivissimo di riuscire a inviare in cambio qualcosa di qualità

¹ Cfr. COUSINET, *Un metodo di lavoro libero per gruppi* cit., pp. 42-43 e 56-57.

² *Ibidem*, p. 56.

pari o superiore. Tanto più il prodotto altrui è giudicato buono e interessante, tanto più vivo è questo sentimento. Non si tratta di spirito agonistico o di rivalità, non si vuol far sfoggio della propria perizia presso terzi, né si vuol far sentire la propria superiorità alla classe con cui si corrisponde. I fanciulli sono ben lieti di avere un termine concreto di perfezione al cui raggiungimento impegnarsi tutti in qualche modo, e ciò senza affatto nutrire sentimenti ostili verso coloro che hanno fornito lo spunto a quest'atteggiamento emulativo, ché al contrario, specialmente nello scambio di album e di collezioni, ciò che ci si propone è proprio di render loro il miglior servizio possibile. Naturalmente, anche in questa materia è sufficiente un intervento inopportuno, per non dire dell'organizzazione di concorsi con graduatorie, premi, ecc., perché lo spirito di emulazione si contamini di elementi diversi.

Interventi e stimoli esterni sembrano insomma non meno pericolosi rispetto all'emulazione di gruppo che per quella individuale.

6. — EMULAZIONE « MISTA » ED « AUTOEMULAZIONE ».

Una pericolosa illusione sarebbe infine quella di chi ritenesse di poter evitare i pericoli che appaiono connessi sia con l'emulazione individuale che con quella di gruppo, promuovendo ad arte una sorta di combinazione dei due tipi, quasi che gli aspetti negativi vi riuscissero neutralizzati a vicenda e i positivi si sommassero. Abbiamo letto, per esempio, di certe sedicenti « classi attive » di nuova istituzione, dove gli allievi sono stati divisi in « squadre » e ciascuna « squadra » sceglie il proprio « campione », ed i vari « campioni » tenzonano fra loro mediante « domande-

trabocchetto ». Se si tengono presenti le considerazioni fatte nel capitoletto sull'emulazione individuale, e ci si chiede quale fra gli inconvenienti lamentati venga in realtà evitato con questo sistema, la risposta non potrà essere che una sola: gli inconvenienti ci sono ancora tutti, e piuttosto aggravati che attutiti. L'unico punto rispetto al quale si potrebbe sperare un vantaggio, quello che concerne l'assoluta mancanza di vita sociale nelle classi ove predomina l'emulazione individuale, in realtà si attaglia a cosiffatte « classi attive » non meno che a quelle tradizionali; « squadre » formate dall'alto, impegnate in una gara che concerne valori di natura astrattamente intellettuale e perciò scarsamente sentiti dai piú, rappresentano piuttosto una parodia che una realizzazione del lavoro a gruppi, com'è inteso dalla miglior pedagogia contemporanea, e non solo non comportano reali esperienze sociali, ma è da pensarsi che possano riuscire positivamente diseducative ai fini sociali. A ben riflettere, in questi casi come in molti altri prima esaminati, c'è il tentativo di sopperire con un presunto spirito emulativo alla deficienza di interesse spontaneo (non per nulla si sono escogitati questi sistemi soprattutto per far trangugiare quell'indigesto malloppo che, per moltissimi, è il latino); ma noi già s'è visto che, quando non vi sia vero interesse, non può esservi neppure vera emulazione, sicché in pratica i partigiani dell'emulazione si rilevano in fondo suoi nemici.

Estremamente piú sana appare la posizione opposta, che ripudia ogni forma di emulazione, o almeno di invito all'emulazione: si avviino i fanciulli a trovar soddisfazione nel concreto lavoro effettuato, nel servizio reso alla comunità, nella conquista fatta, personale o sociale assieme. Quando la tendenza all'affermazione di sé ha modo di cimentarsi nella manipolazione di materie concrete, che offrono una resistenza reale e possono essere realmente pie-

gate ad assecondare l'idea che uno ha in mente, ecco che questa tendenza può appagarsi pienamente senza dover ricorrere al confronto, alla gara, alla rivalità. L'opera è riuscita o non è riuscita, è riuscita meglio o peggio. Si ritenta, si vuol far meglio: l'opera di ieri è il termine di confronto per l'opera di domani. Non c'è più emulazione, c'è soltanto, si dice, *autoemulazione*¹.

Mentre in generale è difficile non consentire circa questo orientamento, qualche riserva si impone sull'uso del termine « autoemulazione ». Infatti, se la definizione che s'è data all'inizio di « emulazione » è corretta, il concetto di « autoemulazione » risulta contraddittorio perché non vi ha luogo né l'alterità del modello, né la sua superiorità, ambedue caratteri riconosciuti essenziali all'emulazione. La felice espressione semiparadossale di Rousseau (Emilio « emulo di se stesso ») non sembra prestarsi alla concettualizzazione! Non si tratta tuttavia di indulgere a sottigliezze logiche: l'uso del termine *autoemulazione*, mentre ci fa perdere di vista il vero senso di quello di *emulazione* (che si riduce a mero sinonimo di confronto), crea altresì l'illusione che con l'emulazione vera e propria si siano ormai regolati i conti e che si possa ignorarla o almeno ignorarne i problemi.

La posizione qui assunta sostiene invece che l'emulazione, a prescindere dal fatto che molto spesso o la si snatura o addirittura si fa passare sotto il suo nome tutt'altra roba, sia un atteggiamento naturale, forse una tappa

¹ Questa posizione, che è in fondo la posizione del miglior attivismo contemporaneo, è felicemente sintetizzata da MARGHERITA FASOLO nei suoi *Orientamenti sul problema educativo* (Firenze, La Nuova Italia, 1953, pp. 183-187), dove ricorre però anche l'uso, criticato sopra, del termine « autoemulazione ».

necessaria per il pieno sviluppo psicologico del fanciullo. Si adotti pure senza discussione la regola di non promuoverla intenzionalmente (che tuttavia, come vedremo, non è da considerarsi regola assoluta), è certo ad ogni modo che non dovremo né ignorarla né reprimerla con mezzi estrinseci, assumendo una posizione di astratto moralismo. Rischieremmo allora di confondere l'emulazione genuina con i suoi perversimenti, di scoraggiare i confronti anche quando sono utili e vitali, e con ciò di ostacolare e ritardare anziché facilitare il momento in cui l'adolescente non avrà più bisogno di « modello » in carne ed ossa, ma si foggerà da sé i suoi « modelli » ideali, e ad essi saprà realmente commisurare il cammino percorso, i progressi fatti — realizzerà insomma l'*autoemulazione*, o ciò che si vorrebbe indicare con questo termine, e che in fondo non è altro che l'autonomia morale capace di indirizzare e dosare consapevolmente i propri sforzi. Insomma c'è il pericolo che puntando troppo sulla cosiddetta *autoemulazione* si finisca col mettere il carro davanti ai buoi, ottenendo piuttosto un ritardo che un acceleramento di sviluppo.

7. — L'EMULAZIONE PLURIDIREZIONALE.

La distinzione fra rivalità ed emulazione che s'è tracciata all'inizio potrebbe essere integrata con l'osservazione seguente: la prima appare legata a schemi autocratici, la seconda a schemi aristocratici; la prima sfocia nell'affermazione individuale, la seconda permette un giuoco di attività in cui i migliori vicendevolmente si sopravvanzano senza eliminarsi. Anche quando l'emulo non riesce a raggiungere mai il suo modello, non per questo si sente uno sconfitto, un « frustrato »: dei progressi ne avrà compiuti, le sue attività

gli avranno data qualche vera soddisfazione intima, il solo fatto di poter « gareggiare » tra i migliori appaga già in certo modo il suo desiderio di affermazione.

Ma « frustrati » si sentirebbero tutti gli esclusi dalla gara se, fortunatamente, non riuscissero a trovar compenso in altre attività ispirate ad altri valori, e ben più vitali, come s'è già osservato. In tal modo l'emulazione scolastica, di solito, non fa che approfondire il solco fra scuola e vita, fino a realizzare talvolta il paradosso-limite del primo nella scuola che è l'ultimo nella vita.

Ma quando la scuola è vita essa stessa, e della vita reca in sé l'attività varia e operosa, questi paradossi più non si danno, ed in genere più non si danno situazioni di falso privilegio per una ridotta « aristocrazia ». Nella scuola prevale allora, si dice, la « democrazia ». Democrazia tuttavia non deve significare, come significava nel cauto Aristotele, dominio della massa amorfa, che sprezza e abbatte tutti coloro che in un modo o nell'altro si distinguano. Al contrario « democrazia indica l'aristocrazia portata al suo limite. È l'affermazione che ogni essere umano come singolo può essere il migliore per qualche scopo particolare e perciò il più adatto a dar norme e a far da guida in quel rispetto specifico »¹. Che cosa implica un tal concetto di democrazia realizzato nella scuola? Implica non tanto che non vi siano atteggiamenti d'emulazione, quanto che le linee direttive, su cui essi si esplicano, si moltiplichino indefinitamente, in corrispondenza col moltiplicarsi ed arricchirsi dei « valori » dei quali la comunità si fa consapevole. Come nella naturale dinamica di gruppo (v. paragrafo 3), la comunità scola-

¹ J. DEWEY, *L'educazione di oggi*, trad. it. Borghi, Firenze. La Nuova Italia, 1950, p. 218.

stica offre allora a tutti possibilità di affermazione in qualche campo, dà a tutti la possibilità di « dar norme e far da guida » in qualche particolare genere di attività. Vi sarà ancora, com'è inevitabile e come è bene, una qualche gerarchia di valori, ma sarà piuttosto fondata sul senso del servizio sociale che non sul primato artificioso delle qualità « scolastiche ».

Bisognerà allora promuovere intenzionalmente l'emulazione, questo tipo di *emulazione pluridirezionale*? Sarebbe troppo comodo e semplicistico fornire senz'altro una risposta affermativa, quasi che la nuova formula potesse dissipare per incanto tutti i guai dei quali s'è parlato come di codazzo inevitabile dell'emulazione scolastica comune. La sola cosa che si può dire è che questa nuova formula dovrebbe abilitarci a considerare le situazioni particolari ed a riflettere su di esse in un modo meno astratto e moralistico che non ordinario.

Se però con l'espressione « promuovere l'emulazione pluridirezionale » s'intende semplicemente il favorire, predisponendo opportunamente situazioni e materiali e fornendo suggerimenti, una varietà di attività sufficiente a che tutti possan trovarvi possibilità di affermazione, probabilità di essere in qualche campo « fra i migliori », in questo senso la risposta sarà senz'altro affermativa — e non farà che ribadire quella che è comunque la fondamentale esigenza della pedagogia attivistica.

Ciò che invece non è possibile dire a priori è se si debba intervenire in questo naturale processo e stimolarlo con la lode, con il confronto, con il premio, o mediante mostre e saggi e rappresentazioni, o magari mediante cariche e distinzioni, cose tutte, o quasi tutte, che suonano abominio alle nostre orecchie di attivisti puritani, ma che tuttavia non si possono escludere per principio, tant'è vero che esi-

stono anche in ottime scuole « progressive »; su di esse bisogna comunque avere idee chiare, perché possiamo trovarcele fra i piedi nostro malgrado, ed essere nella necessità di trarne partito o di neutralizzarne i pericoli.

8. — VALORE SOCIALE DELL'EMULAZIONE.

Se la pratica dell'emulazione non vuol riuscire incompatibile con l'accennato ideale deweyano di un'« aristocrazia universale », o anche, più modestamente, con quello di Makarenko di un'educazione che sia « produzione senza scarto »¹, ciò di cui dovremo anzitutto preoccuparci non

¹ La formula di Makarenko è più modesta, la sostanza dell'esigenza espressa nei due casi mi pare proprio la stessa. Tengo a dirlo chiaro, perché troppo spesso la polemica ideologica, pure giustificatissima e vitale in sede opportuna, ci trascina a scorgere opposizioni insanabili anche là, dove più che altro v'è diversità di sfondo storico e di linguaggio critico. Non è qui il caso di affrontare il problema del rapporto fra impostazione attivistica deweyana e quel « metodo dell'educazione comunista » che Makarenko preconizza e solo in parte delinea, ma si può ben dichiarare che nella prassi pedagogica dell'educatore sovietico, quale ci appare attraverso la sua stessa esposizione, non v'è proprio nulla che sia sostanzialmente in contrasto con gli ideali e con i metodi del filosofo americano, soprattutto se si tien conto della situazione ambientale e delle esigenze specifiche cui l'opera del russo doveva rispondere. Quest'affermazione non vuol essere però una ritrattazione di quanto scrivevo tempo fa nel mio *John Dewey* (Firenze, La Nuova Italia, 1951): « Per l'economicismo marxista il formare lavoratori qualificati nell'esatta proporzione richiesta da un programma di produzione è in via permanente e non contingente il compito fondamentale dell'educazione » (p. 118). Questo passo mi ha valso l'onore di un elzeviro sull'« Unità » (2 novembre 1951) a firma Lucio Lombardo-Radice, dove ero posto nell'ambita compagnia di Gaetano Salvemini, reo anch'egli di affermazioni giudicate anticomuniste. Eravamo ambedue messi a tacere con una nutrita salve di citazioni da Makarenko. Per quanto mi riguarda, posso cogliere quest'occasione per dire che il tiro risultava in realtà fuori bersaglio, perché io parlavo dell'« economicismo marxista », e non di

sarà già di stimolarla, ma di evitare che pur nelle sue forme naturali lasci permanere zone morte, in cui alcuni pochi restino a vegetare o si incrostino di indifferenza isolandosi, perché tagliati fuori dal flusso delle attività che animano la scuola. In una scuola attiva il fenomeno è certo assai più raro che in quella tradizionale, ma è anche assai più grave, perché, si badi, rispetto ad essa manca di solito la possibilità del compenso extrascolastico. Chi è isolato nella scuola attiva è isolato anche fra i compagni fuori di scuola: questi isolati sono di solito degli extranormali dell'intelligenza o del carattere, spesso dei ritardati, talvolta dei supernormali. Pedagogisti e psicologi ci indicano senza titubanza la solu-

Makarenko. L'esempio di « economicismo marxista » cui si riferiva il mio passo lo forniva lo stesso Lombardo-Radice che aveva criticato in un suo precedente articolo la troppa cura dell'attivismo pedagogico per la « vocazione » dei singoli, dichiarando che da noi non si tratta di nutrir fisime del genere, ma solo di preparare per i mestieri per i quali v'è offerta di lavoro. Tirar fuori una così triste, anche se importante, esigenza, quando si parla del valore umano dell'educazione vuol dire appunto peccare di « economicismo » (atteggiamento che non credo sia troppo congeniale allo stesso Lombardo-Radice, ma che, se viene a galla per intenti polemici, bisogna pure che sussista come un pericolo almeno potenziale nel suo zelo domenicano di difensore *in toto* della realtà sovietica). Quanto a Makarenko, il suo economicismo si riduce ad usare la parola « produzione » nel senso che s'è visto, vale a dire come una semplice figura di linguaggio. Pur nelle gravi condizioni economiche in cui s'è trovato quasi sempre a dover lavorare, il suo rispetto per la vocazione dei singoli ci appare quasi commovente: arrivò più volte a lasciar seguire vocazioni che gli apparivano assai problematiche, e l'intero *collettivo* si sacrificava economicamente perché taluni potessero tentare la loro strada anche fuori dalla colonia.

Questo per quanto riguarda il lato pedagogico della questione. Per il lato filosofico, credere che nel « marxismo » il pericolo « economicistico » sia molto forte, e che si concreti spesso in una *forma mentis* chiamata appunto « economicismo marxistico », è un'opinione che i comunisti non condividono, lo so bene, sebbene non ne sappia il perché, dato che molti di loro dimostrano con una vita tutta votata come si dice, all'« ideale », che esistono altre formidabili forze oltre a quelle economiche.

zione maestra delle classi differenziali: ma quando queste non esistono, che dovrà fare l'insegnante che non ha certo la possibilità di istituirle, e pur sa che non gli è moralmente concesso di sacrificare nessun individuo particolare a un ideale di efficienza della classe?

Non vi sono ricette per questi casi disgraziati eppure non rari. Voglio raccontare però un episodio dal quale ci può forse venire qualche suggerimento. Ho visto una volta nei corridoi di una scuola un gruppetto di ragazzi di nove-dieci anni correre e giostrare, allungandosi delle manate ed anche dei calci. Mantenevano però il silenzio, non essendo quella l'ora della ricreazione: discolacci quali erano, probabilmente si trovavan lì fuori in punizione, espulsi dalle classi. Stetti a lungo ad osservarli, perché avevo notato qualcosa che mi aveva colpito e commosso come una rivelazione improvvisa. Uno di quei ragazzi era storpio, probabilmente per postumi di poliomielite; aveva una gamba rattappita e anchilosata, tutta la persona sbilenca, procedeva a balzelloni quando doveva muoversi. Ma gli altri si comportavano apparentemente con lui come se fosse stato normale, lo urtavano e lo colpivano talvolta, più spesso si lasciavano urtare e colpire, il tutto con tale naturalezza che egli appariva allo spettatore *e a se stesso* quasi fosse un ragazzo come tutti gli altri. Impiegai un certo tempo a rendermi conto che tutto il giuoco era condizionato da tale intento: anche fra loro i ragazzi non gareggiavano come avrebbero fatto in assenza di quel loro compagno. C'era dell'artificio, senza dubbio, ma era l'artificio stesso su cui si fonda la società civile nella misura in cui è civile, quell'artificio per cui l'eguaglianza, quando non c'è, si crea, e senza il quale non esisterebbe né democrazia, né vita morale. Era singolare dover constatare che quei rifiuti della scuola sembravano averne una oscura ma operante

coscienza, mentre questa coscienza manca spesso così totalmente in coloro che sono considerati la *élite* scolastica.

Nulla ci impedisce di pensare, e l'esperienza di alcuni colleghi tende a confortarmi in questa speranza, che anche nelle classi si possa fare ciò che facevano quei reprobì nel corridoio, *purché nelle classi vi sia vita vera*. Non si tratta, si badi, di adottare il sistema del convoglio e di marciare alla velocità della nave più lenta, giacché un convoglio segue una sola rotta, mentre le attività di una comunità scolastica si espandono in direzioni molteplici. Si tratta di introdurre una direzione nuova, se volete una direttiva di emulazione nuova, più importante forse di tutte le altre: realizzare quello stato di grazia sociale che tocca anche il segnato dalla sorte, compito non irrealizzabile almeno con fanciulli fra i nove e i dodici anni, ch'è l'età che il Cousinet chiama appunto « della grazia sociale ».

Ma anche a prescindere dai più gravi problemi imposti dalla presenza dei sottonormali (e talvolta, con diversa configurazione, da quella dei supernormali), non v'è situazione scolastica che non presenti particolari difficoltà e quesiti quando si abbia in vista l'esigenza di dare a tutti e a ciascuno possibilità di affermarsi. Moltiplicare le occasioni per le attività più varie, e tuttavia vitali, non è ancora sufficiente: solo lo studio attento del singolo, l'indagine sulle sue possibilità e i suoi gusti, le interviste con la famiglia e soprattutto l'essersi saputi meritare la sua confidenza, sono i mezzi indispensabili per scoprire e valorizzare possibilità prima nascoste. In molti casi l'insegnante mostrerà di apprezzare e farà apprezzare determinate abilità anche per più di quel che valgono, se questo è necessario perché un individuo o un gruppo generalmente poco brillante possano superare sentimenti di inferiorità e di frustrazione. A seconda delle situazioni si creeranno

prime voci nel coro, o si darà molta importanza all'allevamento dei conigli, o si creerà la carica di curatore del museo: un astratto culto della spontaneità non ci impedisca di realizzare questi modesti interventi di terapia psicologica che posson riuscire d'incalcolabile utilità.

Ma un limite invalicabile a quest'opera di intelligente ed attenta *valorizzazione dell'umano* è posto dall'« opinione pubblica » della classe. L'insegnante può guidarla, non può mai, senza grave danno, sovrapporsi ad essa. Non credo, ad esempio, che l'insegnante debba incoraggiare i confronti personali, ma non credo neppure che possa utilmente impedirli quando è l'« opinione pubblica » che li esige. Quanto più una scuola è ricca di attività, tante maggiori occasioni vi sono per confronti d'importanza funzionale, che l'« opinione pubblica » ritiene necessari. Si confrontano i disegni da esporre o da riprodurre sul giornale, gli articoli da stampare, i modi in cui sono stati disimpegnati dei servizi (in occasione, ad esempio, di rielezioni). L'insegnante che li volesse impedire con la lodevole intenzione di evitare ai soccombenti l'esperienza dolorosa o addirittura traumatica del fallimento, non farebbe che complicare le cose senza frutto, o renderebbe impossibile la vita democratica nella classe.

Vi sono però anche i confronti non funzionali, come quelli fra le medie riportate. Sarebbe assai facile evitare questi ultimi assegnando giudizi anziché voti. Il voto può essere in funzione del giudizio, mentre l'esigenza, cara ai nostri regolamenti, che il giudizio si « concreti » in voto è una delle più piramidali sciocchezze che mente umana possa sforzarsi di immaginare. I risultati numerici, dei quali non nego l'utilità, ma il carattere di risultato definitivo che è loro conferito, dovrebbero essere determinati nel modo più spersonalizzato possibile, e questo è uno dei

vantaggi principali dei *tests* oggettivi di profitto. Ma nessun risultato numerico dovrebbe comparire in sede di valutazione complessiva, trimestrale o finale. E questo vale soprattutto per gli esami di stato. Se la si smettesse di farci entrare nella vita produttiva con dei numeri per passaporto, direi quasi con dei numeri stampigliati sulla schiena, come li portano i galeotti, forse verrebbe meno una delle ragioni per cui la nostra vita associata assomiglia tanto, e per tanti rispetti, ad un brutto sogno kafkiano.

9. — CONCLUSIONE.

Molte delle cose dette avrebbero bisogno di conferma sperimentale, a cominciare dall'ipotesi generale che ha retto quasi tutto il nostro argomentare, e cioè che l'emulazione esista come atteggiamento naturale con valore positivo, e che abbia quella certa genesi e quel certo decorso normale che si sono prospettati. L'emulazione, si potrebbe obiettare, è « naturale » come è « naturale » la tendenza omicida: in certe società la si è chiamata virtù guerriera, in altre si tengono d'occhio i « complessi » che la possono generare. Le verifiche sperimentali non sono facili in faccende del genere, né le indagini « obiettive » sono probanti. Gesell, sulla scorta di migliaia di osservazioni, conclude che il fanciullo di nove anni ama gareggiare e ricevere voti, Cousinet, con osservazioni forse altrettanto numerose anche se fatte in forma meno rigorosa, conclude in senso opposto¹. La verità è che Gesell ha osservato fanciulli che ricevevano voti e Cousinet fanciulli che non ne ricevevano.

¹ Cfr. GESELL, *op. cit.*, p. 575, e COUSINET, *La vita sociale dei ragazzi cit.*, p. 77 nota.

Ciò va detto non per indurre allo scetticismo, ma per giustificare se prospettiamo ipotesi e suggeriamo soluzioni piuttosto sulla scorta del semplice buon senso che di una completa evidenza scientifica; infatti l'evidenza scientifica circa tali faccende non solo è assai limitata, ma neppure mostra grandi possibilità di venire sufficientemente ampliata a breve scadenza.

Tuttavia l'impostazione adottata ci sembra sufficientemente equilibrata ed aperta perché l'osservazione accurata e la seria raccolta di dati ne siano promosse e facilitate. Tale impostazione, con le sue rigide distinzioni iniziali fra emulazione, rivalità, invidia, ecc., potrà essere apparsa schematica e astratta — però l'essenziale è di vedere se ci guida convenientemente nelle situazioni reali, dove è ben vero che troviamo più spesso atteggiamenti complessi che semplici, ma perciò appunto è necessario saperne distinguere gli elementi costitutivi, per evitare gli atteggiamenti pratici grossolani di approvazione o di ripulsa.

Questo è un po', ci sembra, quello che succede quando, per rifiutarne i perversimenti, si nega in blocco la validità dell'emulazione. Noi non siamo stati troppo teneri verso di essa nelle nostre analisi, e tuttavia non ci è parso di poterne disconoscere il valore positivo, sia pur delimitandolo al massimo, e diffidando oltremodo di tutti gli stimoli artificiali.

A voler rendere in poche parole il succo del nostro discorso, potremmo esprimerlo ad un dipresso così: per ben giudicare di quell'aspetto della dinamica sociale che ha nome *emulazione*, si tenga presente, come massima aurea, che ogni qual volta si profili il tentativo di sostituirla all'interesse reale come incentivo del profitto, per ciò stesso non si tratterà più di emulazione, ma di qualche suo perversimento. Quanto all'emulazione vera che, per essere sem-

pre sposata all'interesse reale non ha bisogno di stimoli estrinseci, essa dovrà essere considerata in funzione dello sviluppo sociale, e riorientata e promossa intenzionalmente solo nei casi in cui possa favorire un migliore adattamento sociale dei meno favoriti.

Una tale conclusione potrà essere giudicata doppiamente paradossale, giacché afferma che l'emulazione è genuina e legittima quando non serve, perché c'è già l'interesse, e vuole che la si impieghi intenzionalmente a vantaggio non già dei migliori, ma di quelli che nella scuola tradizionale si dicono i peggiori.

Ma in verità il paradosso è solo apparente. L'emulazione presuppone l'interesse, ma fornendogli « modelli » concreti può svilupparlo, e svilupparlo anche nel senso di favorire il naturale passaggio alla fase in cui verranno elaborati e perseguiti « modelli » ideali, e l'emulazione come tale potrà considerarsi superata. Favorire poi una dinamica di gruppo in cui agiscano spinte quanto più è possibile multidirezionali significa sempre ampliare le prospettive di tutto il gruppo e perciò di tutti i suoi componenti. L'emulazione multidirezionale può farsi allora un elemento positivo nel complicato processo di *adattamento sociale* dei singoli, che riesce impossibile ove ciascuno non giunga ad affermarsi, a *realizzare* in qualche modo se stesso; solo molto lentamente, e non sempre, si può giungere allo stadio in cui tale autoaffermazione sia unicamente in funzione dello stesso *servizio sociale* in cui siamo impegnati.

VI.

SCUOLA E METODI ATTIVI IN ITALIA *

L'Italia non manca certo di una sua tradizione originale in fatto di attivismo pedagogico. Recentemente Angiolo Gambaro ci ha rappresentato con grande efficacia l'ansia di rinnovamento pedagogico che variamente caratterizzò il periodo risorgimentale. E come non ricordare che fra le massime figure mondiali della pedagogia attiva del nostro secolo c'è quella di Maria Montessori, il cui contributo alla « liberazione del bambino » dalle pastoie del tradizionalismo pedagogico è noto ed apprezzato nei più lontani paesi della terra? Ma oltre alle « Case dei bambini », i primi lustri del '900 hanno veduto fiorire in Italia tutta una messe di iniziative, alla quale poteva largamente attingere Giuseppe Lombardo-Radice per quella sua equilibrata sintesi di motivi, cui avrebbe voluto improntare il rinnovamento della scuola italiana nel suo complesso.

Non è nostro compito, in questa sede, di analizzare le cause che non solo impedirono tale rinnovamento, ma iste-

* Testo di una conversazione radiofonica trasmessa il 7 maggio 1957 dal terzo programma nazionale a conclusione del ciclo « Origini ed esperienze della scuola attiva », già pubblicato su « Scuola e Città », giugno 1957. Nello stesso ciclo A. Gambaro presentò la pedagogia del risorgimento italiano e G. Flores d'Arcais la figura di Maria Montessori. A tali contributi si fa riferimento nel testo.

rilirono buona parte delle precedenti iniziative. Il nostro esame vuole restringersi alle esperienze più recenti, nelle quali la tradizione cui abbiamo accennato si riafferma, ma anche si unisce e fonde coi più diversi apporti di altre tradizioni, dopo parecchi anni di sostanziale stasi e di isolamento provinciale e miope. A quell'infausto periodo fra le due guerre mondiali dobbiamo in parte notevole la sclerotizzazione delle nostre strutture scolastiche, che anziché rinnovarsi si fecero anche più rigide e chiuse che in precedenza. Noi ne patiamo ancora le conseguenze: ben poco infatti si è riusciti da allora a mutare, al punto che a molti riesce inesplicabile l'immobilismo della nostra scuola in un mondo che cangia con rapidità crescente.

Eppure da alcuni lustri anche in Italia si va combattendo una battaglia quasi quotidiana per un rinnovamento pedagogico serio e profondo. È dalla Liberazione, infatti, che si parla di « riforma » o di « riforme » più o meno radicali, che si deplora a gran voce il divorzio fra scuola e vita, e si auspica l'introduzione di metodi più moderni e attivi in tutti gli ordini di scuole. Se si trattasse solo di atteggiamenti isolati, e velleitari, di recriminazioni verbali e di castelli in aria, gli scarsi risultati pratici non potrebbero meravigliarci. Ma, al contrario, bisogna riconoscere che si è trattato e si tratta di un vasto movimento di idee cui partecipano taluni settori più qualificati della classe insegnante e delle stesse autorità scolastiche, e una parte notevole degli specialisti la cui opera è connessa col lavoro educativo: pedagogisti, psicologi, medici igienisti, psichiatri, pediatri, sociologi.

Bisogna riconoscere anche, e questo è ancora più importante, che non ci si è limitati a dibattere idee, ma si è spesso arrivati a sperimentazioni e realizzazioni pratiche, anche con l'incoraggiamento e l'aiuto di organi ufficiali, come il Mi-

nistero stesso ed i Centri Didattici nazionali. I congressi, convegni, seminari, *stages*, *simposia*, settimane di studio, ecc., promossi da Enti e organizzazioni diverse, soprattutto da associazioni di insegnanti di vario indirizzo, e dedicati all'attivismo scolastico o all'autogoverno o ad altri problemi educativi, sono stati pressoché innumerevoli negli anni del dopoguerra, e continuano a svolgersi a pieno ritmo. Spesso sono seri e costruttivi, e fanno larga parte a esercitazioni pratiche ed a precise documentazioni sul buon lavoro compiuto in questa e quella scuola.

E infatti, come vedremo, del buon lavoro in senso attivistico è stato fatto e si fa tutt'ora. Ciò nonostante, la situazione generale è tutt'altro che soddisfacente: la scuola italiana, nel suo complesso, è ancora arida, intellettualistica, staccata dalla vita. Il nuovo penetra lentamente e con difficoltà in quest'organismo di enormi proporzioni (sebbene ancora molto inferiori alle esigenze di cultura di un paese veramente progredito e civile). La scuola italiana ospita più di sette milioni di allievi e circa 300.000 insegnanti, se la consideriamo tutta, dal grado preparatorio all'Università. Perché una simile massiccia realtà muti di fisionomia, non basta certo la buona volontà di poche centinaia di docenti, sia pure incoraggiata (il che non avviene sempre) dagli organi responsabili. Fra l'altro, è la sua stessa struttura legislativa ch'è chiusa e rigida, e favorisce l'inerzia piuttosto che il rinnovamento e il progresso.

Queste considerazioni non valgono affatto a sminuire l'importanza delle esperienze di avanguardia: queste costituiscono la palestra di prova del nuovo, di un nuovo congruente con le nostre possibilità e le nostre condizioni, che sole possono fornire la prima base sperimentale per una azione più estesa. Esse costituiscono inoltre il modo più valido di autoformazione degli insegnanti, almeno di una

élite di insegnanti concretamente preparati e orientati nei metodi attivi, e capaci di portare una preziosa messe di idee e di esperienza nei dibattiti da cui dovranno democraticamente emergere, si spera, le linee di qualunque riforma ad ampio respiro.

È secondo questa visione prospettica che noi cercheremo ora di presentare e di valutare alcune delle realizzazioni più interessanti di attivismo scolastico in corso nel nostro paese.

Non ci soffermeremo che assai brevemente sul settore pre-elementare. È qui, senza dubbio, che possiamo trovare più facilmente operanti metodi attivi, e non è cosa che possa meravigliarci nel paese di Maria Montessori e di Rosa Agazzi. Alcune scuole materne italiane sono probabilmente fra le più belle e meglio attrezzate del mondo.

Quasi in ogni città importante ne potete trovare di linde, luminose ed efficienti, funzionanti a un buon livello pedagogico. Visitarle è sempre un piacere: vi trovate i piccoli allievi impegnati in giuochi e attività congeniali e creative, nell'atmosfera di spontaneità serena che è resa possibile dall'assenza di ogni assillo di programma. La quasi inavvertita guida dell'insegnante riesce stimolante e proficua, fondata com'è sull'osservazione attenta e su di una conoscenza approfondita dell'animo infantile. La loro preparazione è stata perfezionata mediante corsi speciali, spesso abbastanza lunghi ed impegnativi, come quelli curati dall'Ente Montessori. Più che un'esposizione verbale, sarebbe utile una trasmissione televisiva per permettere ad un vasto pubblico di apprezzare veramente, tramite l'inequivoca testimonianza dell'immagine, il fervore di vita di una buona scuola materna (ammesso che riflettori e telecamere riuscissero a non turbarla).

Ma, a parte il fatto che anche per il grado preparatorio

il roseo quadro tracciato non è il piú comune, e che esistono moltissime scuole materne dove i bambini non si muovono che a comando (e a comando, in certune, si soffiano persino il naso!), è nei settori elementari e medio che dobbiamo gettare uno sguardo un po' meno frettoloso. È qui, infatti, che le esigenze proprie della scuola attiva — spontaneità, socialità, interesse — cominciano a interferire gravemente con una prassi già solidificata. Programmi, esami, libri di testo, e soprattutto inveterate abitudini mentali, rappresentano gli scogli contro i quali si infrangono troppi tentativi, e non solo quelli piú timidi e velleitari.

Ma questo è vero soprattutto per la Scuola media. La Scuola elementare si trova in una situazione piú favorevole, almeno per quanto riguarda i programmi, che sono piuttosto indicativi che prescrittivi, e lasciano al maestro molta libertà d'azione. Essi sono già stati rinnovati completamente a due riprese, nel 1945 e nel 1955, col dichiarato intento di svecchiare e democratizzare la scuola. Struttura e programmi delle Scuole medie sono invece rimasti sostanzialmente immutati da prima della guerra, e condizionano negativamente gli esperimenti innovatori.

In Italia, infatti, l'enorme importanza attribuita al valore legale dei titoli di studio impedisce una sperimentazione pedagogica veramente libera dagli schemi ufficiali. La iniziativa privata, salvo rare eccezioni per lo piú relative a forme speciali di qualificazione professionale, non ha fatto che riprodurre le strutture ufficiali in modo anche piú meccanico e pedissequo della stessa scuola statale.

Ma che la sperimentazione pedagogica d'avanguardia debba svolgersi essa stessa, in massima parte, nella scuola pubblica, può essere ottima cosa in quanto riesca cosí piú aderente alla situazione generale, cui i suoi risultati andrebbero estesi. Le esperienze italiane di scuola attiva non rap-

presentano mai isole felici per privilegiati, vogliono essere piuttosto laboratori o centri di ricerca dove si fa un lavoro che possa essere utile a tutti.

Nel settore elementare, dove questo lavoro è stato più ampio e redditizio che in quello medio, le iniziative sono così varie e numerose che ogni scelta esemplificativa risulta in qualche misura arbitraria. Non ci occuperemo del molto che brilla senza essere oro, cioè di quelle forme di attivismo fittizio ed edulcorato ad uso dei superiori e delle mostre didattiche, di cui c'è dovizia nel nostro come in altri paesi. Alludo a quelle ricettine di comodo, come certe « ricerche » personali che si assegnano agli allievi senza averne curato la genesi da reali interessi e le possibilità di effettivo espletamento senza aiuto altrui. Succede allora che gli adulti della famiglia sacrifichino il sonno per riuscire a mettere assieme qualcosa di decente su « Gli alberi dei nostri parchi e dei nostri viali ». Poi, se parlate loro di scuola attiva, vi guardano con sospetto e ostilità, com'è del tutto naturale.

Ma anche limitandoci agli esperimenti di reale impegno e salda concretezza, il panorama è vasto e vario. Abbiamo « Scuole attive » vere e proprie, cioè organismi scolastici complessi, con molti maestri, e un proprio edificio specialmente attrezzato, e proprie tradizioni che risalgono a qualche lustro o a qualche decennio, come la « Rinnovata » di Milano, fondata nel 1911 da Giuseppina Pizzigoni, o « Scuola-Città Pestalozzi » di Firenze, fondata nel 1945 da Ernesto Codignola. Ma ben più numerose sono le iniziative centrate sull'opera autonoma del singolo maestro di classe, talvolta solitaria e isolata, ma che più spesso trova integrazione e sostegno in quei movimenti collaborativi a largo raggio di cui diremo più avanti.

Tutte queste iniziative hanno in comune il tentativo di legare strettamente scuola e vita, teoria e esperienza, pa-

rola e azione. Ma si distinguono abbastanza nettamente quanto ai modi di realizzazione. La « Rinnovata », ad esempio, dà grande importanza all'ambiente scolastico stesso, con l'orto, il giardino, i laboratori, e cura assai le visite, le passeggiate, le gite scolastiche, la corrispondenza con altre scuole. Ha un suo giornale e una sua tradizione didattica di « metodo sperimentale », che cerca di unire strettamente il lavoro manuale all'apprendimento, specialmente delle scienze.

« Scuola-Città Pestalozzi », sorta con precisi intendimenti sociali nel quartiere fiorentino di S. Croce, dove l'infanzia abbandonata a se stessa o scarsamente curata costituiva un problema umano e sociale assai grave nell'immediato dopoguerra, è invece specialmente orientata ad educare il futuro cittadino.

Essa si fonda su un principio che è così enunciato dal suo stesso fondatore: « La socialità è un momento essenziale del processo di autoscoperta dell'individuo, in che consiste l'educazione. Essa non è alcunché di estrinseco e di sovrapposto, ma piuttosto un gradino ineliminabile nel cammino di costruzione dell'io ».

Perciò « Scuola-Città Pestalozzi » si esempla abbastanza fedelmente sul modello di una vera comunità cittadina col suo Sindaco, la sua Giunta, i suoi Assessori, i suoi funzionari, e in più una « Corte d'onore », che è una specie di organo giudiziario. Non si tratta di cariche *pro forma*. Ecco, per esempio, quali sono i compiti di un assessore, quello alle finanze:

« *L'Assessorato alle finanze* deve escogitare il modo per poter avere in cassa denari per far fronte alle spese della Giunta. Le spese che generalmente devono fare le Finanze sono: comprare inserti che via via si rompono, comprare la stoffa e il filo per fare i distintivi, comprare

palloni e camere d'aria, che via via si consumano, e tante altre cose di cui si può aver bisogno in una comunità. Deve organizzare aste e trovare gli oggetti per farle da diverse parti. I componenti l'Assessorato devono avere delle particolari capacità amministrative per tenere con somma precisione l'amministrazione della Giunta ».

Invece, il compito dell'*Assessorato ai lavori pubblici* « è di segnalare le cose che i cittadini rompono. Se sono cose facili le riparano loro, altrimenti viene chiamato in aiuto il Maestro di falegnameria ». Forse, per argomenti così solenni, questa prosa non sembrerà abbastanza aulica: ma essa è dovuta alla penna di una « sindachessa » di tredici anni, che frequentava l'ottava classe quando scriveva queste righe (« Scuola-Città », infatti, unisce al corso elementare quinquennale un corso post-elementare triennale). Essa descrive con altrettanto ingenua concretezza le mansioni degli altri assessorati (attività culturali, igiene, attività ricreative, disciplina) e quelle della « Corte d'onore », cui compete di amministrare la giustizia secondo le leggi della comunità. Questa, della giustizia amministrata dai fanciulli, è una *vexata quaestio* sulla quale non posso qui soffermarmi. Devo peraltro precisare che neppure il Codignola si nasconde il fatto che i ragazzi « propendono facilmente per la legge del taglione e si mostrano spesso loici implacabili, poco disposti a far posto alle circostanze attenuanti ». « Ecco perché — egli però prosegue — l'istruttoria e il processo hanno valore non tanto in sé, per le sanzioni cui conducono, quanto per i problemi che suscitano sul loro cammino, problemi che esigono di essere approfonditi e risolti con mentalità non prettamente giuridica. In questa sede difatti essi vengono calati nel regno delle concrete relazioni umane e sottratti alle discussioni e soluzioni spesso puramente verbalistiche della scuola. Un processo ben condotto deve servire

a umanizzare maggiormente giudici e giudicandi. Ho avuto agio di osservare ragazzi, che avevano la testa infarcita di pregiudizi farisaici, uscire trasformati da un dibattito della Corte d'onore. Nessun insegnamento in forma teorica avrebbe potuto conseguire un risultato così mirabile ».

Un esempio di simili trasformazioni profonde l'ho trovato descritto dal compianto direttore Giuseppe Jacucci, già membro della Giunta esecutiva di Scuola-Città, su di un vecchio numero del giornalino della scuola, « Il nostro piccolo mondo ». Mi è grato ricordarlo, perché certo la figura di Jacucci rimarrà legata, nella memoria di tutti i piccoli « cittadini » che ebbero la fortuna di conoscerlo, alla virtù maieutica con cui, in occasione di simili « processi », sapeva mutare un'atmosfera inquisitoriale e legalistica in commossa riscoperta dell'evangelico « nolite iudicare ».

Non è comunque la « Corte d'onore » a caratterizzare l'atmosfera della scuola, ma piuttosto l'attività quotidiana e curatissima dei turni di lavoro, che ne costituisce la vera spina dorsale: pulizia, cucina, refezione, infermeria, centralino telefonico, servizio di portineria, sono tutte attività totalmente o parzialmente affidate agli allievi. E a questi lavori-servizio si aggiungono il lavoro di giardinaggio e le mille attività connesse con le manifestazioni collettive, quali ad esempio le rappresentazioni teatrali. Così dal servizio di utilità comune e dal lavoro materiale si passa, per gradi insensibili, alle attività culturali di massimo impegno, che si realizzano con la collaborazione inventiva di tutte le classi e costituiscono per molto tempo un « centro di interesse » vario ed articolato, verso il quale converge l'intera vita della comunità.

Esperimenti come questi di « Scuola-Città Pestalozzi », il cui valore educativo ha avuto largo riconoscimento internazionale, hanno però l'inconveniente che difficilmente

possono costituire un modello proponibile alle scuole comuni, e tanto meno ai singoli insegnanti, per le condizioni eccezionali in cui il lavoro vi si svolge ed anche per il maggior numero di maestri che vi sono impegnati, rispetto ai normali plessi scolastici.

Ma uno dei fenomeni più interessanti di quest'ultimo decennio è lo sviluppo crescente dell'azione collaborativa fra singoli insegnanti elementari di sedi diverse, anche lontane o lontanissime, accomunati da ideali educativi affini e desiderosi di stabilire fra loro proficui contatti permanenti. Parecchi enti ed organizzazioni si sono sforzati di curare questi contatti: fra essi, il Centro Didattico Nazionale per la Scuola Elementare, alcuni sodalizi magistrali, quali l'Associazione Italiana Maestri Cattolici, e le sezioni italiane di certe organizzazioni internazionali, come Fraternità Mondiale, il Dono Svizzero, la New Education Fellowship, i Centri di Esercitazione ai Metodi della Educazione Attiva (C.E.M.E.A.). Quest'ultima organizzazione è specificamente intesa alla diffusione dei metodi attivi, ed opera con la tecnica degli *stages*, o corsi residenziali a carattere teorico-pratico, che è essa stessa una tecnica attiva, fondata sulla cooperazione ed il lavoro per gruppi, con opportuno dosaggio di relazioni, discussioni, dimostrazioni pratiche e attività ricreative.

Per partecipare a questi corsi molti devono affrontare lo scomodo e la spesa di giorni e giorni di viaggio: è comune, infatti, che ad uno *stage* organizzato, ad esempio, nel Casentino, intervengano insegnanti siciliani, sardi, valdostani. Ma nulla di costruttivo si può fare senza spirito d'abnegazione, e ciò vale particolarmente per la più caratteristica organizzazione collaborativa fra insegnanti, il Movimento di Cooperazione Educativa. In esso la collaborazione verte su tecniche e metodi ben definiti, e ri-

guarda anche la messa a punto e il rifornimento dei materiali necessari alla loro attuazione.

Il Movimento di Cooperazione Educativa ha infatti mutuato dal francese Célestin Freinet le tecniche della «tipografia a scuola», che ha poi sviluppato in modo autonomo, pur restando in proficuo contatto col vastissimo movimento creato dal Freinet in Francia ed in altri paesi.

Per capire l'essenziale del metodo sviluppato da Cooperazione Educativa occorre tener presente, assai più che non la stampa, la quale da sola può anche costituire un incentivo all'artificiosità ed alla leziosaggine, la tecnica cosiddetta del «testo libero». Il «testo libero», che rimpiazza quasi completamente la vecchia «composizione» a tema obbligato e uguale per tutti, è un brano in cui l'allievo che ha qualcosa da dire esprime una sua esperienza. Fra i vari testi liberi proposti tutta la classe sceglie ogni volta quello che riscuote le sue preferenze, e che verrà stampato. La retorica magistrale, quel che di lezioso che tanto facilmente si insinua anche nell'insegnamento più attento ad evitarla, è decisamente messa in crisi da questo modo di procedere.

Un mio amico maestro mi raccontava come una volta i suoi scolaretti di prima gli avessero portato vari testi liberi sulla primavera, che costituiva il centro di interesse del momento. Ve n'era uno, fra quei testi (tutti, naturalmente, assai brevi) che gli sembrava dover essere prescelto per correttezza di forma e gentilezza di contenuto. Esso diceva: «È tornata la primavera! Il cielo è tutto azzurro, le rondini sono tornate da lontano, i peschi sono tutti fioriti». Ma la classe scelse invece, con sua sorpresa e disappunto, un altro testo, che diceva: «È primavera! È tornato il sole e il bel tempo, io vado nell'orto a giocare

con Luigi ». Dapprima il mio amico pensò che i suoi allievi mancassero di gusto, e, pur accettando la decisione, continuò a riflettere sulla cosa. Gli tornò in mente una famosa pagina del Rousseau, ed improvvisamente si accorse di capirla solo allora per la prima volta: era la pagina in cui il Ginevrino, dopo una splendida descrizione dell'aurora, mette in guardia contro la retorica sentimentalistica cui approda chi vorrebbe ottenere che il bambino sentisse ed esprimesse tutto ciò. I suoi allievi gli avevano dato una piccola lezione mostrandogli come essi, della primavera, vedevano anzitutto i lati connessi con la loro propria attività, con la gioia dei loro giuochi.

I « testi liberi » mantengono a lungo questa loro funzione d'incoraggiare la spontaneità espressiva evitando ogni leziosità, purché anche le eventuali correzioni prima della stampa siano operate in collaborazione, e gli interventi dell'insegnante siano ridotti all'indispensabile. Il testo prescelto viene scritto alla lavagna, discusso e modificato, ma solo nei limiti che l'autore ritiene accettabili: così, lentamente ma sicuramente, ci si addestra a distinguere fra regole grammaticali e libertà espressiva.

La riproduzione del testo definitivo in molte copie può avvenire poi con varie tecniche, ma la preferita è sempre la stampa vera e propria, mediante piccoli « complessini » tipografici. Il testo stampato viene poi illustrato a mano libera, o con incisioni su linoleum, ed entra a far parte di fascicoletti o giornalini che vengono scambiati con la classe o le classi corrispondenti.

Preventivi e consuntivi del numero dei fogli impiegati, preparazione della corrispondenza, spese postali, ecc. danno naturalmente luogo a problemi di calcolo che verranno affrontati sempre più compiutamente, sicché lo studio dell'aritmetica non sarà artificioso ed estrinseco, ma

intimamente legato all'attività fondamentale della classe, alla sua vita quotidiana (« calcolo vivente »).

Queste attività sono svolte per gruppi, in forme articolate di cooperazione democratica, e non sono, comunque, le sole attività in giuoco: altre forme espressive, dalla plastica alla drammatizzazione, altre tecniche, dagli schedari autocorrettivi e di consultazione al magnetofono, ecc., possono arricchire indefinitamente il quadro. Le tecniche fondamentali costituiscono però come il filo di rannodamento o il sottofondo permanente di una serie estremamente varia di altre attività, progetti, esperienze, osservazioni di ogni genere. La loro importanza preminente sta in ciò, che aiutano a ordinare, fissare e comunicare tutti gli altri aspetti più importanti della vita della comunità scolastica. Non importa se questa è una sperduta pluriclasse di campagna o di montagna: purché possenga un « complessino » tipografico, o almeno un limografo, che è un ciclostile rudimentale, le sarà agevole uscire dal suo isolamento, e fissare le sue esperienze e parteciparle ad altri. L'ansia spirituale di *fermare* e di *comunicare* i valori realizzati, antica quanto la cultura umana, regge dunque questo metodo, che merita assai poco l'accusa di « materialismo » che taluno gli ha mosso.

Queste sommarie esemplificazioni, relative ad alcune esperienze di scuole e metodi attivi a livello primario, hanno in comune almeno una cosa: il coraggioso impegno sociale che anima ciascuna di esse. Sono esperienze che si svolgono nelle scuole del popolo e mettono le risorse della pedagogia attiva a disposizione dello scolaro comune o addirittura, intenzionalmente, proprio di masse di allievi la cui posizione di partenza è la meno fortunata. Ed in ciò soprattutto sta la loro continuità rispetto alla tradizione attivistica del nostro paese, dove il rapporto fra rin-

novamento pedagogico ed impegno sociale è stato sempre anche più stretto che altrove. Senza risalire all'Ottocento, dove pure questa caratteristica è evidente, rammentiamoci, oltre che della Montessori, della Agazzi e della Pizzigoni, di Alice Franchetti e di Giovanni Cena, per i quali la creazione di scuole di nuovo tipo era anzitutto un atto di redenzione sociale verso i piccoli contadini umbri o dell'Agro romano. Non ci meraviglieremo allora del fatto che oggi sia ancora nei quartieri più poveri delle città e soprattutto in villaggi rurali, talvolta isolati e sperduti, che fioriscono le esperienze attivistiche cui abbiamo accennato.

Ad un preciso impegno umano e sociale rispondevano e rispondono anche le numerose « Città » e « Repubbliche » dei ragazzi, sorte in questo dopoguerra ad opera di apostoli generosi, talvolta come istituzioni permanenti, a carattere umanitario, assistenziale e rieducativo, talvolta invece come originale trasformazione comunitaria di colonie di vacanza. Esse rientrano soltanto di scorcio nel nostro quadro, inteso a fornire un sommario panorama di realizzazioni più propriamente scolastiche; ma va egualmente sottolineato il valore educativo in senso attivistico che simili iniziative vengono ad assumere quando l'ispirazione pedagogica che le anima sia pari a quella umanitaria o religiosa.

Un discorso a parte meriterebbe anche l'opera svolta dalle organizzazioni scoutistiche, risorte nel dopoguerra e raccolte nella Federazione Esploratori d'Italia. Tutti conoscono almeno le caratteristiche più generali dello scautismo: vita attiva all'aperto, cooperazione, senso dell'onore, spirito di servizio sociale. Sono caratteristiche sulle quali può ben impostarsi un'educazione completa, come infatti si sta facendo da alcuni anni, con interessanti risultati,

nel collegio-scuola di Villa Buri, presso Verona, grazie all'opera di uno dei pionieri dello scautismo italiano, il professor Mario Mazza. Lo scautismo può anche utilmente inserirsi ad arricchire ulteriormente un clima di attivismo già validamente instaurato, come avviene oggi nella scuola all'aperto « Casa del Sole », che i milanesi già conoscono e ammirano da tempo (e chiamano familiarmente « il Trotter »). Generalmente, per altro, le attività scautistiche hanno carattere extra-scolastico, e nessun altro rapporto con le attività scolastiche se non quello di compensarne l'unilateralità. Perciò esse andrebbero soprattutto considerate dal punto di vista di un problema di grande momento, ma di cui non ci è dato occuparci qui, quello dell'impiego del tempo libero dei fanciulli e dei ragazzi.

Non è certo in chiave di semplici integrazioni extra-scolastiche che può comunque impostarsi la grave questione di un rinnovamento efficace della nostra scuola secondaria. Nella scuola elementare abbiamo visto già in atto promettenti sviluppi, in cui l'esigenza attivistica e quella di un'aperta formazione democratica si legano e si fondono intimamente.

La scuola secondaria è invece troppo legata a sorpassate divisioni sociali o ad esigenze di pseudo-specializzazioni precoci, perché la buona volontà dei singoli e di enti e istituzioni possa facilmente trionfare dei troppi ostacoli di cui dicevamo all'inizio. I « Circoli di Didattica », la New Education Fellowship, alcuni degli stessi Centri Didattici del Ministero hanno promosso « classi attive », tecniche orientative, innovazioni didattiche varie, ma ben poco si è potuto ottenere di fronte alla diffusa psicosi dei programmi, degli esami e dei relativi indispensabili diplomi.

Ho visto in talune scuole, soprattutto Istituti magistrali, esperimenti felici di lavoro per gruppi legati al

dibattito di problemi attuali o allo studio dell'ambiente geografico e sociale, ho visto in molte Scuole medie e d'avviamento funzionare centri psico-pedagogici, con adeguata assistenza medica e la collaborazione dei docenti. In queste stesse scuole, quasi sempre, sono in corso tentativi di animare o modernizzare la trattazione di questa o quella materia, o magari di rinnovare la didattica del latino.

Ma il problema vero è un altro: è quello di rinnovare la struttura stessa della scuola secondaria, inferiore e superiore. Il progetto di Scuola media triennale a « materie opzionali » che è stato formulato nel 1955 dalla Commissione nominata dal Ministro Rossi e che è ancora allo studio in « classi di osservazione » promosse con molto impegno dal Centro Didattico Nazionale per la Scuola secondaria, è stato seguito da altri progetti, governativi e parlamentari, peggiori e migliori, ma tutti privi dell'appoggio di una seria sperimentazione¹. La cosa più urgente e necessaria è una sperimentazione coraggiosa di nuove organiche strutture, oltre che di nuovi metodi: di ciò dobbiamo renderci conto tutti, anche quegli studenti che avanzano sui loro fogli e giornali richieste che in buona parte coincidono con le esigenze attivistiche più tipiche, il che è d'altronde fenomeno interessante e confortante. Ma sono esigenze periferiche cui non si può venir incontro se non in funzione di quella che è la vera esigenza centrale dell'attivismo pedagogico a livello secondario: sostituire una scuola *orientativa*, una scuola a strutture elastiche e « aperte », alla scuola selettiva e chiusa qual è attualmente la nostra.

¹ Cfr. in proposito, in questo volume, l'ultimo saggio su « Progetti e controprogetti per la Scuola secondaria inferiore ».

PARTE SECONDA

AMERICA E EUROPA

100

I.

UN IDEALE PROBLEMATICO: L'EGUAGLIANZA DI OPPORTUNITÀ

1. — SOCIOLOGIA E PEDAGOGIA.

Assumo per concesso che la sociologia piú consapevole dei problemi che le sono inerenti e dei suoi stessi problemi di metodo, risolve da parte sua con speciale urgenza e pregnanza la questione della relazione fra fatti e valori, che ha suscitato in questi anni cosí ampia messe di discussioni filosofiche.

Ma anziché riprendere tale problema sul piano generale per discutere poi dell'applicabilità di una sua qualche soluzione al caso particolare della scienza sociologica, voglio brevemente affrontare una questione di portata apparentemente assai minore, quella del rapporto fra sociologia e pedagogia, al fine di ottenere qualche elemento utile ad una nuova formulazione di quel problema piú generale.

Anche la questione in esame non verrà qui affrontata in

* Testo di una comunicazione letta durante la seconda giornata (dedicata ai rapporti fra filosofia e sociologia) del Convegno di studi filosofici che ha avuto luogo presso l'Università di Milano nei giorni 20 e 21 dicembre 1953. La « postilla non conclusiva » è stata aggiunta in vista della pubblicazione su « Scuola e Città », febbraio 1954.

termini generali, bensì partendo da una breve rassegna di quelli che di fatto sembrano essere i molteplici aspetti della relazione fra pedagogia e sociologia. In forma estremamente riassuntiva, tali aspetti si possono puntualizzare come segue.

1) Nella misura in cui la pedagogia non è costruzione di ideali elaborati e mantenuti *in vacuo*, essa concentra i suoi interessi sulle condizioni sociali nelle quali vuole intervenire, ed attende dalla sociologia continua illuminazione circa le forze in giuoco nella società cui si rivolge e circa le costanti generali del comportamento associato.

2) In quanto la pedagogia è anche storia della pedagogia, per il lato per cui la storia della pedagogia è storia di istituzioni educative, sorge l'esigenza di studiare tali istituzioni in rapporto di interazione con altre istituzioni e con la società nella quale le une e le altre si configurano, considerate come un tutto. Che un tal genere di ricerca abbia, almeno in parte, carattere sociologico, mi pare fuori discussione.

3) In quanto la storia della pedagogia è storia di ideali educativi, qualunque sia il grado di autonomia che si creda di poter conferire a tali ideali rispetto all'ambiente socio-culturale in cui sorsero, è impossibile dopo Marx, e più ancora dopo Dewey, non chiedersi in quale misura tali ideali incorporino, più o meno consapevolmente, aspirazioni e forme di mentalità vive nell'ambiente stesso o in sue speciali sezioni (classi, ceti, gruppi sociali di varia natura, istituzioni, ecc.).

4) A corollario del punto precedente è da aggiungersi che, ove gli ideali educativi appaiono espressioni dirette di sistemi filosofici, il problema del loro condizionamento socio-culturale è semplicemente spostato e forse

complicato, ma non sostanzialmente mutato, perché le stesse formulazioni filosofiche innegabilmente esprimono in qualche misura, se pur normalmente con consapevolezza anche minore di quelle puramente pedagogiche, aspirazioni ed esigenze vive nell'ambiente sociale.

5) Chi riconosca una qualche pertinenza ai punti precedenti, soprattutto ai punti 3) e 4), comincia di solito a nutrire seri dubbi sulla fondatezza della bella semplicità con cui usualmente si formula il punto 1), e con cui noi stessi lo abbiamo qui formulato. La sociologia vi appariva infatti come unicamente intesa a fornirci utili strumenti alla realizzazione dei nostri propri *presenti* ideali educativi, e sembrava non poter influire sugli stessi che limitativamente, inducendoci cioè a rinunciare a quelli fra essi che apparissero irrealizzabili o troppo difficilmente realizzabili in rapporto alle condizioni di fatto della società ed alle forze già in atto nella stessa. Ma se gli ideali educativi del passato ci appaiono legati alla mentalità di gruppi, classi, istituzioni, ecc., e se questo fatto ci sembra li abbia resi in qualche misura unilaterali, limitati e socialmente meno efficienti, non siamo minimamente autorizzati a considerare i nostri propri ideali presenti come sicuramente indenni da tali pericoli. Ma come renderci conto di tali possibili pericoli se non ricorrendo nuovamente alla sociologia in quanto studio della società in cui viviamo? Tuttavia, se da un lato è bene per la sua obiettività « scientifica » che ad essa ci rivolgiamo con questa nuova attitudine, d'altro lato la sua funzione di appare ora molto più complessa e problematica che non apparisse in rapporto ai punti 1) e 2), e molto più immediatamente impegnativa che non in rapporto ai due punti successivi.

2. — IL DETERMINISMO SOCIALE E LA SCUOLA.

Dunque, fra i vari aspetti del rapporto pedagogia-sociologia fin qui delineati, solo quello descritto al punto 1) ha un carattere relativamente netto e definito, un carattere che in terminologia idealistica si direbbe di rapporto economico o strumentale fra una scienza dello spirito ed una semplice conoscenza tecnica. Gli aspetti enucleati nei punti successivi, particolarmente negli ultimi tre, non permettono di tracciare nessuna chiara delimitazione fra indagine sociologica ed indagine storico-filosofica. È vero però che tutti questi altri aspetti non hanno dato luogo, finora, ad una messe di studi così cospicua come quella che si riferisce all'aspetto « strumentale » preso da solo. Di fronte a poche (e in parte discutibili) storie « sociologiche » della pedagogia (Durkheim, Hubert), sta il lavoro imponente compiuto da educatori e filosofi con mentalità sociologica o da sociologi specialisti interessati a problemi educativi e rivolti a studiare caratteri e tratti generali e particolari della società presente e della sua dinamica, con la precisa finalità di dare alla pedagogia il senso concreto delle sue possibilità effettive. Abbiamo pedagogisti che imprendono in proprio, sia pur con scarso apparato tecnico, indagini di natura sociologica (come il Cousinet nella sua *Vita sociale dei ragazzi*), sociologi che affrontano il problema dei fattori educativi in rapporto al ricambio sociale (per es., il gruppo del Warner ¹, e A. Davis e R. J. Havinghurst ²,

¹ Cfr. W.L. WARNER, R.J. HAVINGHURST, M. LOEB, *Who Shall Be Educated?*, New York 1944.

² Cfr. A. DAVIS e R.J. HAVINGHURST, *Father of the Man*, Boston 1947.

per non dire dei filosofi con dominanti interessi sociologici, come Horace M. Kallen, dei pedagogisti in cui il problema dello sfondo sociale è dominante, come John L. Childs, e soprattutto degli stessi studiosi di psicologia sociale, come il Moreno e il Lewin, in cui la prospettiva dominante è per lo più quella educativa o rieducativa (tutti gli ultimi studiosi menzionati sono americani o trapiantati in America). In questo campo sterminato mi limiterò a trasegliere, per qualche osservazione più particolare, un libro che mi sembra in certo modo esemplare, almeno ai fini della nostra discussione, perché unisce un chiaro intento pedagogico ai requisiti formali e sostanziali dell'ampio e completo studio sociologico, frutto d'osservazione ed analisi pazienti condotte con le tecniche più affinate di cui l'indagine sociologica oggi disponga.

Alludo all'opera *Elmtown's Youth, The Impact of Social Classes on Adolescents*, di August B. Hollingshead, attualmente professore alla Yale University, ma formatosi a contatto stretto col gruppo del Warner, con la cui collaborazione è stato steso il progetto di indagine donde è scaturito il materiale su cui il libro si appoggia. Quest'indagine riguardava un particolare aspetto dello studio complessivo di una « typical Middle Western community » promosso dal Committee on Human Development dell'Università di Chicago, e precisamente l'aspetto enunciato nel sottotitolo. Elmtown è nome fittizio usato per designare la reale cittadina dello Stato di Indiana (di 10.000 abitanti circa) in cui l'autore ed i suoi aiutanti dimorarono per quasi un anno e mezzo per compirvi le necessarie ricerche e rilevazioni. Qui non è il caso neppure di indicare sommariamente quali siano state le tecniche impiegate; pur confessando la mia sostanziale incompetenza in materia, posso però dire che mi sono apparse nello stesso tempo sufficientemente attendi-

bili e precise e sufficientemente duttili. Merita però di essere menzionato il fatto che per determinare l'appartenenza delle famiglie dei giovani a diverse classi sociali si usò un assai complesso sistema di inchieste e interviste, prima con gruppi rappresentativi ridotti, poi con gruppi più estesi, ottenendo infine una sorta di autocollocazione dei membri della comunità in un certo numero di classi, che risultò essere di cinque. Classi dunque che rappresentavano un dato consapevolmente accettato dalla stragrande maggioranza dei membri della comunità. Ciò che qui ci interessa è di vedere in che direzione fu indirizzata la ricerca.

La tesi da verificare era, a detta dell'autore stesso, « l'ipotesi che il comportamento sociale degli adolescenti sia funzionalmente legato alla posizione che le loro famiglie occupano nella struttura della comunità ». Ovviamente l'autore concentrò al massimo la sua attenzione su quelle istituzioni ed associazioni che, secondo una convinzione accettata, costituirebbero lo strumento che traduce in atto, almeno in qualche misura, il tipico ideale americano della « equality of opportunities »: scuola, associazioni giovanili di vario tipo, associazioni religiose, chiesa; ed anche su quelle situazioni sociali che si credono improntate a grande latitudine elettiva nelle scelte che comportano: gruppi di giuoco, *flirts* fra adolescenti, più tardi relazioni sessuali vere e proprie, e matrimonio. I risultati cui pervenne su basi statistiche, integrate da larga messe di materiale descrittivo, furono che il fattore « appartenenza di classe » è dovunque quello che fondamentalmente determina il comportamento attuale e il destino culturale ed economico dell'adolescente. Naturalmente questo fatto indigna il buon cittadino fidente nell'*American Creed*, il quale vorrebbe dal sociologo consigli pratici per cambiare le cose. L'autore affronta questo problema nella conclusione del libro, e con sottile e corag-

giosa analisi ne mostra l'intricata difficoltà. Il sistema delle classi ha un'esistenza extralegale che non è e non sarà facilmente scalfito dalla legge, ma esso invece riesce ad influenzare costantemente la legge, la sua applicazione, l'azione stessa dello Stato. Nella mente di buona parte degli americani al semplice « lips service », omaggio verbale, verso l'*American Creed*, si associano troppi pregiudizi circa il valore del successo economico e persino la legittimità del suo riverberarsi sui figli e discendenti, perché un'azione che si rifaccia unicamente ai principi già sanciti possa aver successo — il che vuol dire che c'è poco da sperare dalla scuola e da associazioni giovanili educative (tipo Boy-Scouts, Four H's ¹, ecc.). L'autore perciò non suggerisce ricette, ma si dimostra anche ben lontano dal condividere il facile ottimismo che prevede che tutto si sanerà prima o poi, per giuoco di forze spontanee e prevalere di buoni principi. Solo un radicale cambiamento nella « cultura » americana potrebbe dimostrarsi efficace, ma chi conosca l'amplissimo significato che ha il termine « cultura » in sociologia, dovrà ammettere che l'affermazione è poco meno che tautologica, ed equivale a dire che le forze che promuovono il sistema delle classi scompariranno quando il sistema delle classi scomparirà.

Dunque lo studio in questione: 1) assume la « equality of opportunities » come un valore sociale positivo; 2) mostra come esso non sia realizzato nella vita americana (concessa la tipicità di Elmtown); 3) non suggerisce nessuna tecnica sociale che fornisca qualche buona probabilità di perseguire con più successo il valore in questione.

¹ Associazione delle « quattro H »: *Head* (testa), *Heart* (cuore), *Hand* (mano) e *Health* (salute).

3. — UNA STERILE IDEALITÀ?

Il libro esemplifica il tipo di rapporto sociologia-pedagogia qui delineato al punto 1) del primo paragrafo. Ma esso esemplifica anche, mi pare, la sostanziale sterilità di questo rapporto, ove non sia considerato semplicemente come momento provvisorio e non ci rimandi, con la mediazione o meno degli atteggiamenti indicati ai punti intermedi, al tipo di rapporto prospettato al punto 5). Insomma, non sociologia in funzione di valori precostituiti, ma sociologia cooperativamente impegnata nella formazione di valori.

Nella fattispecie, l'ideale della «equality of opportunities» può benissimo reggere un'ampia indagine, rimanendo provvisoriamente stabile, vale a dire assumendo che ipoteticamente sarebbe senz'altro bene che, a prescindere dalla portata delle disuguaglianze sociali, tutti i diversi livelli fossero raggiungibili in base soltanto alle qualità personali. Ma deve venire un momento in cui l'indagine rifluisce sul presupposto canone-guida, e lo modifica, articola o chiarifica, a seconda dei casi. La «equality of opportunities», appunto perché ci appare *per se stessa* irrealizzabile è probabilmente, *da sé sola*, un ideale che non regge. L'indagine storico-sociologica potrebbe mostrarci infatti la sua natura di paravento puritano dell'ingiustizia capitalistica. Si tratterebbe probabilmente di un'indagine che, sullo sfondo della storia delle istituzioni, particolarmente educative, tenderebbe a chiarire la storia di quell'ideale etico-pedagogico, probabilmente indagando anche i presupposti filosofici dell'individualismo moderno, il tutto operato con criteri di concretezza sociologica. L'indagine cioè potrebbe volta a volta configurarsi secondo i rapporti

prospettati ai punti 2), 3) e 4), per poter attingere infine più chiaramente la problematica del punto 5).

Si dovrebbe arrivare in tal modo ad un coraggioso riesame dell'ideale della « equality of opportunities » posto in rapporto con altri fenomeni della vita contemporanea (livellamento dello « standard of life » nelle varie economie, socialistiche o meno, problemi dell'educazione professionale, caratteri della vita associativa in funzione classista ed anti-classista): e probabilmente, nella misura in cui diminuiscono le distanze sociali anche l'ideale dell'« equality of opportunities » può farsi piano d'azione concreto ed assumere reale rilevanza umana. Questa non costituisce affatto una critica a Hollingshead (direi anzi che una siffatta conversione dal momento della rilevazione spassionata a quello della concreta riformulazione dei valori si intuisce al di sotto delle sue amare considerazioni conclusive).

Ho voluto solo far notare che proprio un'opera condotta con rigore scientifico, come questa dell'Hollingshead, punta infine nella direzione di quella che Dewey chiamava « relazione coniugata » fra fini e mezzi (ed è singolare d'altronde che proprio a proposito delle scienze sociali Dewey avesse sviluppato ampiamente, nella *Logica*, questo concetto). L'obiettare che queste riformulazioni dei fini o dei valori si fanno in realtà avendo in vista valori ulteriori, i « veri » valori (nel caso specifico, una qualche concezione della felicità umana, rispetto alla quale « equality of opportunities », livellamento, spirito associativo ed eguagliario non sarebbero che mezzi) significherebbe affidarsi ingenuamente ad una concezione arcaica dei fini precostituiti, non importa se imposti dalla legge divina o determinati dagli istinti naturali.

Questo momento valutativo si impone ad un certo punto, nel corso di qualunque procedimento scientifico, ma

mentre nelle altre scienze è più facile farlo passare per filosofia estranea all'atteggiamento scientifico vero e proprio, nella sociologia esso si lega così strettamente al procedere dell'indagine stessa da conferire piuttosto alla scienza medesima una specie di tensione interna.

Siamo dunque alla tesi comtiana dell'identità fra sociologia e filosofia? Questo sarebbe dir troppo e troppo poco. Che la filosofia non possa far a meno della sociologia (ma neppure della psicologia, neppure della biologia, ecc.) mi pare pacifico. Che il momento valutativo abbia qualche titolo per aspirare a dignità filosofica è almeno sostenibile — ma il momento valutativo c'è in qualunque attività di ricerca, cioè di pensiero, e dire che tutti i pensanti sono un po' filosofi non è che una banalità.

Ma occorre ritornare al punto da cui siamo partiti, vale a dire ai rapporti fra sociologia e pedagogia, che ci appaiono ormai come qualcosa di ben più complesso di un rapporto fra scienza di mezzi e scienza di fini. Si badi che la sociologia, proprio ove debba darci dei mezzi per la trasformazione sociale, anche se in singole ricerche potrà in astratto mantenere stabili certe finalità, nel complesso non potrà non porsi il problema dell'integrazione efficiente dei mezzi di diverso tipo (variamente intrecciandosi in ciò con l'economia, con il diritto e con la politica: troppo comodo sarebbe però scaricare il momento valutativo su quest'ultime esclusivamente). Integrazione di mezzi *significa* costituzione di fini ¹. Quando il sociologo mostra la possibilità di un corso complesso di eventi, cioè di interazioni umane concorrenti ad un nuovo ordine di cose, e stabilisce nel modo più fred-

¹ Per una trattazione analitica di questo punto rimando al mio saggio introduttivo alla traduzione italiana di J. DEWEY, *Teoria della valutazione* cit.

do e obbiettivo possibile che cosa tali interazioni comportano in fatto di concreti atteggiamenti umani e di *attività* umane, egli compie l'unica vera operazione valutativa che sia possibile compiere fuori dal mito dei fini valori-in-se-stessi. L'intervento stesso del filosofo dovrà limitarsi probabilmente ad un'azione stimolatrice e forse talvolta ammonitrice, quando noti nella ricerca sociologica il pericolo di un sopravvento indebito di abiti mentali professionali, o la tendenza a non voler tener conto sufficiente dei dati e delle prospettive fornite da altre scienze.

4. — POSTILLA NON CONCLUSIVA.

L'«egualianza di opportunità» costituisce un problema grosso anche in ambienti sociali che tanto si discostano (in opposte direzioni) da quello americano quanto il nostro e quello sovietico.

Si rifletta sui tre brani seguenti:

a) « Idealmente ogni uomo ha diritto al massimo svolgimento di tutte le sue attività. Ma di fatto le limitazioni individuali e storiche sono numerose e nessuna società riuscirà ad eliminarle del tutto. Da chi aspira a divenire un cocchiere o un commesso non potremo pretendere quella apertura di mente e quella elevatezza morale che abbiamo il diritto di esigere da un futuro medico, insegnante o scienziato »¹.

b) « A parità d'anni e d'ingegno, il figlio dell'artiere e del bottegaio non può proseguire gli studi di pari passo

¹ E. CODIGNOLA, prefazione a JOHN DEWEY, *Esperienza e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1949.

con quello del negoziante, del professionista, dell'impiegato. La quantità di idee che circolano, per così dire, nell'ambiente in cui vive il secondo, la maggior proprietà del linguaggio, la maggior coerenza nel discorrere sono un aiuto indiretto ma efficacissimo, di cui il primo è quasi totalmente privo: le condizioni iniziali dei due alunni sono diverse, e a volerli far correre insieme si toglie qualcosa all'uno senza dare nulla all'altro »¹.

c) « Per quel che ho potuto vedere e sapere, è vero che fra gli iscritti alle università sovietiche i figli di funzionari, ufficiali, professionisti, ecc., sono, in proporzione relativa e forse assoluta, più numerosi che non i figli dei lavoratori manuali, e che fra questi ultimi la classe operaia cittadina è assai più rappresentata che non quella contadino-rurale. Ma sarebbe sciocco pretendere da una società non in vena di sprechi inutili, che si ostini ad avviare i giovani agli studi superiori selezionandoli col solo criterio delle attitudini native e mancando così di utilizzare pienamente le capacità acquisite da ragazzi, anche mediocrementemente dotati, che hanno la fortuna di crescere in ambiente familiare colto ». (La formulazione di quest'ultimo brano è mia, ma in esso ho riassunto, con tutta l'accuratezza di cui sono stato capace, un'opinione espressami in conversazione privata dallo storico Franco Venturi).

Si tratta di tre denunce di astrattezza elevate contro l'ideale dell'« eguaglianza di opportunità ». A mio giudizio

¹ G. SALVEMINI, nel volume in collaborazione col GALLETTI, *La riforma della scuola media* (1908), nuovamente citato in un articolo su « Scuola e Città », 1952, p. 249, in funzione critica verso l'ideale di « eguaglianza di opportunità » caldeggiato da LAMBERTO BORGHI nel suo *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, Firenze, La Nuova Italia, 1951.

non si possono respingere moralisticamente, rimanendo con ciò nell'astratto.

Io non so se vi siano ragazzi che aspirano a diventare cocchieri o commessi. So che ce ne sono che aspirano a prendere la laurea per diventare... impiegato statale. (« Così potrò vivermene tranquillo, e quando sarò vecchio avrò la pensione »: dal tema di un ragazzo di dodici anni, citato da Ada Marchesini Gobetti in « La voce della scuola », novembre 1953). Ho comunque i miei dubbi che siffatti aspiranti *ronds-de-cuir* abbiano miglior diritto ad un'educazione superiore degli eventuali aspiranti a quegli altri mestieri più plebei. Ma il problema è un altro, è quello di *come si formano le vocazioni* o, nella terminologia introdotta da Kurt Lewin, come si giunge a un determinato *livello di aspirazione* in una determinata società. Anche qui, solo un'indagine psico-sociologica seria, duttile e intelligente potrebbe soccorrci. Credo che un'indagine del genere condotta in seno alla società italiana ci toglierebbe le ultime illusioni circa la capacità attuale del nostro sistema scolastico di orientare proficuamente gli alunni (salvo che, in un numero limitato di casi, col permettere o meno il proseguimento degli studi o di certi studi, cioè in un modo puramente negativo, e che costituisce comunque piuttosto selezione che orientamento).

L'affermazione di Salvemini potrebbe fornire lo spunto per un altro tipo di indagine non meno interessante di quella sulle vocazioni, ed in certo modo ad essa correlativa. Ma si tratterebbe di un'indagine che, secondo una tendenza del resto abbastanza pronunciata nella sociologia più recente, dovrebbe tenere conto di fattori « psicologici » scarsamente « obiettivi » come il tipo di mentalità e la qualità dei « miti » socio-culturali cui gli individui partecipano. Molti dei pretesi vantaggi dei figli di famiglia potrebbero risultare di scarso valore sociale. Comunque

non si tratta di giungere ad affermazioni assolute, bensì di porre le basi di un bilancio intelligente dell'incidenza media che fattori diversi esercitano sull'opera educativa — bilancio che tuttavia è impossibile compiere se non si compie ogni sforzo per intendere quell'opera nel modo più largo e umano possibile.

Un'altra questione grossa da studiarsi è quella della reazione dei ceti sociali privilegiati al pericolo di « declassamento » dei figli. Che il fenomeno sia vigoroso anche in società socialiste, il che sembrerebbe confermato dalle parole di Venturi ¹, è un fatto che toglie valore, mi pare, alla tesi di Salvemini che la scuola debba sostanzialmente accettare la società com'è. Ciò significherebbe che in qualunque società la scuola dovrebbe avere una funzione prevalentemente conservatrice, mentre sembra più ragionevole pensare che *in qualunque società* la scuola dovrebbe averne una prevalentemente rinnovatrice. Astrattezza per astrattezza, si potrebbe dire che è ben vero che non si può chiedere alla scuola di « garantire la formazione di una nuova classe dirigente » (è la critica che Salvemini fa a Borghi), ma proprio perché la scuola dovrebbe tendere piuttosto a dissolvere il concetto stesso di classe dirigente come alcunché di necessario e fisiologico, che a perpetrare in qualunque modo questo discutibile mito.

Dibattere questi problemi non significa estraniarsi da quelle che sono le necessità più urgenti della scuola: giacché in materia educativa non c'è problema particolare che possa esser risolto senza avere in vista qualche « prospettiva » ulteriore, ed il senso della prospettiva lo danno

¹ Ed anche da dichiarazioni di autorità sovietiche, tra cui quelle dello stesso Nikita Krusciov (cfr., più oltre, p. 185).

piuttosto i vivi dibattiti e gli studi seri che le finalità staticamente accettate. Gli studi pedagogici in generale dovrebbero fare ciò che in piccolo fanno gli *stages* di certe associazioni educative, dove si unisce alla trattazione dei problemi educativi lo studio d'ambiente. Questo studio è effettuato senza presupposti ideologici, e tuttavia riesce vivificante e tonificante dell'atmosfera dei convegni perché il vivo circolo scuola-società non vi è più solo pigramente presupposto, ma è tenuto presente di continuo nella sua spesso drammatica problematicità. Su questo modello dovrebbero istituirsi rapporti vitali fra sociologia e pedagogia. E il vantaggio, devo aggiungere, sarebbe reciproco, in Italia più che altrove, dato che da noi la sociologia soffre ancora, più della pedagogia, di uno svuotamento intimo operato dalla critica idealistica, con conseguente difficoltà nel proporsi propri problemi e nel costruire propri valori.

II.

LA SCUOLA AMERICANA NEL SUO SFONDO SOCIALE *

Gli aspetti della scuola statunitense che esamineremo sono quelli che più direttamente si collegano alla dinamica sociale del paese e più direttamente rispondono alle relative esigenze: orientamento verso il futuro, democratizzazione delle scelte, ritardo delle stesse, specializzazioni e integrazioni culturali. Discuteremo infine alcune possibili prospettive future e valuteremo l'importanza che può avere per noi europei la conoscenza della realtà scolastica americana.

1. — ORIENTAMENTO VERSO IL FUTURO.

L'antropologa Margaret Mead, che fin dal suo notissimo *Coming of Age in Samoa* (1928) ¹ indicava nello studio di civiltà diverse un modo per giungere « a giudicare di bel nuovo e forse a modificare l'educazione che impartiamo ai nostri bambini », ha tentato di applicare all'educazione americana nel suo complesso uno schema

* Pubblicato su « Scuola e Città », aprile-maggio 1955.

¹ Pubblicato nella traduzione italiana col titolo *L'adolescente in una società primitiva*, Firenze, Editrice Universitaria, 1954.

sociologico che merita di essere esaminato anche a prescindere dalla probabilità che possa trovarci infine consenzienti.

Nel volumetto *The School in American Culture*¹ ella distingue tre tipi di scuole americane ai quali attribuisce un valore paradigmatico. Essi sono la piccola scuola di paese dei coloni (specialmente nella Nuova Inghilterra), un modesto edificio in mattoni rossi, con un'aula sola ed una sola maestra (« the little red school », per antonomasia); l'« Accademia », creata dalla borghesia commerciale e industriale (la prima « Academy » fu fondata da Beniamino Franklin nel 1751 a Filadelfia), per superare il carattere angustamente classico delle « Latin Grammar Schools », e che tuttavia ben presto divenne altrettanto tradizionalista quanto queste; la grande scuola pubblica di città, dove si mischiano ragazzi di tutte le provenienze e di quasi tutte le classi sociali. La piccola scuola rossa è ormai praticamente scomparsa, salvo che in qualche lontana regione fra le meno progredite. Ma essa rimane nel cuore degli americani, anche di coloro che non ne hanno mai vista una², come il simbolo idilliaco di una cara tradizione. Essa era la scuola del presente, la scuola che immetteva i bambini con tutta semplicità e naturalità nello stesso mondo produttivo dei genitori, creata solo perché i genitori non avevano tempo e modo di impartire di persona quel po' di educazione che essi stessi avevano ricevuto e che giudi-

¹ M. MEAD, *The School in American Culture*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1951.

² Chi scrive ne ha viste pochissime, e quasi tutte non più in funzione. Dal punto di vista logistico ciò che ha permesso di eliminare da gran parte del paese le scuole uniche pluriclassi è stato il larghissimo impiego di autobus scolastici, che raccolgono gli scolari di una vasta zona in un'unica, moderna e attrezzatissima scuola elementare di almeno sei classi, talvolta fra loro abbinate.

cavano necessaria e sufficiente per i loro figli, tenuta da una maestra per lo più giovane, o comunque poco più anziana dei genitori stessi, uguale a loro per gusti, educazione ed aspirazioni.

Ben diversa l'« Accademia », legata al passato perché destinata a nobilitare alla luce di una tradizione considerata rispettabile e fonte di rispettabilità (una tradizione europea più che americana) i rampolli delle classi privilegiate (l'Accademia era una scuola privata e come tale piuttosto cara). Come dicevamo, l'Accademia era nata proprio per modernizzare l'educazione delle classi benestanti, ma poiché in seguito era andata fondendo i suoi caratteri con quelli delle scuole di cultura esclusivamente classica cui all'inizio si era contrapposta, Margaret Mead può usarne il nome per indicare in genere la scuola privata tradizionalista, « dove i bambini dei privilegiati venivano iniziati ai misteri della nostra eredità dall'Europa, latino, greco, musica... ». Mentre la visuale retrospettiva della piccola scuola rossa era limitata alla fanciullezza degli stessi genitori, giusta il detto popolare « Ciò che fu abbastanza buono per me è abbastanza buono per mio figlio », quella dell'Accademia si estendeva fino alla cultura dei nonni e dei bisnonni che erano stati giudici e governatori. Qui l'aspirazione del genitore che desiderava di dare al suo bambino non ciò « che era stato abbastanza per lui », ma « i vantaggi di una educazione raffinata » che era d'uso nella sua famiglia, si mescolava con l'aspirazione del genitore che desiderava di dare al suo bambino « qualcosa di meglio di quel che egli stesso non avesse avuto »¹. Ma anche la prestigiosa Accademia (dove gli insegnanti erano uomini, piuttosto

¹ MEAD, *op. cit.*, pp. 9-10.

che donne) costituisce oggi piú un ricordo che una realtà; la sua essenza del resto era piuttosto europea che americana. La terza immagine paradigmatica che la Mead ci richiama è invece ben presente, anche se non si sa piú se si tratti di una scuola elementare, come la « piccola scuola rossa », o di una scuola media, come l'Accademia. Probabilmente è l'una e l'altra cosa insieme, o indifferentemente l'una o l'altra: si tratta della grande scuola cittadina, « una scuola che manca talmente di personalità architettonica che sarebbe quasi impossibile rappresentarcene una senza la presenza della massa di bambini che si affolla sul marciapiede, che si mischia sullo stretto terreno da gioco ». È questa la scuola che « non perpetua il passato » come l'Accademia, che non esprime il presente, come la « piccola scuola rossa », ma che « appartiene soltanto al futuro ». Perché? Perché la sua popolazione eterogenea è composta di bambini di tutte le razze, tutte le religioni, tutte le provenienze, in gran parte figli di immigrati. È una folla che non può guardare indietro, che non può guardare all'oggi (parte com'è di quella piú grande « folla solitaria » di cui parla David Riesman ¹, ma è solo spinta « dalla terribile urgenza di muovere avanti, di muoversi via da qualcosa, di sapere soltanto che ciò che fu una volta suo per diritto di nascita, è cattivo e 'un-american', e che quello che è *diverso*, che è nuovo ed aggiornato al minuto, deve perciò essere americano e buono » ².

Sotto queste tre immagini paradigmatiche intravediamo i caratteri piú persistenti della storia dell'educazione americana, nella sua teoria e nella sua prassi; « il conflitto fra la

¹ Nel libro intitolato appunto *The Lonely Crowd*, New Haven, Yale University Press, 1950.

² MEAD, *op. cit.*, p. 12.

scuola orientata verso il passato e la scuola orientata verso il futuro, col raramente ottenibile sogno di una scuola che terrebbe il mondo fermo » ne costituisce infatti il tema prevalente, che si esprime nel contrasto fra materie classiche e lingue moderne, poi addirittura fra « almeno una lingua straniera » e il solo inglese; nella lotta fra studi accademici e preparazione professionale, fra corsi obbligatori e corsi elettivi, « nei quali una condivisa conformità a un comune passato è opposta alla selettività che è preparazione a un non condiviso (' unshared ') futuro ».

Questi tre tipi di scuola, prosegue Margaret Mead, sono assimilabili a tre tipi di allevamento infantile noti agli antropologi. Vi sono società nelle quali i fanciulli sono affidati soprattutto ai nonni, e sono le più statiche, le più attaccate al passato, spesso in modo superstizioso (analoga è la funzione della scuola classica tradizionale); vi sono società nelle quali i fanciulli sono affidati ai fanciulli più grandi, ma spesso di poco più grandi, e sono società singolari, che promuovono piuttosto evasioni compensative dalla realtà in rappresentazioni, danze e riti, che non vero movimento progressivo; vi sono infine società nelle quali i genitori si occupano essi stessi con impegno dell'allevamento e dell'educazione dei figli, e sono quelle che realizzano una vita più ricca e realmente, se pur lentamente, progressiva. Questi due ultimi tipi di società ci richiamano rispettivamente la grande scuola cittadina e la « piccola scuola rossa », la scuola dove il bambino impara essenzialmente a sradicarsi dal proprio ambiente e a rinnegare il suo passato, e la scuola dove una maestra che ha l'età dei genitori prosegue ed integra l'opera di questi, con forse poca dottrina, ma molto buon senso.

Ora non si tratta, conclude Margaret Mead, di scegliere uno di questi modelli educativi, si tratta di integrarli in un

modello unico flessibile; solo per sintesi coraggiosa, non per pigra rievocazione nostalgica, è possibile riottenere un'edizione aggiornata dell'immagine che pure è in fondo al cuore di ogni americano, quella della « piccola scuola rossa ». Giacché, insiste la Mead, v'è « disperata » necessità anche di ritrovare il senso della storia, come v'è urgenza che gli insegnanti conoscano davvero il modo in cui vivono e in cui vivono i loro allievi, e come v'è assoluto bisogno che dalla scuola sia bandita anche l'ultima traccia di dogmatismo di qualunque genere, e che si sappia insegnare a pensare senza né metodi precostituiti né la pretesa di conoscere in anticipo quali problemi attendono veramente gli allievi.

Questa posizione, qualunque sia l'attendibilità di quel parallelo antropologico, è indicativa di alcuni fatti che merita rilevare: il modello oggi prevalente nell'educazione americana (quello della scuola « che appartiene al futuro ») non è affatto una trovata degli educatori progressivi, ma una realtà sociologica massiccia; le menti più acute e sensibili comprendono che è impossibile tornare indietro e che non resta che andare avanti verso il futuro, con l'aiuto però di una più totale consapevolezza storica; i vecchi modelli sono morti, e non si può mescolarli, occorre veramente saperli fondere con quello che è « nuovo » in senso cronologico per ottenerne uno « nuovo » in senso ideale.

2. — DEMOCRATIZZAZIONE DELLE SCELTE.

Il sistema scolastico americano, nella sua direzione di sviluppo di gran lunga prevalente, può essere interpretato come un gigantesco tentativo di democratizzare le « scelte », cioè di dare alla gran massa della popolazione giovane la

possibilità di orientarsi professionalmente secondo le proprie attitudini e le proprie motivate preferenze, anziché secondo le contingenze sociali, le pressioni famigliari, i capricci individuali o il puro caso. È abbastanza sintomatico che l'istruzione professionale si chiami « vocational education », ma è anche sintomatico che, tal quale come il termine « professionale » nel nostro sistema scolastico, anche questo termine « vocazionale » sia usato solo per i mestieri e non per le professioni, quasi che la « vocazione » possa intervenire a farci diventare tornitori piuttosto che elettricisti, periti edili piuttosto che ferrovieri, ma non ingegneri piuttosto che avvocati, medici piuttosto che fisici teorici, e, quel che più conta, dediti ad una professione liberale piuttosto che ad un mestiere manuale. Tuttavia, se pure è difficile che la scuola crei una genuina « eguaglianza di opportunità »¹, bisogna ammettere tuttavia che il sistema di educazione pubblica americano (del quale fruisce il 90 per cento degli studenti elementari e medi) è andato strutturandosi negli ultimi settant'anni su basi essenzialmente eguagliatarie e di orientamento in base ai meriti, alle attitudini ed alle preferenze. La scuola unica di otto anni, seguita da quattro anni di « Highschool », va cedendo il passo al sistema 6-6 (sei anni di elementari e sei anni di « Highschool », di solito articolata in « Junior Highschool » e « Senior Highschool ») in quanto ora l'obbligo scolastico non solo si estende quasi sempre fino ai 16-17 anni, ma in effetti è largamente rispettato. La proposta istituzione di « Junior Colleges », gratuiti e liberi a tutti² come oggi sono le

¹ Cfr. le considerazioni svolte più sopra, particolarmente alle pp. 123-127.

² Cfr. BORGHI e ROSENTHAL CHIAROMONTE, « U.S.A. », II vol. de *La Scuola nel mondo*, Torino, Paravia, 1949, pp. 136-139.

« Highschools », intende anch'essa allargare la possibilità di scelta, e questa volta di scelta delle carriere universitarie. Infatti se in gran parte dei centri di una certa importanza esistesse un « college » biennale facilmente frequentabile da tutti, molti fra coloro che, privi di possibilità finanziarie o delle qualità piuttosto eccezionali che sono necessarie per usufruire di borse di studio complete, non ardiscono l'avventura di iscriversi egualmente in qualche Università fidando nella possibilità di trovare degli impieghi ad orario ridotto. (« fare » l'Università senza frequentarne i corsi in America è praticamente impossibile), molti di coloro, intendo dire, che allo stato attuale dei fatti sono ingiustamente tagliati fuori dalla cultura superiore, avrebbero modo di accostarsi e di vagliare meglio le proprie possibilità ai fini di uno sforzo, comunque più breve, da compiere poi altrove nel caso che le buone attitudini riuscissero confermate. Questo progetto è fermo da molti anni, ma costituirebbe un significativo coronamento di una struttura scolastica che è tutta intesa a rendere le scelte individuali intrinsecamente anziché estrinsecamente motivate.

Richiamiamo schematicamente alcune caratteristiche di tale struttura per poterla meglio discutere nel suo significato :

1) Di là dalle molteplici particolarità locali, dovute a ragioni storiche ed all'amministrazione statale-municipale (non federale) della scuola, il sistema scolastico americano tuttavia presenta una fisionomia unitaria, nel senso che offre dovunque una scuola primaria ed una scuola secondaria *uniche*, vale a dire frequentate indistintamente da tutti gli allievi, *qualunque sia la loro provenienza, qualunque sia la loro destinazione*.

2) Nella scuola secondaria le differenziazioni corrispondenti alle nostre scuole professionali, tecniche, scien-

tifiche, classiche, ecc., assumono la forma di differenziazioni nei corsi frequentati dai singoli gruppi di allievi. Queste differenziazioni sono raramente totali, nel senso che ci sono quasi sempre alcuni corsi frequentati da tutti gli allievi indipendentemente dall'inizio prescelto.

3) La scelta dell'indirizzo di studi fatta e perseguita nella « Highschool » determina, se non la possibilità stessa di accedere agli studi superiori (teoricamente, chi abbia finito la « Highschool », a qualche genere di studi superiori, sia pure ad un « Home Economics School » o scuola universitaria di economia domestica, può sempre accedere), certo il tipo di studio universitario cui potrà dedicarsi (giacché ciascun tipo di corso universitario presuppone la frequenza nella « Highschool », per un certo numero di anni, di alcune materie stabilite, o un esame in tali materie, o ambedue le cose per le Università di maggior prestigio).

4) Tuttavia la scelta dell'indirizzo non è lasciata senz'altro al singolo studente, il che significherebbe, in pratica, alle famiglie, in base prevalentemente ad ambizioni, ragioni di prestigio e previsioni economiche. Esiste in quasi tutte le scuole medie uno speciale servizio, più o meno sviluppato ed organizzato, inteso a guidare i singoli allievi nelle loro scelte, avvalendosi all'uopo di interviste, « achievement » e « prognostic tests » (prove di profitto e di attitudine) e del motivato parere degli insegnanti e delle famiglie da un lato, delle probabilità di assorbimento nei vari settori della vita economica dall'altro. Coloro che si occupano di questo servizio sono chiamati « Guidance Counselors » (consiglieri di guida).

5) Oltre alla scelta di materie relative al corso di studi prescelto, esiste quasi sempre una possibilità più o meno ampia di scelta fra materie elettive di vario genere,

come pure fra « Extra-Class Activities », o attività libere, spesso organizzate in forma di Clubs, a carattere puramente ricreativo o istruttivo, o misto. Si noti che l'aggettivo « Extra-Class » ha sostituito di recente l'aggettivo « Extra-Curricular », come qualifica di tali attività, in base alla considerazione che esse non sono estranee al « Curriculum » o corso di studi, inteso in tutto il suo valore formativo. Alcune di queste attività (aero-modellismo, clubs di drammatica e recitazione, tipografia, ecc.) possono avere anch'essi qualche relazione con l'orientamento degli allievi verso interessi capaci di determinare la loro carriera futura.

6) Va prendendo piede, nelle scuole sia elementari che medie che possano permetterselo, l'istituzione di un ufficio psicologico, che cura fra l'altro anche le ripercussioni che i problemi della scelta possono avere sull'equilibrio psichico dell'allievo. A livello elementare non esistono problemi diretti di scelta, ma essi possono già presentarsi in forma indiretta: tale è il caso del supernormale che trova poco apprezzate nell'ambiente del vicinato ed anche della famiglia le sue qualità intellettuali, o le sue attitudini eccezionali per il disegno o la musica, o anche quello del ragazzo scolasticamente poco dotato le cui scarse prestazioni intellettuali sono considerate una vergogna dalla famiglia che già lo destina a studi superiori, ecc.

7) Le materie « professionali », pur dando luogo a corsi di studio speciali per una parte di allievi, per altri possono costituire, in molte scuole, materie elettive; è questo un altro modo di diminuire le distanze fra allievi che seguono i vari indirizzi di studio.

8) Non esistono programmi federali, esistono pochi programmi statali, i programmi dei singoli corsi sono stabiliti dal corpo insegnante o dal preside, raramente dal « Board of Education » o dal Sovrintendente; i programmi

sono perciò adatti il piú possibile da un lato agli interessi effettivi della concreta scolaresca a cui sono destinati, dall'altro alle specifiche esigenze culturali espresse dall'ambiente sociale. Perciò la scelta di un indirizzo di studi è piú ostensibilmente legata alla scelta di un orientamento per la vita di quel che da noi la scelta dell'indirizzo classico, e perciò del greco, non sia legata, per esempio, alla preferenza per la carriera del foro o per quella medica.

9) Non esistono sistemi regolari di esami, salvo che in qualche stato (New York) e salvo quelli necessari per entrare nelle Università o « Colleges » piú eminenti; in generale si cerca di bocciare pochissimo (ed ancora piú rare sono le bocciature che implichino la perdita di un anno), e si tende invece ad orientare in partenza gli allievi verso quelle materie per le quali hanno sufficienti attitudini. Viene fatto però largo impiego di *tests* oggettivi di profitto: malgrado per lo piú non si dia loro importanza determinante a fini selettivi, essi tuttavia costituiscono, nel caso di insuccessi ripetuti un fattore importantissimo di persuasione rispetto alle famiglie che si ostinassero a far compiere ai figli generi di studi per i quali non sono adatti. La mentalità media americana è specialmente propensa ad arrendersi di fronte a tutto ciò che abbia carattere di misurazione scientifica.

10) Gli orari occupano buona parte della giornata per i primi cinque giorni della settimana; il lavoro è compiuto in massima parte a scuola; gli allievi che dimostrino manchevolezze sono spesso curati nella scuola stessa, durante un orario suppletivo, dal loro insegnante o da insegnanti specializzati (questo soprattutto alle elementari per difficoltà di pronunzia, nel leggere, nello scrivere, ecc.); la cura famigliare e le lezioni private (queste ultime molto

rare) non hanno perciò importanza determinante ai fini del successo scolastico.

Questi dieci punti pressoché esauriscono le caratteristiche principali del sistema scolastico americano¹: è degno di nota che tutti e dieci siano in qualche modo connessi con il problema della scelta. Si sarà osservato, inoltre, il largo uso di avverbi o espressioni avverbiali come « prevalentemente », « per lo più », « in molti casi », « spesso », ecc. Ciò è da imputarsi non solo alla varietà delle situazioni locali, ma anche al fatto che, come già appare dall'esposizione fatta, alcuni degli aspetti rilevati sono innovazioni recenti, e denotano più una tendenza che una realtà affermata. Questa tendenza sembrerebbe univocamente diretta, e ciò non è completamente vero: ho conosciuto delle « Highschools » che avevano attuato di recente una più netta separazione fra corsi « accademici » (di preparazione al « College ») e corsi professionali (differenziando del tutto, ad esempio, l'insegnamento dell'inglese impartito ai rispettivi allievi); in altre ho riscontrato una tendenza a limitare il numero di quelli obbligatori; in altre ancora il servizio di « guidance » era stato invitato a tenere in maggior conto i desideri delle famiglie. Ma nessuno di questi fenomeni mi pare assurga alla almeno relativa generalità che pure compete agli aspetti da me precedentemente rilevati.

¹ Per un'informazione organica e di prima mano rimando all'ottimo volumetto del Borghi e della Rosenthal Chiaromonte già citato. Si vedano anche, per maggiori ragguagli sulle diversità locali, CHRIS DE YOUNG, *Educazione pubblica americana*, Firenze, Le Monnier, 1946, e per avere un buon quadro delle principali differenze con la nostra scuola da un punto di vista prevalentemente amministrativo, l'articolo di PAOLO D'ALESSANDRO, *La scuola in America*, in « Rassegna di pedagogia », gennaio-marzo 1954.

3. — RITARDO DELLE SCELTE.

Tuttavia il rilievo che così assume il problema della scelta nella vita del fanciullo e soprattutto dell'adolescente americano non è privo di inconvenienti. In tutta la vita americana esiste da tempo una sorta di retorica delle possibilità illimitate che sarebbero aperte a qualunque giovane si affacci alla vita produttiva; romanzo, cinema, teatro, nei loro generi più correnti, la alimentano ancor oggi di continuo, per quanto gli studiosi più seri dei fenomeni sociali abbiano invece rilevato che la stratificazione sociale va progressivamente facendosi più rigida e perdendo mobilità. La scuola finisce con l'occupare una posizione specialmente delicata: si è visto che la sua struttura appare sostanzialmente ispirata all'ideale dell'eguaglianza di opportunità, tuttavia è ben lungi dal realizzarla in concreto, se non altro perché l'eguaglianza di opportunità realizzata attraverso la scuola soltanto è poco più che un mito illusorio; d'altra parte la scuola questo mito non può smentirlo, anche se ne vede i deleteri effetti sull'animo dei giovani, anche se riesce a percepire la precarietà, lievemente duplice ed ipocrita, del proprio credo ufficiale. Perché non è osservazione nuova che la retorica delle opportunità illimitate è un fattore deleterio della formazione dei giovani americani. Per citare ancora Margaret Mead, ricorderemo che fin dalla prima sua opera ella attribuiva il carattere teso ed ansioso di gran parte degli adolescenti americani, e molti dei guai e delle perversioni che ne provengono, proprio alla mancanza, nella vita americana, di quella sicurezza emozionale che deriva dal trovarsi di fronte a un ordine stabile, a finalità precostituite, a compiti naturalmente assegnati. Il giovane vi è posto invece di continuo di fronte

a scelte teoricamente illimitate, ma questo continuo appello a responsabilità sproporzionate non impedisce che da ultimo scelte e responsabilità si rivelino quasi sempre illusorie, e l'ansietà sia destinata a perpetuarsi o a rovesciarsi in senso di frustrazione e di inadattamento, perché la realtà è ben diversa dalla retorica delle possibilità illimitate per tutti ¹.

Chiunque ha pratica di educazione, o semplicemente ha dei figli, avrà avuto talvolta, anche nell'ambiente europeo, la sensazione di che cosa significhi, per i piccoli esseri in formazione, vivere in un mondo dove si ha notizia continua di possibilità di ogni sorta, e dove non esiste nessun canone sociale o religioso generalmente accettato, in base al quale possa venir detto loro « Questo possono averlo solo i principini », o qualcosa di simile. Nel mondo americano vi sono stimoli ben più potenti per promuovere aspirazioni di ogni sorta, e l'avere aspirazioni di ogni sorta è considerato un bene e non un male. Naturalmente possiamo essere perfettamente d'accordo che ciò sia un bene e non un male, ma senz'altro male è la mancanza di suggestioni potenti capaci di graduare le aspirazioni ed unificarle; ciò è evidente soprattutto nelle grandi città, dove, per le ragioni che s'è detto, è difficile che queste suggestioni arrivino per la via più naturale, che è quella dell'influenza della famiglia. Ma la scuola? La scuola non può far altro che dichiarare, almeno formalmente, il fanciullo arbitro egli stesso delle sue aspirazioni, salvo il limite vago e indistinto del bene della nazione, dei doveri del cittadino, del progresso dell'umanità, ed altri bei concetti del genere,

¹ Cfr. *Coming of Age in Samoa*, New York, Mentor Edition, 3^a rist., 1951, cap. 14 (« Education for Choice »).

che è molto difficile riescano a mettere ordine in quel mondo confuso, e patologicamente introverso o freneticamente estroverso, ch'è ormai l'animo del fanciullo. La scuola deve rispondere che ognuno è signore del proprio destino, purché sia capace di conquistarselo. Questo deve rispondere a Jane che vuol fare la stella della televisione, questo deve rispondere a John che vuol costruire razzi interplanetari. Però in concreto, a Jane che ha compiuto l'età dell'obbligo scolastico e che i genitori vorrebbero ritirare perché aiuti la famiglia facendo la commessa a 40 dollari la settimana, non ha altra alternativa da offrire che quella di continuare la scuola e di frequentare il club di drammatica, aiutandosi con un servizio pomeridiano di « maschera » in un cinema per ragazzi a 15 dollari a settimana; e a John può forse offrire di frequentare un corso d'aeromodellismo e un club di « fantascienza », e quanto ai suoi bisogni economici, di aiutare gli inservienti di un grande posteggio nelle vicinanze all'ora di uscita degli impiegati dagli uffici.

Che tutto questo sia deprecabile, sarebbe pigramente inconsulto dirlo; molti Jane e molti John si « mettono a posto » benino, di solito dopo aver insensibilmente mutate le loro aspirazioni, e mantengono un buon ricordo della scuola che li ha compresi, che ha fatto il possibile per aiutarli. Una stragrande maggioranza di ragazzi europei vorrebbero essere al posto di Jane e di John. Ma evidentemente in moltissimi casi la scuola americana non può risolvere i problemi che essa stessa ha contribuito a creare, facendosi dispensatrice di aspirazioni assai più che di possibilità.

Tant'è vero che vi è oggi la tendenza a non esaurire più il compito della scuola in una « educazione per la scelta »; intendendo più rettamente la verità profonda dell'attivismo di Dewey, si vuol realizzare soprattutto un'« educazione per l'educazione », differendo alquanto il problema

della scelta per la vita avvenire, incoraggiando semmai le scelte per la vita presente, mettendo cioè l'allievo in grado di gustare la sua propria educazione, col sceglierne le forme e i modi non per quel che potranno significare domani, ma per quel che significano per lui oggi, dandogli il senso dei suoi propri poteri, il gusto della sua attività libera e intelligente, la capacità di apprendere per la gioia che viene dall'apprendere, avendo sì sempre presenti i problemi umani ed anche quelli dell'ambiente in cui vive, ma abituandolo a considerarli con un certo distacco che non deriva da indifferenza, ma dall'equilibrio e dell'assennatezza che sono un portato della sua formazione piena, indenne da ansietà ed angosce premature.

Molte scuole pubbliche americane, non meno di quelle private, usano fissare di tanto in tanto, a conclusione di un lungo lavoro di discussione fra gli insegnanti, la loro propria « filosofia » e l'essenziale dei metodi con cui intendono applicarla. Ciò che ho detto nel capoverso precedente può considerarsi un condensato di ciò che ho letto in qualche diecina di fascicoletti a ciclostile, provenienti da un pari numero di scuole del Massachusetts, del Connecticut, dell'Illinois, ecc.

A chi chiedesse che differenza ci sia fra un simile ideale d'educazione e quello perseguito dall'educazione « liberale », cioè liberatrice, qual è vagheggiata e bene o male anche realizzata nella nostra tradizione latina, dirò che la differenza rimane tuttavia notevole o più che notevole. L'ideale di un'educazione piena ed armonica e fonte per se stessa di intima soddisfazione è in fondo quello perseguito già da molti decenni nelle migliori scuole « progressive » private, il cui maggior merito è forse di aver bensì sempre tenuto presente valori « umanistici », ma di averli realizzati in forme libere e creative e soprattutto *collaborative*, dando

fra l'altro un posto preminente alle attività artistiche capaci di dar luogo a un godimento estetico largamente compartecipato (drammatica, musica, canto, arti applicate, ecc.). Ho qui aperto all'ultima pagina l'annuario 1954 della Francis Parker di Chicago, una delle più antiche e gloriose scuole attive degli Stati Uniti (è stato fatto dagli allievi degli ultimi corsi, e l'aiuto avuto da alcuni insegnanti è citato con regolari « acknowledgements »). La pagina è presa per più di metà da due grandi fotografie: l'una di un ragazzino di sei anni che suona il piano con un dito, in una classica posa di indolenza americana, l'altra di tre studenti dei corsi superiori che recitano il Peer Gynt, con visibile scioltezza d'atteggiamenti. Fra la prima e la seconda foto c'è una freccia. Sotto c'è una lunga didascalia dal titolo: *Dodici anni; che cosa significano?*: « [Che significano] tutti questi dodici anni — prosegue poi un brano della didascalia — dal bambinetto che suona il piano con un dito al giovane adulto che ha ricevuto il suo diploma meno di cinque ore fa?... La soluzione di questo grande enigma potrebbe essere riassunta in una parola, gente. Giacché la felicità nella vita può solo trovarsi con la gente, andando con essa, lavorando con essa, ridendo con essa, e gridando con essa. Non importa quanto profondo e intelligente uno può essere, è soltanto condividendo di buon grado con la gente tutto quanto uno ha da offrire, che si può ottenere felicità nella vita, la meta di tutti noi ».

È difficile immaginare qualcosa di più « americano » di questo brano, che ho voluto tradurre alla lettera, perché anche la durezza dell'italiano testimoniasse della difficoltà di rendere la concezione che lo ispira, tutta incentrata su quella idea-forza del « people » (gente), così lontana dal nostro compiaciuto e incorreggibile individualismo. Ora va detto che la Francis Parker è una scuola di « gente »

per lo piú ricchissima, che il rapporto insegnanti-allievi è fra 1 e 6 ed 1 e 7, che l'educazione artistica vi ha un posto eccezionalmente importante, compresa quella musicale e quella al gusto per le arti figurative modernissime, è insomma una scuola d'*élite* se ve n'è una. Non credo ci sia allievo che esca dalla Francis Parker e che non vada in qualcuno dei « most distinguished Colleges » degli Stati Uniti.

Questi ragazzi non hanno ancora nessun problema di scelta, e non lo avranno per alcuni anni di « college », e forse non lo avranno mai, giacché la scelta avverrà quasi insensibilmente, per un concretersi progressivo di esperienze, senza drammi e senza scosse.

È questo, in fondo, l'ideale segreto e inconfessato di gran parte dei giovani americani, l'ideale della « artificial prolongation of Infancy », come lo chiama Horace Kallen¹. E giustamente Horace Kallen denuncia i gravi pericoli insiti in questa tendenza. Se nelle grandi « Highschools » cittadine potevamo trovare adolescenti sui quali le troppe scelte e le troppe responsabilità, vere o fittizie, agivano in senso depressivo e generatore di nevrosi, nei quieti « Colleges » estesi fra prati verdi e vialetti asfaltati, ogni responsabilità, ogni scelta, ogni impegno reale sono differiti. Questa, certo, è una situazione-limite, che si può riscontrare oggi solo in certi settori dell'educazione privata. Tuttavia, come notavamo in precedenza, la tendenza a ritardare le scelte è almeno implicita nella « filosofia » di molte scuole pubbliche, ed è, colà, una tendenza che ha una profonda giustificazione sociale. Merita chiedersi quali siano i suoi prevedibili sviluppi nell'educazione pubblica.

¹ Cfr. *College Prolongs Infancy*, New York 1932, e *The Education of Free Men*, New York 1949.

Uno dei più noti difensori della scuola pubblica, James Bryant Conant, presidente dell'Università di Harvard, auspicava già nel 1948 che alle « Highschools » fossero attribuiti soltanto compiti di « educazione generale », demandando ai progettati « Colleges » biennali, liberi e gratuiti, di cui già si è detto, il compito di orientare sulle scelte possibili¹. Conant ha in vista soprattutto la formazione dell'uomo libero e democratico, capace di una fede attiva in quei valori che nell'attuale « mondo diviso » sono mortalmente minacciati; egli tende all'educazione integrale del cittadino, e non è un caso che la sostanza delle sue idee abbia non poco in comune con l'intuizione educativa del migliore umanesimo. Ma presentano lo stesso pericolo che è storicamente connesso a tale intuizione: quello di rivolgersi in definitiva piuttosto ad un settore di privilegiati (sia pur larghissimo) che alla totalità delle forze umane produttive. Egli preconizza, è vero, un'educazione per tutti, anche universitaria o pre-universitaria, vuole un larghissimo sistema nazionale di borse di studio, vuole rafforzati e potenziati i servizi di *guidance* a tutti i livelli, ma non si capisce del tutto come questa educazione da gran signori possa produrre alfine i pur necessari lavoratori manuali. È sintomatico che, mentre egli proclama « l'eguaglianza sociale di tutti i lavori utili », dichiara tuttavia che « chiunque seriamente consideri la guida di autocarri come una carriera sarebbe considerato invero un tipo molto curioso ». Sarebbe da pensarsi che questi « tipi curiosi » non parteciperebbero (per loro colpa, s'intende) al meraviglioso sistema educativo preconizzato: in un paese, come gli Stati Uniti, che vedono il più poderoso sviluppo dei ceti medi che si sia

¹ Cfr. J. B. CONANT, *Education in a Divided World*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1943.

mai riscontrato nel mondo, una politica scolastica del genere rischierebbe di tagliar fuori malamente, in veste pseudo-democratica, la classe operaia e contadina.

A parte questi pericoli, la tendenza a prolungare ulteriormente l'educazione per tutti è senz'altro in linea con la miglior tradizione educativa americana. Forse uno sviluppo possibile sarebbe quello della maggior integrazione fra attività manuali ed attività intellettuali, e della sua estensione al livello del « College », come già si è tentato e come Horace Kallen spera si possa fare su scala più vasta ed in modo più unitario¹.

4. — SPECIALIZZAZIONE ED INTEGRAZIONE.

Ma finora si è detto troppo poco delle ripercussioni scolastiche di una tendenza ch'è considerata fra le più caratteristiche della società produttiva americana: la tendenza alla specializzazione. Diciamo subito che tale tendenza non si ripercuote troppo direttamente sul sistema educativo americano, e ciò per molte buone ragioni: gli sviluppi rapidissimi della tecnica rendono scarsamente efficaci le premature specializzazioni conseguite nella scuola, le « conversioni » economiche impongono spostamenti imponenti di mano d'opera anche altamente qualificata, lo spirito americano è improntato bensì a praticismo, ma conserva a suo ideale piuttosto la capacità multiforme del pioniere che quella troppo ristretta del perito d'industria. Ciò non significa, naturalmente, che l'educazione professionale non venga molto curata anche al livello della scuola media; significa soltanto che essa non ha carattere troppo specialistico

¹ Cfr. L. BORGHI, *J. Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti*, Firenze, La Nuova Italia, 1951, pp. 191 ss.

e che non ha portato alla formazione (salvo poche eccezioni) di speciali scuole professionali, bensì ad una più larga introduzione di materie professionali (« vocational subjects ») nelle comuni « Highschools », tenendosi conto, naturalmente, dell'ambiente economico locale. È anzi questo il campo educativo che il Governo Federale cura più di ogni altro, destinando larghissime sovvenzioni al suo incremento e fornendo tutto l'aiuto tecnico possibile, senza tuttavia interferire nella sua amministrazione diretta, ovviamente demandata alle normali autorità scolastiche. Gli indirizzi principali sono quello agricolo, quello commerciale, quello contabile, quello industriale, e l'economia domestica. Gli allievi che scelgono indirizzi professionali non sono troppo vincolati dalla scelta fatta e possono mutarli a ragione veduta, facilitati dal fatto che normalmente una stessa scuola offre parecchi indirizzi diversi. Né, come già osservavo, v'è una netta divisione fra gli allievi che scelgono gli indirizzi professionali, e quelli che scelgono indirizzi generici o accademici: vi sono spesso corsi in comune, alcune attività tecniche e manuali non hanno tanto il carattere di un tirocinio specializzato, quanto quello di attività elettive che validamente contribuiscono alla vita complessiva della scuola (così la tipografia, il gabinetto fotografico, la scuola d'intaglio possono contribuire alla pubblicazione dei periodici della scuola; la tessitura, la falegnameria, assieme alla scuola di pittura, possono contribuire all'allestimento delle scene per le rappresentazioni drammatiche, e così via).

È degno di nota che proprio questo argomento della specializzazione¹ ci porti naturalmente, e non per opposi-

¹ La specializzazione a livello universitario è anch'essa, contrariamente a quanto si potrebbe pensare, piuttosto ritardata e rara.

zione, a trattare di una delle tendenze più interessanti e persistenti della moderna educazione americana: quella all'integrazione delle varie materie in un tutto unico, vitalmente connesso, e solo funzionalmente, non astrattamente, articolato.

Questa tendenza si esprime in forme diverse, che vanno dal far collaborare tutti gli insegnanti alla realizzazione di progetti che interessano la classe o la scuola, all'unificazione di due o più materie attribuite allo stesso insegnante e non più distinte nell'orario (storia e geografia sono quasi dovunque fuse negli « studi sociali », per lo più comprensivi anche di un po' di educazione civica e diritto; spesso gli « studi sociali » si fondono a loro volta con l'inglese nel cosiddetto « core curriculum »; talvolta infine al « core curriculum » si aggiungono anche materie scientifiche, sicché buona parte della mattinata è occupata da un unico « experience period », come in certe « Junior Highschools » di Brooklyn. Naturalmente, quest'ultimo tipo di integrazione è agevole a livello elementare, un po' più problematico a livello della « Junior Highschool », difficile e raramente attuato a livello della « Senior Highschool ». A livello elementare quasi non se ne discute più, tanto la pratica è entrata nell'uso (il termine « core curriculum », per esempio, si riferisce solo alle « Highschools »), e tanto inconcepibile riuscirebbe ormai l'opposta pratica di dividere il tempo di permanenza a scuola in ben determinati periodi dedicati alla lingua, all'aritmetica, alla storia, alle scienze, ecc. Le attività che la classe svolge in comune sono assai diffi-

mente portata ai limiti estremi. Avviene soltanto *dopo* i primi quattro anni (durante i cosiddetti « graduate studies »); i tipi di specializzazione più spinta (come in certe branche della medicina) si conseguono dopo circa un decennio complessivo di studi a livello universitario.

cilmente interpretabili come svolgimento di una singola « materia »; è più facile che l'insegnante curi invece la lettura, la scrittura, l'aritmetica e le altre abilità strumentali intrattenendosi con gruppi particolari di allievi che ne abbiano speciale bisogno, mentre il resto della classe svolge attività libere o è altrimenti impegnata.

Nelle scuole medie l'integrazione costituisce invece ancora un problema, tanto più che l'organizzazione normale dell'orario comporta lo spostamento degli allievi, e non quello dei docenti, da un'aula all'altra, sicché non è neppure facile che uno stesso progetto venga sfruttato dal punto di vista di materie differenti. Già si è accennato ad alcune delle altre soluzioni che si sono tentate e si tentano, e non è qui il caso di entrare in maggiori dettagli. Ma il fatto stesso che di questo problema gli insegnanti cerchino di continuo la soluzione mediante la discussione ed il lavoro e talvolta la sperimentazione cooperativa, costituisce già di per sé una conquista di estrema importanza: perché, anche a prescindere dalla probabilità che si giungano ad istituire innovazioni soddisfacenti, l'intimo contatto spirituale fra colleghi determina già per se stesso un'atmosfera più unitaria ed una maggiore convergenza d'intenti di quel che non si abbia nelle scuole europee, dove troppo spesso il fatto che un insegnante si occupi di quel che un collega possa fare durante le sue ore è considerato sconveniente, se non offensivo.

L'atteggiamento generale che abbiamo descritto denota, in generale, una preoccupazione maggiore per il *come insegnare* piuttosto che per il *che cosa insegnare*. Gli insegnanti che vogliono perfezionarsi non si preoccupano tanto della materia che insegnano, quanto dei metodi più aggiornati coi quali insegnarla, della « psicologia » di quella materia, e così via. Questa tendenza ha deter-

minato una reazione non solo, com'era naturale, da parte dei tradizionalisti, ma anche, talvolta, da parte di alcuni psicologi, stufo di sentirsi richiedere la chiave del perfetto insegnamento, che essi non sono in grado di fornire¹. In sé quell'orientamento mi pare possa considerarsi, quando non sia portato troppo oltre, come sostanzialmente sano: esso costituisce il correlato ineliminabile della tendenza all'integrazione delle materie, che a sua volta discende da una nuova considerazione della personalità del fanciullo e del suo diritto a sviluppare i propri spontanei interessi. Richiedere dalla psicologia una chiara teoria degli interessi non significa avanzare una pretesa eccessiva o troppo ambiziosa, né la psicologia può certo farsi un merito del fatto che le sue risposte sono per ora frammentarie e insufficienti. D'altronde è ben vero che la tendenza a psicologizzare l'insegnamento ed a sacrificare la preparazione accademica degli insegnanti a studi di varia e spesso discutibile psicologia applicata, raggiunge non di rado limiti ossessivi.

Ma, tornando all'integrazione, va detto che essa presenta anche un altro aspetto, come già si è rilevato di passaggio: quello di connettere strettamente teoria e pratica, attività intellettuale ed attività manuale, studio e lavoro. E questo aspetto è legato non solo a considerazioni psicologiche, ma anche a considerazioni sociali. È innegabile che nella società americana la frattura fra attività intellettuali ed attività manuali è assai meno profonda che in gran parte d'Europa, ed è innegabile che la scuola americana svolge un lavoro utile in questa direzione. Tuttavia mi sembra che quest'aspetto dell'« integrazione » sia ancora quello che re-

¹ Vedi, ad esempio, il capitolo sulla psicologia educativa in CARROLL C. PRATT, *The Logic of Modern Psychology*, New York, Macmillan, 1948.

sta più problematico; esso è affrontato con decisione soprattutto in alcune scuole progressive, sia pubbliche che private (a Winnetka ho visto gli stessi allievi che il giorno prima recitavano come attori una commedia di loro composizione, fare il giorno dopo da macchinisti, elettricisti e truccatori, mentre quelli che il giorno prima avevano queste funzioni prendevano il ruolo di interpreti).

Ma anche qui, la cosa più importante è che il problema sia sentito e che si lavori a risolverlo.

5. — OSSERVAZIONI CONCLUSIVE.

Il sistema scolastico americano appare complessivamente orientato in funzione di un'esigenza ben precisa: quella di favorire, per quanto a un sistema scolastico è concesso, la mobilità sociale, la fusione delle classi, la dignità del lavoro produttivo. Quanto vi riesca, è difficile dirlo; le già citate analisi di sociologi non sono molto ottimiste al riguardo. Ma esso, impegnandosi tutto in una direzione, s'è aggrovigliato in difficoltà, ha acutizzato problemi che non potrà risolvere se non procedendo ulteriormente: è un esercito in schieramento d'attacco, che difficilmente potrebbe assumerne uno di ripiegamento senza rischiare la *débâcle* completa. Le rinnovate decisioni della Corte Suprema contro la segregazione razziale nelle scuole dimostra che si sa ancora procedere con costanza sulla via del progresso.

Tuttavia anche una modesta analisi come la nostra sarebbe gravemente incompleta se non vi si facesse cenno di alcuni fattori d'involuzione in sé non nuovi e che in complesso potevano apparire, fino a qualche anno fa, in via di progressivo superamento, ma che ora si paventa pos-

sano riacutizzarsi e portare a gravi conseguenze nell'attuale temperie politica. Essi sono: 1) lo stato giuridico degli insegnanti che scarsamente li protegge dal licenziamento per motivi estranei al loro valore didattico; 2) la pretesa che hanno spesso i « Boards of Education » dei singoli distretti di sindacare anche il credo politico degli insegnanti; 3) una certa retorica della democrazia invalsa un po' a tutti i livelli, ma specialmente deleteria quando giunge a far annoiare gli studenti, continuamente invitati a discutere su cose che conoscono poco e per le quali non sentono alcun vero interesse; 4) una notevole carenza, tanto nell'opinione pubblica, che in parte della classe insegnante, di buone conoscenze storiche e geografiche circa gli altri popoli del mondo.

Questi punti potranno sembrare ammassati alla rinfusa, purtroppo invece, a ben considerarli, mostrano di avere almeno un elemento in comune: la possibilità di promuovere, cumulativamente, un tipo di educazione affetto da *conformismo*. Si aggiunga ora la psicologia da *witchhunt*, da caccia alle streghe anticomunista, e bisogna ammettere che c'è da preoccuparsi. Molti già sono stati gli episodi allarmanti, ma spesso coraggiosa è stata, fino ad oggi, la difesa della classe insegnante. Direi tuttavia che la linea di questa difesa è sostanzialmente debole, in quanto troppo spesso ricalca l'inintelligente manicheismo degli accusatori, limitandosi a spostare la linea che divide la luce dalle tenebre fino a lasciare nelle tenebre i soli comunisti cominformisti. Ma sul fatto che questi possano anche non rappresentare il male in assoluto, per lo più non si discute.

Accettare quest'impostazione antistorica ed antiscientifica è una grave debolezza della democrazia americana che si ripercuote non meno sulla sua scuola che sulla sua politica interna ed esterna. Ho inteso discutere degli allievi in

« problems classes » e « discussion panels » (corsi su problemi contemporanei e discussioni generali introdotte da una serie di oratori designati), ed ho avuto spesso l'impressione che quando dibattevano i problemi dell'alcoolismo o degli stupefacenti, o anche quelli dell'età minima per votare, fossero animati da reali convinzioni, mentre sui problemi politici nazionali ed internazionali, i luoghi comuni prevalevano, l'interesse era scarso, e soprattutto la disposizione generale era quella di una fatalistica accettazione di eventi incomprensibili, come quello che la Cina, carezzata e aiutata, fosse diventata comunista.

La lezione più importante che può venirci da queste considerazioni credo sia questa: nel tentare di adattare meglio i sistemi scolastici europei, e particolarmente il nostro, alle esigenze progressive che pure esistono anche nella nostra società, gli educatori dovranno tenere gli occhi bene aperti a non perdere certe posizioni acquisite dalla scuola e dalla cultura europea. In particolare il carattere *storico* che è proprio della nostra cultura non dovrà essere barattato contro nessun altro preteso vantaggio, perché costituisce la miglior garanzia di equilibrio e ponderatezza di giudizio. Detto ciò, non credo sia il caso di mostrare per quanti aspetti e fino a che punto la conoscenza della scuola americana possa aiutarci a risolvere i nostri problemi.

III.

PER UN'EDUCAZIONE EUROPEA *

Il tema che mi prefiggo di svolgere può sembrare o troppo banale o troppo ambizioso. Troppo banale nel caso che io mi limiti a svilupparlo in termini generici, giacché è da molti anni che uomini di alto valore insistono sulla necessità che nelle scuole d'Europa ci si liberi da una vecchia *routine* improntata di miope nazionalismo ed accanto alla formazione nazionale ed a quella universalmente umana si inserisca la formazione dell'uomo europeo, come un necessario ponte di passaggio, necessario non meno per salvare quel che di positivo c'è nella prima, quanto per dare alla seconda una base di concretezza anche politica che manca all'umanitarismo astratto.

Troppo ambizioso può apparire invece il mio assunto, se ha da essere inteso come tentativo di mostrare in termini concreti che cosa si possa e si debba fare, nell'opera educativa quotidiana, perché nelle scuole d'Europa quell'ideale abbia almeno un principio di realizzazione. Ciò implicherebbe una conoscenza perfetta dei diversi sistemi scolastici, e dovrebbe tradursi in una serie molto lunga di suggerimenti particolari.

* Testo di una conversazione tenuta nell'aprile 1955 presso l'Istituto Italiano di Amburgo, già pubblicato ne « I problemi della pedagogia », luglio-agosto 1955.

Il rischio, in ambedue i casi, è per lo meno quello di riuscire noioso. Inoltre mi si potrebbe domandare perché io di queste cose venga a parlare all'Istituto Italiano, i cui frequentatori hanno ragione di attendersi conversazioni che li illuminino su aspetti della cultura italiana.

Prendo spunto da quest'ultima osservazione per precisare meglio il mio assunto. Mi è agevole affermare che in nessuna sede un discorso sull'educazione « europea » è così appropriato come in quella di un Istituto specificamente inteso ad avvicinare culturalmente due popoli europei. E posso aggiungere che mi pare di poter rappresentare assai bene, affrontando quel tema, uno degli aspetti più vivi della moderna cultura italiana. Persino durante la lotta di liberazione, che ha visto purtroppo italiani e tedeschi affrontarsi armi in pugno, non c'è stato in generale, nel mio paese, nessun odio nazionale contro lo « straniero ». Lottavamo per la democrazia, ovunque, e molti di noi avevano come ideale supremo l'idea degli Stati Uniti d'Europa. Pensavamo in termini europei, sapevamo che i nostri problemi erano gli stessi. C'era chi prima di venir fucilato abbracciava un militare tedesco, che pur avrebbe dovuto apparirgli così tragicamente « nemico » e diceva: « Muoio anche per te ».

Tutto ciò non ha fruttificato da noi come avrebbe dovuto; forse gli ideali di cui abbiamo bisogno per morire sono più grandi sempre degli ideali che ci bastano per vivere. Comunque, quando avemmo bisogno di « grandi » ideali, guardammo, molti di noi almeno, all'Europa.

Ma c'è un'altra cosa, oltre al morire, che male vien fatta senza grandi ideali, ed è l'educare. Perciò sono rimasto compiaciuto, ma non sorpreso, quando in un recente convegno di insegnanti promosso a Perugia dal Movimento Federalista Europeo (la sezione italiana dell'Union Européenne des Fédéralistes), constatai quanto nutrita fosse la

partecipazione di educatori di alto nome e chiara coscienza. Riuscì evidente, in quel convegno, che coloro che lavorano più alacramente per una scuola rinnovata in senso attivo e democratico, condividono tutti, sul piano ideale, l'orientamento federalista europeo.

Ho dovuto usare però l'espressione restrittiva « sul piano ideale ». Voi tutti capite bene la gravità di questo fatto; significa che sul piano pratico, « politico », siamo ben lungi dall'essere concordi sul da farsi. Si teme da molti che l'europeismo dei governi e dei partiti sia un comodo pretesto, e non una fede; si teme che dando ad esso libero corso nelle scuole si aprano le porte non ad una vera formazione umana concretamente specificata, ma ad una forma di propaganda contingente.

Voi capite bene a che cosa questi timori si riferiscano nelle presenti contingenze politiche. La difesa della libertà e della democrazia potrebbe farsi sbarramento al progresso sociale, i « valori » della civiltà potrebbero cristallizzarsi in formule comode, la volontà di comunicazione fra noi europei occidentali potrebbe farsi negazione di un più vasto dialogo internazionale.

Ebbene, io vorrei tentar di mostrare che una genuina educazione europea deve essere capace di dissipare questi timori, e che anzi in tale capacità sta propriamente il suo carattere « europeo ». Mi limiterò a questo punto, senza scendere troppo nei particolari; ma per trattarlo sarà necessario chiederci ancora una volta in che consiste veramente lo « spirito europeo » cui un'educazione europea dovrebbe rispondere, e solo in seguito potremo tentare di esaminare come questo spirito può informare l'opera educativa, sia dal punto di vista dei metodi che dal punto di vista delle finalità culturali da perseguire (nella misura, assai scarsa, in cui quest'ultima distinzione è ammissibile).

1. — LE CARATTERISTICHE DELLO SPIRITO EUROPEO.

La serie delle « Rencontres internationales » di Ginevra si è aperta, nel 1946, radunando alcuni dei nomi più illustri della cultura europea a discutere appunto sul tema dello « spirito europeo ». Io credo che gli atti di quelle riunioni costituiscano oggi ancora per noi una buona fonte cui attingere nel tentativo di chiarire meglio a noi stessi le caratteristiche dello « spirito europeo »¹. Qui non possiamo esaminare partitamente le varie tesi sostenute, che furono non solo diverse, ma quasi opposte: vogliamo soltanto notare che le opposizioni non muovevano dal contrasto fra nazioni, fra tesi nazionali, ma dal contrasto fra idee, fra tesi ideali. Così il contrasto fra Karl Jaspers e György Lukács, ponente l'uno nell'intima libertà dell'individuo, l'altro nella realizzazione sociale del cittadino, il supremo valore cui attinge la civiltà europea, non è contrasto fra uno studioso tedesco ed uno studioso ungherese, ma fra un assertore della filosofia dell'esistenza ed un assertore del materialismo dialettico. Francesi ambedue, Julien Benda e George Bernanos, auspicavano l'uno la preminenza della parte intellettuale dell'uomo sulla parte emotiva, della ragione sul sentimento, l'altro al contrario del sentimento religioso sugli aspetti razionalistici, tecnici e meccanici della civiltà. Il classico senso di misura che Francesco Flora, italiano, pone a fondamento dello spirito europeo non è certo una tesi nazionale: la riconosco molto parziale, ma è innegabile che rappresenta e puntualizza un motivo che ha permeato l'intera civiltà euro-

¹ In italiano, essi sono stati pubblicati dalle Edizioni di Comunità, sotto il titolo *Spirito europeo* (pref. U. CAMPAGNOLO, Milano 1950).

pea, o meglio un atteggiamento che ha sempre rappresentato una delle ricorrenti possibilità storiche dell'anima europea.

Il contrasto fra le tesi sostenute, la parzialità stessa di alcune fra esse, ci aiutano tuttavia a capire meglio che cosa lo spirito europeo veramente sia: esso è appunto *possibilità di vivere il contrasto, di apprezzare la diversità*. Non si tratta semplicemente di individualismo, ch  anzi la storia d'Europa   contrassegnata non meno dall'avvento di istituzioni e forme collettive, che dal gusto del singolare e del privato. Si tratta piuttosto di un'intensa mobilit  ed irrequietezza, e di un gusto del diverso, spesso del contrastante ed opposto. Affermava, in quella stessa sede delle « Rencontres » di Ginevra, lo studioso svizzero Jean-Rodolphe de Salis: « Va rilevato che, seppure la storia del nostro continente sia un seguito ininterrotto di rivolte, di scismi, di eresie, di riforme, di fronde e di rivoluzioni che crearono nuove divisioni, queste azioni furono sempre seguite da reazioni. Non v'  esempio di una rivolta che non sia stata seguita da una repressione, di un'eresia che non si sia trasformata in ortodossia, di una riforma che non abbia provocato una controriforma, di una rivoluzione che non abbia chiamato una controrivoluzione. In altri termini, l'autonomia e l'iniziativa dell'individuo che aspira ad una maggiore indipendenza si sono sempre urtate contro la resistenza del corpo sociale organizzato, il pensiero libero ha immediatamente provocato una controcorrente di pensiero dogmatizzato, lo slancio di libert  ha sempre rischiato di essere fermato da un'autorit , legittima o usurpata ». Ma aggiungeva poco dopo: « ...  esatto dire che il senso critico, il temperamento ribelle e refrattario all'autorit  distinguono l'europeo a cui ripugna l'umile accettazione e passivit  dell'orientale. Piegare il ginocchio e confondersi nella massa   per lui una necessit  e molto di rado un ideale ».

Non si tratta, si badi, di quella semplificazione retorica che consiste nell'identificare lo *spirito europeo* con lo *spirito di libertà*. Gli europei hanno conosciuto dittature, fanatismo e istituzioni specializzate nell'annientare ogni briciola di autonomia spirituale. Si tratta, più modestamente, del fatto che gli europei non tollerano a lungo né di vivere, né di pensare in modo unilaterale. Si gettano all'unilateralità opposta, e talvolta riescono a regolare il loro moto pendolare in modo consapevole. Nascono forme democratiche più o meno stabili. È difficile *istituzionalizzare* l'instabilità e l'irrequietezza, si può piuttosto *storicizzarle*. Voglio dire che gli europei si sono fatti progressivamente sempre più consapevoli del fatto che questo giuoco millenario di azioni e reazioni non è poi un puro giuoco che si ripeta immutabilmente; qualcosa del passato rimane acquisita. L'idea di progresso storico è un'idea europea, come tutti sanno; ma io vorrei aggiungere che veramente europea non è in quanto *idea*, ma in quanto semplice *ipotesi*.

Lo spirito europeo sta nella capacità di negare persino una ipotesi del genere, sta nell'essere aperto a tutte le ipotesi, anche a quella di Bernanos per cui « mentre le macchine volanti si lanciano nello spazio con la rapidità del fulmine, la storia tende alla immobilità; infatti girare in tondo equivale all'essere fermi ». Essere aperti a tutte le ipotesi, in modo veramente impegnato e sofferto, come è il caso per questa visione di una civiltà europea che « crolla e non viene sostituita da nulla ». Il nostro storicismo è fallito, subissato dagli orrori che nessuno poteva pensare possibili dopo secoli di « progressiva » civiltà. Io non dico che questa tesi sia giusta, dico che essere europeo deve anche significare saper rileggere i « Discorsi » di Rousseau senza un falso senso di « superamento ». Lo spirito europeo è capacità di negazione non meno che di affermazione, ma è so-

prattutto non definitività. In ciò almeno esso rimane legato al senso della storia in modo indissolubile, e se volete anche al senso della libertà. Posso citare due belle e sintetiche espressioni di Karl Jaspers, che definiscono fenomeni europei fondamentali:

Il vivere in polarità opposte.

Il vivere ai limiti estremi.

Ma io non vorrei che tutto ciò potesse venir considerato come un'elaborazione meramente dialettica, la quale semplicemente si compiaccia di riconoscere allo spirito europeo quelle che sono le caratteristiche di quell'animale irrequieto per eccellenza che è l'uomo, sotto tutti i cieli e tutte le latitudini.

Vi sono precise ragioni storiche che giustificano come mai in Europa, e soprattutto nell'Europa occidentale, questo senso dinamico e contrastato della vita abbia avuto uno sviluppo positivo e in parte costruttivo. Il De Salis, che ho già citato, mostra l'origine di quella che io vorrei chiamare l'« interiorizzazione » del senso dinamico e contrastato della vita nello svolgersi della civiltà comunale nel Medioevo, la quale come è noto, non solo non fu un fenomeno universale, ma non fu neppure fenomeno universalmente europeo. Egli mette in rilievo un fatto che non molti conoscono e che voglio citare perché assai singolare: quando il commercio mediterraneo era ostacolato dalla presenza degli arabi e dei turchi, le comunicazioni fra il sud e il nord d'Europa, particolarmente fra l'Impero Bizantino ed i paesi settentrionali e centrali, ed anche buona parte dei traffici con l'Oriente passavano per la Russia, e città come Kiev, Smolensk, Cernigov, Mohilev, Novgorod, ecc., situate sull'antica « via greca » avevano sviluppata una prospera vita

commerciale e industriale, e vi erano comparse libertà cittadine più o meno estese, protette da franchigie. Ma quando il commercio riprese le vie del Mediterraneo, convogliato verso Venezia e Genova, quelle forme di vita cittadina decadde e sopravvissero a stento, finché i tartari non le distrussero. In tal modo « le libertà cittadine scomparvero dalla Russia nello stesso tempo in cui cominciarono a svilupparsi nei paesi occidentali ». La parola « vetce » che fino allora designava l'assemblea dei rappresentanti dei comuni russi, acquistò nella loro lingua significato di rivolta, e rivoltosi erano i « vetcniki », ossia i membri di quelle assemblee.

La zona dove le libertà cittadine meglio prosperarono fu il cuore stesso d'Europa, anzi dell'Europa occidentale. La Spagna, l'Italia meridionale, parte della Germania nord-orientale ne hanno risentito solo debolmente. Queste considerazioni geopolitiche non servono affatto a lusingare una sorta di sciovinismo europeo-occidentale. Servono a spiegare le difficoltà politiche che i paesi menzionati hanno incontrato nel costituirsi un assetto civile stabile, e nelle mie intenzioni specifiche, ai fini del mio presente discorso, ad indicare una concreta base politico-economica di ciò che chiamiamo « spirito europeo ». Giacché il vivere « in polarità opposte », il vivere « ai limiti estremi » di cui parla Jaspers, possono essere fenomeni comuni a molte civiltà diverse, ma l'abitudine a viverci, e il gusto e il compiacimento che spesso accompagna una tal vita, sono proprie di una civiltà europea che nelle assemblee cittadine ha maturato il senso della fecondità del contrasto e della discussione, si è preparata perciò a ritrovare veramente il significato dell'Umanesimo classico, sorto nelle « poleis » e nei « municipia », è riuscita poi, in modo più o meno tempestoso, a superare la necessaria crisi di amplificazione degli spazi politici.

Con questo non voglio esattamente identificare spirito europeo con democrazia, giacché, come ho già detto, esso ha negato spesso e con violenza estrema, la democrazia. Ma dopo averla negata, l'ha risuscitata; quando lo spirito europeo prenderà meglio coscienza di sé, dovrà assumere la libertà e la democrazia, nella loro concretezza istituzionale, come forme assolutamente necessarie ad un suo progresso meno tragico ed esagitato. Non si tratterà di forme fisse, oggetto di un culto feticistico, né si tratterà di sola democrazia politica: lo sviluppo della democrazia economica è non meno essenziale a che la varia e contrastata dinamicità dello spirito europeo possa progredire anziché isterilire.

Il pericolo più grave, a mio modo di vedere, è quello di irrigidire in una formula questo carattere di contrastata dinamicità, e di proclamare uno qualsiasi dei molteplici termini del contrasto, sia pure uno dei più cospicui e rilevanti, rappresentante unico ed esclusivo del « vero » spirito europeo. Non la civiltà cristiana, non il senso della persona (come vorrebbe Umberto Campagnolo), non l'ispirazione spiritualista, non il senso della trascendenza del divino sono indicazioni valide fino in fondo: giacché sono strettamente europee anche le loro negazioni, l'epicureismo paganeggiante, il collettivismo programmato, il rigido materialismo e le sue riedizioni dialettiche, la sempre rinascente tendenza panteistica.

È vero tuttavia che il problema dello spirito europeo si sdoppia necessariamente in una questione di fatto e in una questione di valore: ciò che *riconosciamo* come spirito europeo sarà il fondamento di ciò che vorremo *promuovere* come spirito europeo, ma fra l'uno e l'altro termine ci dovrà essere una necessaria sfasatura, il secondo dovrà essere come una sublimazione, una purificazione del primo, pur in limiti tali da non compromettere la sua aderenza alla

realtà di fatto. Ora ciò che abbiamo riconosciuto come spirito europeo non è neppure, oggettivamente, spirito di libertà e di democrazia: è soltanto dinamismo contrastato e irrequieto, gusto dialettico delle opposizioni e delle posizioni limite, e parzialmente e nebulosamente, senso della costruttività dei contrasti e delle opposizioni.

Muovendo da questo dato, l'opera educativa dovrà sviluppare in forma nuova lo spirito europeo: in un certo senso si tratta di dargli una coscienza che ancora non ha. Ma ciò non si può operare d'autorità, con l'imporgli un particolare orientamento, sia pure il più umano e comprensivo, come definitivo: ciò si può fare soltanto promuovendo al di sopra dei contrasti, come supremo valore, lo « spirito del colloquio », secondo l'espressione dell'italiano Guido Calogero, o la « comunicazione », come preferisce dire il tedesco Karl Jaspers. E ciò non può avvenire per miracolosa generale accettazione di un imperativo di tolleranza e di comprensione: avverrà soltanto nella misura in cui forme e idealità educative opereranno concretamente nell'animo delle giovani generazioni.

2. — METODI E FINALITÀ DI UN'EDUCAZIONE EUROPEA.

Perché il gusto del contrasto si sublimi in spirito del colloquio non è affatto sufficiente, e forse non è neppure produttore, fare appello ad una « radicale trasformazione dall'interno » degli individui, così come tanti amano fare, senza poi spiegarci con quali misteriosi metodi di suggestione si riesca a modificare questa « interiorità ». È anche perfettamente inutile fare appello al senso di responsabilità e al senso del dovere, come fa Edoardo Spranger, il pedagogista tedesco che pure ha così viva coscienza dei valori

spirituali e il cui merito insigne è stato degnamente riconosciuto anche in Italia¹.

L'analisi che fa Spranger² delle diverse sfere del *Müssen*, del *Wollen* e del *Sollen* è sostanzialmente accettabile, e presenta notevole affinità con la distinzione operata da uno dei pensatori italiani contemporanei più vivi, il già citato Calogero, fra la sfera della necessità conoscitiva e la sfera della libertà pratica. È piuttosto singolare però che la sfera del *Sollen* si configuri in Spranger come sfera dell'interiorità religiosa e in Calogero come sfera del « dialogo » intersoggettivo. Mi si dirà che fra i due atteggiamenti non c'è opposizione sostanziale, ed io potrei anche concederlo, se non altro per non addentrarmi in una trattazione strettamente filosofica.

Resta tuttavia da osservare che il primo atteggiamento non fornisce nessuna indicazione precisa, e deve necessariamente limitarsi ad affermazioni specifiche più negative che positive (l'educazione non ha da essere indottrinamento o propaganda, ha da essere « risveglio » interiore, come per Socrate e Kierkegaard), il secondo atteggiamento ci dice almeno che al « logo », alla verità compiuta e prefissata, dobbiamo contrapporre il « dialogo », tollerante, comprensivo, indefinitamente aperto.

Non è certo mia intenzione di sminuire i valori dell'interiorità, voglio solo far notare che non abbiamo altro mezzo per giungervi che la via del colloquio, che è la forma più alta e raffinata di interazione fra persone. I valori di una personalità originale, ricca, creativa voi non li saggiate

¹ A Spranger è stato assegnato il Premio Cortina-Ulisse 1954 per la pedagogia.

² V., ad esempio, il saggio *Potenza e limiti dell'influsso dell'educazione sull'avvenire*, nel n. 1 della rivista « I problemi della pedagogia », gennaio 1955.

che nel colloquio, e solo nel colloquio li promuovete. Vedremo che questi enunciati sono largamente insufficienti, perché assumono come dati il « colloquio » stesso e le « persone », che sono invece ambedue conquiste, individuali e sociali a un tempo. Ma mi sia concesso di condurre per ora il discorso trascurando questa osservazione: vorrei infatti liberarlo dall'impostazione troppo generica che ho dovuto conferirgli fino a questo punto.

Molti parlano di un metodo del dialogo, di un metodo « socratico » tuttora valido nel campo educativo. Mi si permetta di osservare che il dialogo o il colloquio non sono in sé garanzie di obiettività e di rispetto delle altrui personalità, soprattutto se si tratta di personalità immature. Lo stesso aggettivo « socratico » specifica ben poco, perché nel Socrate platonico, mi si permetta anche questa eresia, c'è spesso assai poco di tolleranza e di apertura verso le tesi altrui, e ricostruire il modo di procedere del Socrate reale è notoriamente impresa disperata.

Noi dobbiamo intendere il dialogo in un modo più preciso e comunque alquanto diverso da quello platonico: il vero dialogo, il vero colloquio non deve essere, per noi, falsamente « maieutico », nel senso che approdi necessariamente a far scaturire nell'animo dell'interlocutore la verità di cui noi già siamo in possesso. Il vero dialogo deve essere vera ricerca e in un certo senso vero rischio. Quando l'interlocutore è maturo quanto noi, il rischio è di accettare noi la sua tesi, ch'è poi rischio minore, o di distruggere l'una e l'altra tesi nel loro scontro, rimanendo nella completa incertezza, ch'è il rischio maggiore, almeno per gli spiriti meno avventurosi. Quando l'interlocutore è meno maturo di noi, il nostro non sarà vero dialogo, ma una semplice mistificazione, se noi stessi, più maturi, non faremo ogni sforzo perché accanto alla tesi ch'è nostra possa

chiaramente profilarsi la sua negazione, e il rischio sarà che l'interlocutore e forse noi stessi ne subiamo l'inopinato fascino.

Si noti che soltanto così la scuola cessa di essere propaganda, mentre continua ad esserlo in ogni altro caso, anche nel caso limite in cui noi si esalti i vantaggi della democrazia liberale *senza* far presente le critiche a cui ha dato luogo, in modo sufficientemente ampio e dettagliato perché l'interlocutore che vi sia propenso possa appuntarvi la sua attenzione, approfondirne le motivazioni, farvi magari cadere, a ragion veduta, la sua scelta. Alcuni diranno che quest'impostazione è troppo astratta, perché quando si sostiene un'opinione è impossibile esporre *tutte* le opinioni con cui quella contrasta, e se si fa una scelta fra queste, già, s'impone una direzione preferenziale all'interlocutore. Altri diranno che è troppo rischiosa, e che in particolare sarebbe ridicolo che in democrazia ci si preoccupasse di andar esponendo le ragioni delle dittature.

Ma in verità astratte e rischiose mi paiono queste obiezioni, o le posizioni da cui partono: astratte perché ignorano che esiste la *storia* ed esiste la *scienza*, che ambedue collaborano a darci il senso dell'importanza delle diverse tesi in contrasto, e che l'essenziale non è già di raggiungere l'oggettività assoluta che è un impossibile mito, ma di realizzare uno sforzo illuminato nella direzione della equanimità, della tolleranza e della considerazione critica dei problemi; rischiose, perché la convivenza democratica che si basi sulla semplice *routine*, sull'ignoranza di possibilità diverse, è minata dall'interno, giacché gli spiriti creativi e originali (che neppure l'educazione più totalitaria è riuscita mai ad eliminare del tutto) tenderanno naturalmente all'antidemocrazia. È bastata quell'ondata di conformismo che ha imperato in America fino a qualche tempo fa (ora il maccartismo).

sembra decisamente in declino), perché, con mia sorpresa, mi capitasse di trovare strane propensioni al comunismo presso bravi borghesi americani che semplicemente erano disgustati della canea della grande stampa d'informazione in favore dell'« American way of life ».

Ma la scuola americana ha sofferto relativamente poco di quell'ondata di conformismo, perché gli insegnanti americani si pongono con chiarezza ed impegno quei problemi di « etica professionale » che in Europa sono pressoché ignorati in rapporto alla missione educativa: quell'espressione noi la usiamo quasi esclusivamente per medici ed avvocati. A me sembra che l'impostazione problematica e decisamente antidogmatica dell'insegnamento costituisca un preciso dovere di « etica professionale » del docente in qualunque tipo di scuola. Penso che le associazioni di insegnanti dei paesi europei dovrebbero collegarsi sempre più strettamente e dibattere queste questioni: sarebbe un passo decisivo per la realizzazione di un'educazione europea, giacché un'educazione europea non può essere che educazione estremamente critica ed aperta.

Voglio aggiungere che lo spirito scientifico ci sarebbe di guida in quest'opera forse meglio che non lo spirito classico e umanistico. Julien Benda auspicava la preminenza dello spirito scientifico nella formazione di una coscienza europea perché a suo modo di vedere la ragione unisce e il sentimento divide. È forse più esatto dire che lo spirito scientifico convive soltanto con sentimenti di tolleranza e di comprensione, di apertura e di comunicazione, mentre una cultura puramente letteraria può nutrirsi di miti in certa misura esclusivistici e dannosi. Ma se le discipline storiche sono da considerarsi la base principale di una vera cultura umanistica, dovrà dirsi allora che un umanesimo storicistico è essenziale alla presa di coscienza che lo spirito europeo

deve fare di se stesso. La stessa scienza tende ad irrigidirsi in schemi ed in dogmi quando non è illuminata da una profonda cultura storica. Di qui la sostanziale irrilevanza di un problema che si dibatte oggi in tutta Europa, quello del mantenimento o meno delle lingue classiche (latino e greco) per la preparazione a carriere che non ne traggono alcun visibile vantaggio. Le lingue classiche, ormai è provato, non servono già per « formare » l'intelligenza, ma unicamente a facilitare la formazione del senso della storia. Non sono indispensabili a tal fine, ed è probabilmente auspicabile che siano studiate soltanto da coloro che hanno doti intellettuali così spiccate da non risentirne effetti limitativi all'espansione spirituale anche in molteplici altre direzioni. Ciò che è indispensabile ad una vera cultura comunque orientata è invece, ripetiamo, il senso della storia. Spirito scientifico e senso della storia dovrebbero essere i cardini di un'educazione europea che abbia carattere problematico e critico nel senso che s'è detto più sopra, che sia cioè « scuola del dialogo ». Larghissima parte dovrebbe avervi anche l'educazione estetica, questo è quasi superfluo aggiungerlo; ma l'educazione estetica dovrebbe essere veramente tale, culminare veramente nella creazione e nel godimento estetico, giacché la comune educazione letteraria non sempre educa il gusto, non sempre ha quella virtù catartica che è posseduta dalla genuina esperienza estetica e che è espansione della sensibilità e arricchimento dell'animo.

Io qui non mi soffermo sull'ovvia necessità di rivedere programmi e di rinnovare impostazioni in tutti questi vari insegnamenti, scientifici, storici, letterari ed artistici. C'è un lavoro immenso da fare, e sono gli uomini di cultura e gli insegnanti che devono farlo, che devono prendere l'iniziativa nelle loro mani. Esiste una speciale disciplina, la pedagogia comparativa, che può aiutarci in questo compito;

tuttavia io ritengo che soltanto da una folta messe di iniziative periferiche, dal basso, potrà aversi una progressiva maturazione dei problemi dell'educazione europea.

Ben più importante che non l'entrare nei dettagli è ora invece riconsiderare criticamente quanto s'è detto in quest'ultima parte del discorso a proposito della « scuola del dialogo », quale dovrebbe essere la scuola europea, e chiederci: Ma quest'impostazione non pecca d'intellettualismo? Non presuppone personalità già formate, curiosità già vive, capacità critiche già in atto? Questi principi non saranno validi unicamente per una scuola d'*élite*, mentre il nostro problema era quello di un'educazione valida per *tutti* gli europei?

Io credo che queste osservazioni colgano nel segno, e che tutto il nostro discorso minacci di cadere miseramente, se non riusciamo a mostrare che esiste la possibilità concreta di raggiungere, su larga scala, quegli obiettivi che esso in fondo presupponeva realizzati.

Questa possibilità la ritengo per altro condizionata all'adozione di quelli che si chiamano i metodi « attivi » di educazione, che sono anche, sempre o quasi sempre, metodi « sociali » di educazione. La scuola attiva è stata chiamata per lungo tempo, anche in paesi non di lingua tedesca, « Arbeitsschule », perché l'iniziatore più noto e coerente ne fu in Europa Giorgio Kerschensteiner. Ma il movimento delle « scuole nuove », come anche si chiamò, fu un movimento europeo e mondiale, ed il suo internazionalismo si rivelò anche in varie forme organizzative di collegamento. Mentre la scuola tradizionale è sempre stata, in ciascun paese europeo, la massima fucina di nazionalismo, l'educazione nuova ebbe sempre o quasi sempre carattere super-nazionale. Nel complesso si potrebbe parlare di un'ideale convergenza di quel vasto movimento pedagogico con il pro-

gramma di un'educazione europea, almeno di un'educazione europea scevra da venature di nazionalismo europeo, come quella che abbiamo auspicato.

Ma la necessità di dare fondamenti di educazione attiva alla coscienza europea in formazione ha ben più profonde radici che la semplice convergenza cui si è accennato. Sta nel fatto che personalità ricche di interessi e aperte al « dialogo » non si formano nella scuola autoritaria ed intellettualistica. Solo quella scuola che fin dal livello elementare promuove attività impegnative e collaborative, incoraggia l'iniziativa, coltiva gli interessi, educa il senso estetico, forma sentimenti democratici, può veramente, al livello degli ultimi corsi medi ed a quello universitario, realizzarsi come « scuola del dialogo ».

Non illudiamoci circa la possibilità di formare dei veri europei, cioè dei veri democratici, col semplice predicare ai giovani la democrazia. È assai più facile che in questo modo finiamo col formare i reazionari e i totalitari di domani. La democrazia predicata è noiosa e incomprensibile; la democrazia bisogna viverla per poterla amare.

In ciascun paese europeo fioriscono le iniziative di educazione nuova, le sole nelle quali non ci si limita a predicare la democrazia, anzi non la si predica affatto, ma la si vive. Ma si tratta ancora di iniziative isolate, che non penetrano abbastanza profondamente la scuola di tutti. Lavorare perché il nuovo spirito educativo penetri largamente nei sistemi educativi dei vari paesi d'Europa significa lavorare nel modo più concreto all'affermazione dello spirito europeo.

Non si tratta di scegliere un particolare « metodo attivo » e di farne « il metodo » dell'educazione europea. Al contrario, come la vera essenza dello spirito europeo sta nella sua ricca varietà, nei suoi dinamici contrasti, così la fecondità dell'educazione nuova sta nella sua multiforme

originalità, nelle sue diverse e talvolta contrastanti tendenze. Collegare e integrare è già nelle ambizioni di tutti gli educatori migliori, uniformare e livellare sarebbe la fine della pedagogia nuova.

L'educazione nuova è educazione di tutti per sua stessa essenza, e si fonda infatti su interessi attivi e costruttivi e sociali prima che su interessi meramente intellettuali (dove il nome iniziale di « Arbeitsschule »); ma è anche educazione individualizzata e formatrice di personalità originali. Non è meno preoccupata della « interiorità » che delle abilità estrinseche, ma all'interiorità arriva nel solo modo valido, con l'arricchimento degli interessi, con l'esercizio della responsabilità sociale, con il promuovimento di abiti di pietà e gentilezza — tutto ciò *nel fuoco di esperienze reali*, non con prediche e ammonizioni. Basterebbe, del resto, che ci ispirassimo tutti alla grande anima di Froebel, apportando solo alle sue vedute quelle modificazioni che sono il portato naturale delle moderne acquisizioni scientifiche e che non sarebbero poi molte, perché fossero poste le basi di un'educazione europea. Del resto fu proprio quando, verso la fine dell'altro secolo e il principio di questo, i *Kindergarten* dilagavano in Europa, che parve veramente che l'Europa cominciasse a prendere coscienza di se stessa. Ma poi le menti si oscurarono, egoismi nazionali ed egoismi di classe si intrecciarono paurosamente, e scoppiò la prima guerra mondiale.

Per concludere, dirò che un'educazione coraggiosa e aperta, realisticamente moderna, qual è quella che abbiamo auspicato, dovrà non solo impedire che le nostre menti di europei si oscurino ancora ed ancora si rinnovi sul nostro suolo il fratricidio di Caino, ma dovrà costituire la base dell'unica grande azione di pace e di progresso che a una Europa unita può riservare l'avvenire: facilitare l'intesa

fra Oriente e Occidente. Oriente e Occidente hanno mediato dall'Europa, sia pur trasformandoli, gli ideali cui oggi si ispirano. Se il nostro essere europei dovesse ridursi al ripudio del tecnicismo americano e del materialismo sovietico, se dovessimo chiuderci in forme di pudibondo spiritualismo, di religioso culto della pura interiorità, allora veramente il nostro destino sarebbe segnato. Ma se, senza negare questi fra gli altri valori, sapremo mantenerci coraggiosamente aperti a tutte le possibilità, senza nulla sconfessare del nostro patrimonio di cultura, intransigenti solo nella volontà di tolleranza e di dialogo (questo il nostro progresso, che avrà la forza del paradosso), allora alla vecchia Europa spetterà forse un compito importante per la salvezza non di sé sola, ma della civiltà del mondo.

IV.

COMPETIZIONE ECONOMICA E COMPETIZIONE EDUCATIVA *

In questi ultimi anni si è compreso sempre meglio che le istituzioni educative di un paese sono parte integrante del suo apparato produttivo globalmente considerato, e che curare le istituzioni educative di un paese significa non solo collaborare alla sua civiltà nell'aspetto spirituale, ma rappresenta il modo più efficace di assicurarne la capacità di produzione economica. È vero per altro, che questa considerazione si è spesso limitata ai settori scolastici più direttamente interessati alla formazione dei tecnici e degli scienziati.

Si sono fatti, quindi, molteplici confronti, si sono gettate grida di allarme che sono risuonate agli orecchi di noi tutti. Specialmente drammatico, quello levato dagli americani quando si sono accorti che gli Stati Uniti preparano annualmente circa la metà dei tecnici e degli ingegneri sformati dai *Technicum* e dagli istituti superiori dell'Unione Sovietica. E da allora abbiamo inteso per la prima volta la parola sfida, « challenge », entrare nel vocabolario educativo e sostituire l'espressione più pacifica di « corsa all'istruzione », che era stata usata a questo stesso proposito, per

* Relazione tenuta ad un Convegno internazionale di dirigenti delle aziende del gruppo Pirelli tenutosi a Rapallo nel marzo 1959. Testo stenografico lievemente ritoccato.

esempio, da Alfred Borel nella conferenza internazionale dell'istruzione di Ginevra del 1956.

Tutti, del resto, conoscono gli avvenimenti clamorosi che hanno particolarmente contribuito a dare un tono drammatico a una forma di competizione internazionale che invece noi dovremmo salutare con gioia e con sollievo. Ciò avviene perché si scorge una stretta connessione fra la preparazione tecnico-scientifica dei giovani e la capacità offensiva di un paese mediante l'uso di armi modernissime e terrificanti. Però non ci vuol molto a comprendere che la vera sfida è piuttosto genericamente economica che specificamente bellica. Su questo punto voi sapete che insistono da molto tempo nella loro propaganda i sovietici, e che ora anche gli americani lo considerano molto seriamente.

This is the Challenge (Questa è la sfida) è il titolo di un libro dell'ex senatore democratico del Connecticut William Benton, pubblicato dalla New York University Press nel 1958. La sfida è che i sovietici, con un più serio sistema di preparazione generale e di orientamento dei giovani verso le mansioni di responsabilità economica, riescano non soltanto a mantenere alcuni punti di superiorità militare, ma giungano a dimostrare una crescente efficienza economica in tutti i settori, compresi quelli dei beni di consumo. Perciò è stata molto grande la delusione negli Stati Uniti quando all'inizio di quest'anno accademico si è constatato che erano bensì aumentati la popolazione universitaria e il numero delle matricole in particolare, ma non era aumentato quello dei nuovi iscritti ai corsi di ingegneria, che aveva anzi segnato una flessione del 7,6 per cento.

Tuttavia, dobbiamo osservare, se Atene piange, Sparta non ride. Anche i sovietici hanno scoperto qualche grave inconveniente nel loro sistema educativo, malgrado le più recenti prove della sua efficienza tecnologica e scientifica siano

state certo molto brillanti. E deve trattarsi di un inconveniente piuttosto grave se per sanarlo si annunzia ora un vero e proprio terremoto nell'intero sistema scolastico. In un articolo comparso sulla « Pravda » del 17 settembre 1958, il ministro dell'Istruzione superiore dell'Unione Sovietica, Vyanceslav Yelyutin, annunciava l'inizio della riforma suggerita dal Primo Ministro Krusciov in un discorso dell'aprile dello stesso anno.

Ma insieme a tale annunzio, Yelyutin teneva a fare il punto sulla situazione, quasi per cautelarsi contro la possibilità di una interpretazione pericolosa, vale a dire che questa riforma fosse resa necessaria da una crisi generale del sistema. Ed ecco quanto egli dice a questo proposito: « Nel nuovo anno accademico — egli scrive — le scuole superiori sovietiche hanno iscritto 2.150.000 studenti. Ciò rappresenta quattro volte tanto il numero complessivo degli studenti di grossi paesi capitalistici europei come l'Inghilterra, la Francia, la Repubblica Federale Tedesca e l'Italia presi tutti insieme, aventi una popolazione di 200 milioni di persone in complesso, vale a dire all'incirca quella dell'Unione Sovietica. Nel solo anno 1958 — aggiunge Yelyutin — le nostre scuole superiori hanno licenziato 290.000 specialisti di cui 90.000 erano ingegneri ».

In questo paragone c'è qualcosa di un po' ottimistico, perché i competenti calcolano che dai 600 ai 700 mila studenti universitari sovietici siano studenti lavoratori o a tempo parziale, vale a dire lavoratori che frequentano l'università seralmente o sono iscritti a corsi per corrispondenza. È anche da notarsi che Yelyutin in questo caso traccia un paragone con l'Europa, ma non traccia un paragone con gli Stati Uniti, i quali, pur avendo una popolazione inferiore di 1/5 e con diversa distribuzione delle classi di età (la popolazione degli Stati Uniti è più vecchia nel com-

plesso di quella dell'Unione Sovietica), contano in questo stesso anno accademico, 1958-59, 2.530.000 studenti universitari o di scuole superiori di livello universitario, di cui circa 700 mila a tempo parziale. Questo è vero e occorre tenerne conto, ma tuttavia nessuna rettifica dei dati e delle proporzioni può mutare la realtà di fondo: *Stati Uniti e Unione Sovietica presentano cifre di scolarità all'incirca dello stesso ordine; quelle dell'Europa occidentale sono invece di un ordine nettamente e gravemente inferiore.*

Però, anche da parte del ministro dell'Istruzione superiore sovietica, Yelyutin, l'ovvio compiacimento che discende da questa constatazione è utilizzato per rendere più accettabile al lettore l'osservazione che immediatamente segue e che è di critica. Scrive Yelyutin: « Ma per sostanziali che siano stati i progressi fatti dalle scuole superiori sovietiche, nel mondo delle esigenze contemporanee esse non sono più in grado di soddisfare pienamente le crescenti richieste dell'economia nazionale e della cultura del paese. Il problema non è solo di innalzare il livello dell'istruzione tecnico-scientifica data agli studenti; il rapido sviluppo della scienza e della tecnologia, la meccanizzazione ed automazione di intere branche produttive e la conseguente maggior richiesta di lavoratori qualificati esige il sistematico, quotidiano perfezionamento della preparazione pratica di specialisti, perciò la necessità di una riforma ».

È noto in che cosa consista la principale riforma che oggi si prospetta per la scuola sovietica e della quale è stato promotore lo stesso Krusciov. Quasi brutalmente Krusciov ha denunziato il fatto che solo il 30-40 per cento degli studenti delle scuole superiori e delle Università moscovite sono di famiglia contadina o operaia (in un articolo sulla « Pravda » del 21 settembre 1958). Perciò, perché sia rispettato nella Russia Sovietica, notate, quel principio che gli americani

chiamano della « equality of opportunity », occorre che *nella Russia Sovietica* molti pregiudizi contro il lavoro manuale siano superati. Krusciov, secondo una proposta che egli aveva già avanzato, come ho detto, nell'aprile al XIII Congresso del *Komsomol* (Gioventù comunista) propose perciò di limitare a 8 anni la scuola unica decennale alla cui realizzazione entro il 1960 l'intera compagine dello Stato sovietico era stata fino allora impegnata, e di obbligare poi tutti indistintamente gli allievi e gli studenti ad un lungo periodo di tirocinio nel lavoro produttivo.

Nel frattempo, tutti dovranno avere la possibilità di continuare a studiare, ma, e cito le parole di Krusciov, « in corsi serali o per corrispondenza, sia in speciali scuole secondarie, sia in scuole superiori. Ogni assistenza dovrà essere data loro. Lavorino e studino così per un anno o due, ma poi nei corsi più avanzati siano concessi loro speciali privilegi come di avere due o tre giorni liberi alla settimana per lo studio. Nell'ultimo anno, o due — prosegue Krusciov — noi dovremmo esentare possibilmente tali studenti dal lavoro nella produzione per rendere loro possibile di finire i loro studi nelle sedi educative e di iniziare la loro vita di ben preparati specialisti, ben versati nel loro campo non meno nella teoria che nella pratica. Un ingegnere che riceva una siffatta formazione conseguirà probabilmente il suo diploma un po' più tardi di chi entri nell'istituto superiore direttamente dalla scuola decennale, ma, nella vita pratica e nella conoscenza della sua branca, egli avrà un considerevole vantaggio di partenza su coloro che entrano negli istituti superiori direttamente dalla scuola secondaria ».

Vorrei osservare, per inciso, che queste citazioni io le traggo tutte da una rivista americana, dalla più illustre e più nota rivista educativa americana, « *School and Society* », e precisamente dal numero del 14 febbraio 1959. E questo

perché soltanto uno dei documenti che ho citato è finora apparso in lingua italiana. Vorrei osservare quanto sia significativo questo fatto della loro pubblicazione sul più noto periodico educativo statunitense. Esso testimonia, mi pare, della serietà con cui in America si seguono non solo le realizzazioni, ma anche le stesse progettazioni di riforme scolastiche nella Unione Sovietica.

Ora a me pare che, collegando l'impostazione dell'articolo di Yelyutin con le affermazioni di Krusciov, ci sia possibile osservare come ormai si tenti in Russia di far valere insieme e di rafforzare reciprocamente un'esigenza di democratizzazione della selezione universitaria ed una esigenza di alta qualificazione professionale dei comuni lavoratori. Avrete notato come si voglia realizzare un periodo di educazione nella produzione che sia nello stesso tempo formativo per coloro che nella produzione resteranno e selettivo per coloro che dalla produzione verranno rimandati agli studi superiori. Questo progetto è certo estremamente ambizioso e fa restare perplessi gli stessi studiosi comunisti; da noi, per esempio, Lucio Lombardo-Radice (il figlio del grande pedagogista, che è professore universitario di geometria analitica), scrivendone sulla sua rivista « Riforma della scuola », mentre ne riconosce gli innegabili pregi sociali (che poi da parte di un comunista non possono non essere valutati in modo particolarmente positivo) osserva tuttavia come « dal punto di vista strettamente didattico la pratica della istruzione teorica sia il laboratorio, non l'officina. Lo strumento per misurare, non quello per riparare ».

È molto probabile che la realizzazione pratica di questa riforma che ora si prospetta nell'Unione Sovietica incontrerà difficoltà notevoli. Ma nessuno seriamente pensa che essa sia comunque destinata a rallentare il ritmo di progresso economico dell'Unione Sovietica stessa.

Ciò che per altro io vorrei mettere in luce in questa sede, è che in tale riforma c'è anche l'ambizione di realizzare qualcosa che mi pare di poter chiamare una sorta di umanesimo marxista che sembra costituire un po' l'edizione russa di quelle esigenze umanistiche che incontrano oggi speciale favore negli Stati Uniti.

Mi pare che sia infatti degno di nota il fatto che Krusciov insista, per esempio, sulla necessità di dare a tutti l'opportunità di coltivare con lo studio a tempo parziale, nelle forme di cui si è discusso, non solo discipline tecniche, ma anche, se lo vogliono, arte, pittura, musica e le umanità, cioè gli studi umanistici. E ciò, io penso, dipende dal fatto che anche in Russia ci avviciniamo oggi, probabilmente, al livello di sviluppo tecnologico che esige ormai il perseguimento di valori culturali dotati di una relativa autonomia.

Per fare un esempio che va al di là, credo purtroppo, della realtà, vorrei dire che io per molte ragioni desidererei che fosse vera la notizia giornalistica, che così ampiamente è riportata anche dai nostri fogli in questi giorni, per cui si dice che Krusciov stesso, avendo finalmente letto *Il Dottor Zivago*, lo avrebbe apprezzato ed avrebbe dato disposizioni per un cauto reinserimento dell'autore nella cultura ufficiale sovietica. Non so se questo sia vero o no, però vorrei riflettere insieme a voi su questo fatto che il processo di progressivo incorporamento di valori umanistici, a cui ho accennato, implica, in effetti, anche il gusto e la capacità della critica che si fa ed anche in qualche misura della critica che si subisce.

È certo, comunque, che l'uomo che vive in un'economia progredita ha bisogno d'inventiva e di spregiudicatezza, e insieme ha bisogno di senso della misura e di buon gusto. Ora, a me pare che troppo vasto, troppo articolato e vario sia il movimento in favore della riscoperta e dello sviluppo

dei valori umanistici che oggi è in atto negli Stati Uniti perché noi si possa ora qui soffermarci su questo punto, anche solo per presentarne un sommario panorama. Però, per dimostrare che si tratta di un movimento che è profondamente connesso con lo stesso sviluppo della società americana e non semplicemente di qualcosa che vi sia giustapposto come un riempitivo, un fronzolo, citerò un esperimento di cui forse qualcuno fra di voi avrà sentito parlare, perché ha avuto assai larga risonanza.

La più grande compagnia telefonica degli Stati Uniti, la Bell Telephone System, ha iniziato nel 1956 un esperimento di preparazione culturale di futuri dirigenti, che è davvero molto diverso da quanto si usa fare in questo campo. La caratteristica più singolare e rivoluzionaria di questo esperimento sta nell'assenza completa di ogni aspetto professionale negli speciali corsi che il personale scelto è inviato a frequentare presso l'Institute of Humanistic Studies dell'Università di Pennsylvania. Si tratta, infatti, di corsi di storia, di scienze, di filosofia, di arti, anche di corsi di « classical logic », logica classica, e poi di storia dell'economia, di storia della tecnologia, ma tutto ciò senza nessun rapporto diretto colle future attività dei probabili futuri dirigenti di una grande azienda telefonica.

Ora, i risultati constatati in genere dopo quattro semestri di studi di questo tipo, si possono sintetizzare così: 1) miglioramento nelle capacità di apprezzamento estetico; 2) diminuita importanza attribuita ai valori economici presi per se stessi; 3) migliorato senso critico e perdita di preconcetti. Vorrei farvi notare che è abbastanza notevole che una grande azienda economica si preoccupi di valori di questo genere, perché la prima reazione che in base ai vecchi clichés noi attribuiremmo a uno *staff* direttoriale sarebbe quella di dire: « Per l'amor di Dio, hanno migliorato

il senso dell'apprezzamento estetico, che poco ha a che fare coi telefoni, ma hanno perso il senso dell'apprezzamento dei valori economici per se stessi. Quale disastro! Poi hanno sviluppato lo spirito critico e hanno perduto i preconconcetti; noi non siamo più in grado di condizionarli ».

No, oggi va constatato che abbiamo sorpassato la fase in cui osservazioni di questo genere potevano avere un valore, per quanto gretto potesse essere. Difatti nessuno le fa. Io, nella pubblicistica americana che ho letto su questi argomenti, di qualunque provenienza fosse, non ho mai trovato critiche di questo genere. Ciò vuol dire che oggi si è perfettamente persuasi che il miglioramento del senso estetico e il non essere legati ad un economicismo grezzo, immediato, l'avere una personalità capace di giudizio autonomo, sia fondamentale in qualunque dirigente di una grande azienda economica.

Del resto vorrei far notare che questi risultati sono stati anche in un certo senso oggettivamente misurati con quegli opportuni reattivi che sono tanto usati in America e che si incominciano ad usare anche fra noi, ma sulle cui tecniche non posso soffermarmi. Posso dare un esempio di una singola prova fra le molte costituenti quello che è stato usato come *test* di pregiudizio, a proposito del terzo dei punti da me elencati. Questa prova consisteva nel qualificare vera o falsa un'asserzione, precisamente la seguente: « La libertà individuale e il rispetto del diritto sono impossibili nei paesi socialisti ». Il rispondere che quest'asserzione è vera era considerato prova di persistenti pregiudizi.

Io riporto queste notizie dalla relazione tenuta da M. S. Viteles, professore presso la Pennsylvania University, al Congresso internazionale di Psicologia applicata, tenutosi a Roma nell'aprile del 1958. Il titolo di tale relazione è molto significativo: « 'Human relations' and

the 'Humanities' in the education of business leaders. Evaluation of a program of humanistic studies for executives »¹.

Il prof. Viteles, nel riferire dei risultati di quest'esperienza, contrapponeva abbastanza drasticamente le tecniche delle « human relations », che riteneva doversi considerare spersonalizzanti e segnanti il crescente prepotere del gruppo sull'individuo, alle vere umanità, fonti di saggezza e di autonomia di giudizio. Ma questo, ripeto, è un sociologo americano che lo afferma, non è un vecchio professore di università italiana, il che è anche significativo perché effettivamente si può difendere l'umanesimo in molti modi diversi, e con vario intendimento.

Ora, proprio nelle grandi « corporations », osserva il prof. Viteles, c'è bisogno di chi sappia essere anticonformista, già troppe essendo le forze in giuoco che lavorano per il conformismo e il quieto vivere. Naturalmente il senso critico, l'autonomia di giudizio, l'indipendenza spirituale sono beni in sé, io non ho il minimo dubbio su questo punto, ma sono anche beni necessari ad una società economicamente progredita, cui gli stretti specialisti non sono più sufficienti.

Ma, su questa esigenza di una educazione veramente ed intimamente liberale, io penso che il miglior testo che possiamo assumere per sottoporlo a discussione ci venga dalla più grande mente scientifica del nostro secolo, cioè da Alberto Einstein. « La scuola — scrive Einstein — deve sempre mirare a far sí che il giovane ne esca come una personalità armoniosa, non come uno specialista. E questo è vero a mio avviso anche per le scuole tecniche dove gli studenti

¹ Le « human relations » e le « humanities », le relazioni umane e le umanità, nell'educazione di dirigenti: valutazione di un programma di studi umanistici per direttori.

devono consacrarsi ad una professione nettamente definita. Dovrebbe sempre figurare in prima linea lo sviluppo delle facoltà di pensare, di giudicare con la propria testa, e non l'acquisizione delle conoscenze specifiche. Chi si è impadronito dei principi fondamentali della materia che deve trattare e ha imparato a pensare e a lavorare in modo indipendente, percorrerà con sicurezza il suo cammino, sarà inoltre capace di adattarsi al progresso e ai cambiamenti più di colui la cui educazione consiste in una conoscenza specifica ».

A me pare che Einstein esprima qui, con una semplicità rara e lucidissima, la duplice natura di questa esigenza che è insieme produttivistica ed umanistica. In essa sono cioè coinvolti non meno i valori economici che quelli dell'autonomia spirituale dell'uomo. A mio giudizio, si tratta di vedere se la nostra tradizione umanistica europea non ci permetta, non dico di compensare dal punto di vista qualitativo le innegabili deficienze quantitative, che non ho voluto disconoscere, che anzi ho messo drasticamente in luce, ma almeno di farci risparmiare ogni dispersione inutile di energie nel corso di un'azione di adeguamento quantitativo alla situazione dei due contendenti mondiali, che è urgente, che è indifferibile, ma che è vitale per noi riuscire a realizzare senza perdere quel che di prezioso può ancora esservi, deve esservi, nella nostra tradizione specificamente europea.

Del resto abbiamo visto come anche fuori d'Europa si profilino, più o meno chiaramente, esigenze che non si possono non qualificare umanistiche. Però è mia opinione che l'umanesimo europeo abbia una sua concretezza storica che è insostituibile, e che sia in complesso alquanto astratto e superficiale porre l'umanesimo europeo sullo stesso piano di ipotetici umaneshimi cinese, indù od arabo, come ha fatto recentemente in una pur dotta e simpatica conferenza John Brown, l'addetto culturale americano alla Ambasciata ame-

ricana a Roma (la conferenza, intitolata *Verso un nuovo umanesimo*, è poi stata pubblicata su « Mondo occidentale »), e ciò per la ragione che, secondo Brown, un vero umanesimo non potrebbe essere patrimonio riservato ad una piccola minoranza della popolazione del mondo. Ora a me pare che non possiamo identificare l'umanesimo con un semplice atteggiamento di riscoperta del passato della propria civiltà qualunque esso sia.

A me pare, e vorrei che tutto questo fosse inteso evitando qualsiasi possibilità di essere svisato nel senso di una specie di nuovo sciovinismo europeo, che è lontanissimo dai miei pensieri, a me pare che l'umanesimo europeo abbia una sua dimensione storica che non è data semplicemente dal fatto bruto e materiale di poter ricostruire la lingua e la civiltà passate da cui sorgono lingua e civiltà presenti. Il punto rilevante, lasciatemelo dire senza reticenze, è che quelle lingue e quella civiltà che l'umanesimo europeo pone a proprio fondamento hanno un valore unico ed eccezionale nella storia dell'umanità. Ripeto, lungi da me ogni forma di sciocco sciovinismo europeo. Al contrario, io penso che uno dei grandi doveri dell'Europa moderna sia di fare ogni sforzo per farsi perdonare dal resto del mondo l'immane cumulo di sciagure che è riuscita a provocare nelle più lontane contrade, quasi sempre mossa da ambizioni imperialistiche poco giustificabili.

Ma, d'altro canto, sarebbe ipocrisia o stupidità dimenticare che tanto la scienza e la tecnica quanto i valori politici e sociali in cui il mondo intero oggi crede, nell'atto stesso in cui lotta contro l'imperialismo europeo, sono creazioni europee. Ciò non ci attribuisce nessun merito speciale. Ci attribuisce però uno speciale dovere: l'approfondimento critico-storico di quel sapere, di quei valori, e ciò al servizio dell'umanità intera. La civiltà europea, se vogliamo tentare

di definirla in una formula semplice e che abbia nello stesso tempo un valore storico, a me pare sia essenzialmente la civiltà delle « poleis », la civiltà delle città. Nelle città che per prime posero le libere assemblee, il metodo della discussione, a fondamento dei propri reggimenti, nacquero le prime forze democratiche, e nacque insieme quello spirito europeo che si può ben definire, ancora oggi, come spirito del dialogo, come spirito di discussione e di dibattito. Questo spirito europeo, secondo una felice espressione di Karl Jaspers, si può definire come « la capacità di vivere in polarità opposte, di vivere ai limiti estremi »; e Karl Jaspers lo diceva nelle prime « Rencontres » internazionali di Ginevra di questo dopoguerra, che si svolsero appunto sul tema dello spirito europeo.

Questa capacità di vivere il contrasto e di farlo fruttificare è nata nelle « poleis » ioniche, è nata nelle lotte per l'isonomia e per l'eguaglianza dei cittadini di fronte alla legge, in Grecia e in Roma, è nata nei comuni dell'Italia, delle Fiandre e della Renania, è nata in questa fascia di libere istituzioni che lentamente ha attraversato l'Europa sino all'Inghilterra e ai Paesi Nordici nel corso di millenni, in cui si è formato lo spirito critico, lo spirito di libertà ed insieme ad esso s'è formato anche, mi sembra, lo spirito scientifico.

Certo, il rischio perenne dell'uomo europeo è quello di degenerare nello spirito di fazione; d'altra parte, la sua ventura antica, fin dai tempi delle « poleis » ioniche, è di pervenire al gusto dell'ipotesi ardita e comprensiva, della dimostrazione coerente e sistematica della scienza pura, cioè dello spirito critico applicato alla conoscenza della natura, e infine, come atteggiamento pratico, all'atteggiamento della tolleranza aperta e magnanima.

Vorrei farvi notare che l'Umanesimo, l'Umanesimo

come movimento culturale, nacque storicamente in Europa quando la nuova borghesia comunale cercò nell'antichità da un lato un'illuminazione pratico-teoretica, giacché allora gran parte, la quasi totalità dello scibile era ancora di provenienza classica, dall'altro una patente di civile nobiltà che la riqualificasse di fronte all'albagia feudale.

Per quanto riguarda l'aspetto scientifico si pensi a Copernico e al tramite squisitamente *umanistico* per cui si pervenne alla più grande rivoluzione scientifica di tutti i tempi. Copernico, si ricordi, trasse ispirazione, anzi suggerimenti precisi dai testi antichi per la sua ipotesi eliocentrica.

E per quanto riguarda il sorgere di uno spirito della storia si pensi a Salutati e a Bruni, e si pensi anche a Machiavelli, Machiavelli che veste panni curiali, come egli dice in una famosa lettera a F. Vettori, per il notturno colloquio con gli antichi da cui trae illuminazione per interpretare l'esperienza storica presente, giacché il senso della storia è conquista umanistica fra le più alte e decisive.

Ora io penso che i rapporti fra inizi democratici e genesi della scienza, particolarmente della matematica, siano patenti. In questo spirito di democrazia che non solo tollera, ma utilizza e dignifica il contrasto, si radicano non solo atteggiamenti pratici e particolari risoluzioni di problemi politici, ma ha inizio il senso stesso della scienza moderna.

Non per nulla la leggenda mette in bocca d'Euclide la risposta del *cittadino* ad Alessandro il Macedone, al monarca che rileva la lunghezza e la complessità delle sue dimostrazioni: « In geometria — replica Euclide — non ci sono vie regie ». Il che vuol dire che non c'è altro che la paziente via democratica dell'evidenza assiomatica e del ragionamento rigoroso. Insomma, l'arte della persuasione razionale e quella della costruzione di sistemi, che oggi si chiamano ipotetico-deduttivi, rendendo con ciò il più alto

omaggio al valore della scienza greca, della matematica greca rispetto alla scienza moderna, hanno inizi fra loro coevi.

E non va certamente trascurato l'apporto prezioso che a questa mentalità umanistica diede il Cristianesimo, apporto che consistette essenzialmente nel mettere in crisi l'affidamento ad ogni sorta di logiche abitudinarie, che consistette nel fiaccare ogni superbia teoretica di fronte alla necessità del dialogo umano, che consistette nel fare nello stesso tempo della coscienza individuale la sede ultima di ogni dignità umana.

Su queste basi mi sembra di poter dire che un'educazione umanistica in senso europeo è un'educazione che penetri veramente questi valori che sono valori insieme della democrazia e della scienza, ed oggi sono patrimonio indivisibile di tutta l'umanità.

Tuttavia, non se ne può avere una coscienza storico-critica, cioè quella più compiuta consapevolezza che è meglio atta a promuoverne e a controllarne l'ulteriore sviluppo, se non per il tramite degli strumenti linguistici in cui essi presero forma e che soli ci abilitano oggi a penetrare veramente la civiltà classica. Lasciatemelo dire, il latino in primo luogo e, in misura poco inferiore, il greco sono i tramiti insostituibili di una formazione umanistica nel senso pieno del termine. Può esistere certamente un umanesimo della tecnica, può esistere un umanesimo della scienza, può esistere un umanesimo sociale fondato su discipline sociologiche e sulle lingue moderne, ma questi umanesimi non sostituiranno mai del tutto l'umanesimo in senso stretto e storicamente preciso, cioè l'umanesimo classico che è il solo che può risolversi in una formazione storico-critica veramente approfondita.

Bisogna dire per lo meno che l'effettiva convivenza dei vari tipi di umanesimo, cui ho accennato, costituisce l'unica

garanzia reale contro il pericolo dell'impoverimento e della mistificazione della stessa parola umanesimo. Ma a questo punto si rende urgentemente necessaria una precisazione essenziale: queste mie considerazioni non intendono certo rinchiudere tutti gli europei in una specie di gigantesca caserma classicistica, a studiarvi il greco e il latino per fornire al resto del mondo una migliore coscienza critica dei valori generalmente accettati nei campi così teoretici come pratici. Io, al contrario, penso che occorre liberare gran parte degli europei dal vano studio di lingue che dovrebbero insegnare a ragionare, si dice, ma che naturalmente non possono insegnare nient'altro, nel migliore dei casi, che a capire gli autori che hanno scritto in quelle lingue, che è una cosa importante solo per quei pochi che giungono effettivamente a nutrire un vero interesse per quanto questi autori hanno detto.

Per fortuna, vedo che nell'attuale polemica su di un punto solo la maggioranza dei più qualificati sembra perfettamente d'accordo, cioè nello sfatare la vuota leggenda, che è del tutto assente dal pensiero degli umanisti, storicamente intesi, che il latino insegna a ragionare. Questo se lo sono inventato i giansenisti in un periodo in cui già l'Umanesimo era fuori campo come forza storica.

Il latino non insegna a ragionare più di quel che non insegna a ragionare qualunque disciplina seriamente fatta e impostata. Il latino insegna a penetrare il mondo classico, insegna ad avere il senso del testo come distinto dal commento, insegna ad avere coscienza del fatto che le lingue variano nel tempo, tutte cose che danno il loro frutto a un livello piuttosto alto di approfondimento. Il latinetto della scuola media interrotto lì, di certo non serve a niente o quasi niente, soprattutto in rapporto allo sforzo che è costato e agli altri più concreti apprendimenti che ha escluso.

Ora, per altro, come contro-precisazione (e mi scuso se applico subito in modo così drastico lo spirito degli antagonismi e dei contrasti che ho riconosciuto come proprio dello spirito europeo, della mentalità europea), come contro-precisazione devo aggiungere: non è vero, a mio giudizio, e penso assurdo e pericoloso ritenere, che in base alle considerazioni testé fatte, questa « élite » che dovrebbe veramente studiare il latino, debba poi identificarsi solo con i pochissimi futuri filologi o storici professionali per i quali il latino sarà uno strumento di lavoro su per giù come il regolo calcolatore può essere uno strumento di lavoro per l'ingegnere.

No! Io non penso affatto questo, sia chiaro subito. Io penso che il latino possa e debba essere studiato da quanti possono permettersi il lusso intellettuale, voglio sottolineare, il lusso *intellettuale*, di giungere ad una più piena consapevolezza storico-critica e a un più compiuto apprezzamento estetico della nostra civiltà. Filosofo, uomo di stato, ingegnere o chimico o sociologo che costui debba essere, chiunque possa fare con disinvoltura scuole classiche dovrebbe continuare a farle così come si richiede oggi. Ma chiunque invece le faccia con stento per una qualsiasi ragione, dovrebbe avere a disposizione altre vie, perché la mia difesa dell'umanesimo, se si deve interpretare questo mio discorso come una difesa dell'umanesimo e credo che si possa interpretarlo così, sta e starà sempre essenzialmente in questo, che lo studio umanistico, scusate la banalità, o è « otium » alla latina o « scholé » alla greca, cioè riposato diletto, oppure è men che nulla, è la più sciocca e la più disumanizzante delle *routines*.

Il grosso problema dell'educazione europea è dunque, a mio giudizio, quello, da un lato, di mantenere in piedi, deflazionandola, la sua tradizione classica, dall'altro, di affrontare nello stesso tempo larghe, liberali vie di formazione

moderna tecnico-scientifica e sociale-linguistica tramite le quali tentare di risolvere col piú intenso sforzo economico il problema quantitativo, che è tragico nelle sue dimensioni, e che ho messo in rilievo all'inizio di questa conversazione, il problema, cioè, della gravissima insufficienza numerica degli allievi di scuole secondarie e superiori dell'Europa occidentale paragonata sia con la Russia, sia con l'America.

Ho già cercato ripetutamente di precisare con opportune analisi ¹ quali siano le piú naturali articolazioni strutturali che le esperienze dei diversi paesi europei ci suggeriscono circa le possibilità di far convivere e di armonizzare un umanesimo in stretto senso classico, con quei tipi di formazione umanistica e insieme tecnologica ai quali certamente dovrà essere avviata la gran maggioranza dei giovani. Non ho qui né il tempo né l'occasione specifica di ripeterlo. Ho anche già precisato, con cifre piú analitiche, quanto urgente si presenti questo problema, quanto grave in Europa, ma piú ancora in Italia. In media noi italiani spendiamo *pro capite* per l'educazione delle future generazioni un terzo di quel che spendono in media i cittadini di stati come la Germania occidentale, la Francia, il Belgio, l'Inghilterra; aggiungete il fatto che noi siamo però piú prolifici, sicché questa frazione diminuisce ancora nella realtà delle disponibilità di cui il singolo essere in formazione usufruisce nel corso della sua formazione.

Io vorrei qui ribadire essenzialmente questo punto, che ha senso parlare di una tradizione educativa europea tuttora vitale e suscettibile anzi di una preziosa funzione per l'intera

¹ Cfr. sopra, pp. 40 ss., e piú in particolare lo studio *La scuola in Italia e in Europa*, Milano, 1959 [fascicolo composto da estratti dalla rivista «Pirelli»].

comunità umana e che, insieme, questa tradizione credo possa costituire anche un'ottima base per riqualificare l'Europa, come regione particolare del mondo, di fronte ai nostri troppo euforici vicini che quando disputano circa il futuro, per esempio, dell'educazione nel mondo, ormai sono abituati a quasi trascurare il termine Europa.

L'Europa sembra tagliata fuori da quella tale competizione, che è insieme economica ed educativa, cui accennavo all'inizio. Però io penso che sarà ancora possibile che gli europei colmino lo svantaggio, purché lo facciano presto, finché sono in tempo, e facciano tesoro persino a fini economici (mi pare che la cosa sia emersa naturalmente dalla trattazione) della genuina tradizione umanistica che è stata propria del mondo europeo.

Io penso che sia ancora possibile che questo avvenga, a patto che ci si guardi con pari cura dal conservatorismo miope e dalle rivoluzioni educative troppo radicali. L'Europa può inserirsi validamente nell'odierna competizione economico-educativa a patto che l'imprescindibile sforzo quantitativo da effettuarsi, con tutto l'impegno e l'urgenza possibili, non porti allo sperpero di valori qualitativamente preziosi e insostituibili, cioè dei valori di un umanesimo che sia effettiva formazione storico-critica. Preziosi e insostituibili, e perciò anche funzionali, sono questi valori: funzionali perché realizzano in maniera più piena e storicamente assodata, quelle esigenze d'indipendenza di giudizio, di creatività, di originalità, di tolleranza, di senso critico, che abbiamo visto perseguito anche in altri paesi in forme diverse. Noi abbiamo in casa le possibilità storiche di questa formazione, ma se continuiamo a limitarle ad una vana pompa retorica, o se le lasciamo ammuffire nel mero specialismo erudito allora, lasciatemi dire, il mondo andrà avanti lo stesso senza di noi.

Non crediamoci insostituibili. Realizziamo anzi nelle nostre menti un'adeguata consapevolezza di questo fatto grave, pauroso, ma che è tuttavia un fatto, che noi oggi, dal punto di vista economico e dal punto di vista educativo insieme, siamo in procinto di perdere la diligenza. Siamo cioè sul punto di perdere l'occasione di qualificarci su di un piano mondiale, sia per la lentezza con cui l'Europa si muove nel suo processo di integrazione economica e politica che è l'unica via di salvezza sul piano della potenza, sia per la lentezza con cui l'Europa si muove nel persuadersi che l'educazione è la fondamentale forma d'investimento di capitali oggi aperta ad una società civile. Per questo, a chi mi chiede cosa io ritenga più probabile come distribuzione percentualistica di possibilità, purtroppo io devo ancora ripetere che la cosa più probabile è che l'Europa resti tagliata fuori dalla grande competizione di cui s'è trattato.

Ma tanto più ciò sarà probabile, o sarà certo addirittura, quanto meno giungeremo a comprendere che, come operatori economici o come educatori, il nostro compito è unico e unico il problema più urgente da affrontare: di evitare gli sperperi, di evitare gli sprechi, d'investire quanto più ci è possibile nel campo educativo, nelle varie forme che in altra sede ho suggerito, ma nello stesso tempo di capire che la nostra tradizione europea potrà salvarsi a un solo patto, che da tradizione culturale improntata a un aristocraticismo di vecchio tipo diventi tradizione culturale improntata all'unico aristocraticismo che vale, cioè al senso dell'aristocrazia dell'intelletto, dei valori umani, per cui chiunque, di qualunque famiglia sia, da qualunque ceto provenga, se solo dimostra di essere più di altri atto a impadronirsi di questa tradizione preziosa che è la storia dell'Occidente europeo, deve essere messo in grado di farlo pienamente e di trasmettere ai suoi compagni europei e al mondo intero (perché io vedo tutto

ciò non solo in una prospettiva pacifica, ma come l'unica garanzia di un effettivo sviluppo pacifico del mondo) quel prezioso patrimonio che gli altri pseudoumanesimi che si possono ipotizzare sinceramente non credo possiedano. Penso che queste esigenze possono accomunare oggi, cosa che sarebbe preziosa ed urgente, le forze della produzione con le forze della cultura.

V.

SCUOLA ITALIANA E SCUOLA AMERICANA *

1. — DUE REALTÀ ETEROGENEE.

Uno dei maggiori studiosi di educazione comparata faceva di recente un'osservazione che ci sembra assai rilevante, rispetto al compito che ci prefiggiamo in quest'articolo. « Per compiere uno studio comparativo di qualunque tipo — egli scriveva — due sono le condizioni da soddisfare: primo, le cose o situazioni da comparare devono avere una base comune sufficientemente significativa per fornire un punto di partenza; in secondo luogo, le situazioni devono differire in alcuni aspetti importanti perché la comparazione abbia qualche valore »¹.

Nel nostro caso, la condizione che appare difficile da soddisfare è la prima, quella di individuare una base sufficientemente significativa che sia comune alla scuola italiana e alla scuola americana. Si possono immaginare due sistemi scolastici più lontani fra loro, più diversi e irrelativi, di quello italiano e di quello degli Stati Uniti d'America?

Si rifletta un momento sulle divergenti caratteristiche

* Pubblicato su « Il veltro », gennaio-febbraio 1960.

¹ N. HANS, *State and Church in Education in Italy and France*, « Comparative Education Review », febbraio 1958.

che in proposito sono note a chiunque: centralismo burocratico nella scuola italiana, completo decentramento in quella americana; strutture secondarie differenziate e a comportamenti stagni non comunicanti in un caso, struttura unitaria a tutti i livelli, con differenziazioni tarde e assai meno decisive nell'altro; si consideri che i piani di studio e i programmi nazionali uniformi sono la regola quasi senza eccezioni in Italia ma non trovano affatto corrispondenza negli Stati Uniti, salvo che in pochi stati, come quello di New York (ed anche in tal caso si tratta solo di una parte della nazione, di una sua regione particolare, che esercita in tal modo l'autogoverno così come solo in un'ordinamento nazionale federalista è possibile: in Italia non sarebbe possibile neppure ad una regione dotata di autonomia a statuto speciale, come la Sicilia e la Sardegna, di darsi un ordinamento o dei programmi diversi da quelli nazionali, fuorché in particolarissimi settori accuratamente delimitati).

Né le differenze si fermano qui: diverso è il modo di preparazione e di reclutamento degli insegnanti, diversa l'amministrazione delle scuole, diverso persino il sistema con cui nelle scuole secondarie si ottiene che gli allievi usufruiscano nella giornata di una molteplicità di insegnamenti impartiti da diversi insegnanti. In Italia, come in genere in Europa, sono gli insegnanti che si spostano da una classe all'altra, in America sono per lo più gli allievi a farlo, e lo spettacolo di questi gruppi migranti da un estremo all'altro di vasti edifici fra un « period » e l'altro è spesso una delle prime ragioni di meraviglia del visitatore europeo.

A siffatte differenze, anche a quelle che possono apparire del tutto estrinseche come l'ultima menzionata, corrispondono poi in effetti profonde divergenze d'impostazione. Per esempio, se nelle scuole statunitensi sono gli allievi e non gli insegnanti che si spostano da un'aula all'altra, ciò è

perché la scuola secondaria americana, volendosi mantenere sostanzialmente unitaria e nello stesso tempo fornire agli allievi ampie possibilità di organizzare ciascuno il *curriculum* di studi a lui più adatto (con l'ausilio, s'intende, degli stessi insegnanti e del servizio di orientamento scolastico o *guidance*), deve mettere in grado gli allievi che seguono assieme certe materie fondamentali di ridistribuirsi in gruppi minori o rifondersi in gruppi diversi quando si tratti di altre materie o attività a carattere elettivo, molte delle quali implicano laboratori o ambienti specialmente attrezzati.

Se noi ci soffermiamo un momento a considerare l'obiezione che a tale proposito più facilmente si presenta in mente al lettore europeo, e specialmente italiano (« Ma non ne nasce un'indescrivibile baraonda? »), dobbiamo rilevare una ancor più profonda e radicale divergenza nelle finalità fondamentali dell'educazione, specialmente a livello secondario. L'educazione secondaria italiana ha finalità essenzialmente culturali, di preparazione per studi ulteriori, oppure finalità professionali, di abilitazione all'esercizio di certe professioni specifiche. L'educazione secondaria americana ha piuttosto, per obiettivo principale, quello di formare il buon cittadino democratico. La « baraonda » che può talvolta determinarsi in una scuola non fa molta paura agli educatori americani: può costituire un'occasione perché gli allievi giungano a meglio comprendere la necessità di un ordine, di una disciplina non esteriormente imposti, ma liberamente propettati e accettati. Il personale autocontrollo e il collettivo autogoverno diventano allora graduali realizzazioni più importanti del profitto considerato dal punto di vista puramente intellettuale e culturale. Per quanto in tempi recenti molte voci si siano levate contro lo sperpero intellettuale e la grezza incoltura che talvolta erano il prodotto di quest'impostazione (o dei suoi fraintendimenti), non c'è dubbio che per i

critici stessi, le finalità educative della scuola che essi auspicano sono pur sempre accentrate intorno all'ideale della formazione dell'uomo democratico, che appunto come tale, essi dicono deve essere uomo colto ed economicamente efficiente.

Questa così diversa considerazione dell'importanza della formazione del cittadino come obiettivo dell'educazione scolastica richiama poi alla mente tutta una serie di altre differenze: la scuola italiana (ci riferiamo sempre in modo precipuo alla scuola secondaria) è concepita e organizzata come un luogo per attività intellettuali, e talvolta anche di stretto tirocinio professionale, la scuola americana è impostata essenzialmente come un luogo di convivenza, dove non solo si studia e si discute e si ricerca assieme, ma si mangia assieme, ci si diverte assieme, e ci si impegna in tutta una svariata serie di attività elettive che si svolgono nei diversi *clubs*.

Se poi passiamo a considerare i dati quantitativi, per esempio le percentuali di frequenza ai vari livelli di età, l'impressione di avere a che fare con due realtà del tutto eterogenee aumenta ancora. Contro una frequenza del 99-100 per cento a livello elementare e medio inferiore negli Stati Uniti, in Italia abbiamo il 95 per cento a livello elementare e il 38 per cento a livello medio inferiore (che diventa però 74 per cento se vi comprendiamo i ritardatari nelle scuole elementari); a livello medio superiore la percentuale di frequenza è dell'80 per cento negli Stati Uniti, del 19 per cento in Italia; a livello universitario del 14 per cento negli Stati Uniti, del 6 per cento in Italia. Né si tratta, si badi, di differenze quantitative univoche come parrebbe dai dati riferiti finora; ché, paradossalmente, ad essi si può aggiungere quest'altro contrastante dato, sul numero delle persone che con-

seguono il titolo di « dottore » su ogni migliaio : 5 negli Stati Uniti, 15 in Italia.

Naturalmente, nessuno ignora che il titolo di dottore è tutt'altra cosa negli Stati Uniti e in Italia : là, come del resto anche in gran parte dei paesi europei, è un titolo con valore e funzione prettamente scientifiche, da noi si è curiosamente ridotto ad etichetta generica che attesta il solo regolare compimento di un ciclo di studi universitari almeno quadriennale, e costituisce di fatto il primo traguardo importante immediatamente successivo alla licenza secondaria.

Ma ciò appunto testimonia, nel modo più significativo, di essenziali divergenze di struttura che accompagnano e qualificano le pur imponenti differenze quantitative cui s'è sopra accennato : la conclusione par essere questa, che non si può neppure sperare di trovare, fra i due sistemi scolastici, una certa uniformità o regolarità nelle differenze !

2. — L'EDUCAZIONE COME PUBBLICO SERVIZIO.

La conclusione che sembra emergere dalle considerazioni fin qui condotte si riassume dunque in un giudizio di completa eterogeneità : la scuola italiana e quella americana non mostrano di avere null'altro in comune salvo il fatto, veramente troppo generico, di essere « scuola ». O al massimo, si potrà precisare, « scuola pubblica », il che peraltro di poco riduce la lamentata genericità, essendo caratteristica comune alla quasi totalità dei moderni sistemi scolastici.

Eppure è proprio su questo carattere « pubblico », apparentemente così poco significativo, che merita ora concentrare la nostra attenzione. È ben vero che tutti o quasi i paesi civili presentano una netta impostazione « pubblici-

stica » del loro sistema scolastico, e che questo carattere è correlativo (come giustamente si è osservato) all'accettazione del principio dell'obbligo scolastico ed alla sua progressiva estensione. L'educazione, nella misura stessa in cui si fa obbligatoria, cessa di essere una merce che abbia un prezzo di mercato; e allo stesso modo che tutti i servizi che non hanno un prezzo di mercato tendono a diventare pubblici, così la scuola si trasforma progressivamente in servizio pubblico.

Ma talvolta questo processo si è intrecciato e saldato intimamente col processo stesso con cui certi popoli sono giunti a conseguire indipendenza e unità nazionale: tale il caso dell'Italia e degli Stati Uniti. In ambedue i casi, giungere a costituire un sistema pubblico d'educazione, relativamente indipendente da ingerenze confessionali e dal privilegio economico, è stato obiettivo di primaria importanza politica, tant'è vero che fu proposto nel modo più consapevole e deciso da quegli stessi uomini politici di primissimo piano che gettarono le fondamenta politico-costituzionali delle rispettive compagini nazionali: basti pensare a Cavour da un lato, a Jefferson dall'altro. La lunga battaglia « separatista », tendente cioè alla separazione della Chiesa o delle Chiese dallo Stato, fu combattuta principalmente sul terreno scolastico tanto in Italia quanto negli Stati Uniti. La « *freedom of religion* » di Jefferson non era sostanzialmente diversa né anche dalle posizioni di Cavour e della formula cavouriana « *la vera Chiesa in libertà è stato* ».

Né minori analogie presenta la funzione attribuita al sistema scolastico ai fini del consolidamento dell'unità nazionale. I patrioti italiani del periodo post-risorgimentale vedevano nella scuola pubblica un potente fattore di integrazione e di fusione di tradizioni culturali ed economiche alquanto diverse, così come politici ed educatori americani vedevano

nel « melting pot », nel crogiuolo delle grandi scuole pubbliche cittadine il piú importante fattore di unificazione dei rivoli immigratori di piú diversa origine ¹.

Se questo è vero, come mai analogie storiche cosí strette e relative a processi funzionalmente vitali, possono conciliarsi con risultati ultimi cosí discordanti, quali ci ha rivelato il nostro precedente esame?

Si tratta, a nostro avviso, di una questione tanto interessante quanto complessa, cui nessuna risposta unilaterale può soddisfare. Ma non consentendoci lo spazio un'analisi adeguata dei vari ordini di fattori che occorre prendere in considerazione, ci sia consentito di accennarvi brevemente e schematicamente, riservandoci di svilupparne solo quegli aspetti che piú direttamente si connettono ai tratti caratteristici differenziali dei due sistemi scolastici.

3. — GIUSTIFICAZIONE STORICA DELLE DIVERGENZE.

L'aspirazione ad un sistema pubblico di educazione ha origini illuministiche tanto in Italia come negli Stati Uniti, ma mentre in Italia essa assunse forme dapprima *regalistiche*, da dispotismo illuminato accentratore e autoritario, quando non autocratico (si pensi a Carlo Emanuele III di Savoia, che istituì il primo Ministero della pubblica istruzione o Magistrato della riforma e nello stesso tempo arresta a tradimento e fa languire in carcere un Giannone!), nell'America coloniale essa sin dai primi inizi si legò all'idea del controllo popolare, delle autonomie locali e della possibilità di forme di religiosità piú profonde e sincere proprio perché conviventi nel clima di una larga tolleranza. Con tale spirito

¹ Cfr. MEAD, *The School in American Culture* cit., p. 10 ss.

Willam Penn caldeggiava già nel 1682, nel suo *Frame of Government*, un sistema di scuole pubbliche governative non confessionali.

Il processo adducente alla realizzazione di un completo sistema di educazione pubblica in America fu molto lento e graduale, ed affatto indenne da provvedimenti legislativi federali *ad hoc*, anche se certi principi e particolarmente certi emendamenti alla costituzione federale ebbero importanza decisiva nell'orientare il processo e se questo ci si mostra in generale più accelerato in corrispondenza delle due crisi politiche più importanti, quella che porta all'indipendenza e quella che quasi un secolo dopo riafferma l'unità nazionale a dispetto dei secessionisti. In Italia si opera invece mediante provvedimenti sanciti dall'alto: così aveva proceduto il dispotismo illuminato, così si procede in periodo napoleonico, così si continua a fare anche nel periodo risorgimentale: non è un caso che sia la legge Boncompagni del 1848, sia la legge Casati del 1859, cioè gli atti costitutivi fondamentali della scuola pubblica, vengano emanati in regime di pieni poteri (e lo sarà più tardi anche la legge del 1924 nota come riforma Gentile!).

Questa tendenza centralistica e livellatrice della prassi scolastica italiana non è del resto soltanto un retaggio del regalismo illuministico. In qualche misura essa fu imposta dalle circostanze. Non v'era nel nostro paese nessuna tradizione di autogoverno, salvo vestigia, prive ormai di ogni attuale efficacia, della gloriosa età comunale; esistevano invece, ed erano ben vitali, le forze centrifughe dei differenti interessi regionali. Se negli Stati Uniti una solida tradizione di amministrazione decentrata ed una gran mescolanza di flussi migratori permettevano che l'opera stessa di amalgamazione fosse condotta efficacemente su scala locale, salvo un'assai generica unità d'indirizzo su scala federale, in Italia l'azione

unificatrice pareva non potesse emanare che da un potere centrale investito di autorità ben salda, anche se fondata su basi rappresentative.

Ad accentuare tale tendenza si dava poi la circostanza che in Italia non v'era praticamente che una Chiesa, e quella ben radicata su posizioni nettamente ostili non solo ad ogni politica separatistica, ma all'idea stessa dell'unificazione italiana. Pareva ai più che solo un altrettanto rigido accentramento avrebbe potuto efficacemente combattere le insidie che un disciplinatissimo apparato ecclesiastico non avrebbe mancato di portare alle nascenti strutture di un'educazione laica. Poche voci osavano dissentire su questo punto, e la più alta fra esse fu certo quella di Carlo Cattaneo, indotto da una lunga disciplina di storico e di filosofo a vedere soltanto nella « antitesi » di forze e sistemi opposti l'occasione di vitale progresso. Neppure benintenzionati e autorevoli ministri della pubblica istruzione, quali Francesco De Sanctis (1861) e Carlo Matteucci (1862) poterono effettuare la benché minima riforma in senso decentratore e autonomistico.

Un altro elemento ancora giuocava a favore dell'accentramento autoritario: la gran diffidenza che i « moderati » italiani nutrivano per le potenzialità rivoluzionarie dei democratici, e più tardi dei socialisti. Mentre l'ideale cosiddetto dell'« eguaglianza di opportunità » cominciava a costituire il tipico « American Dream » fin dai tempi della guerra d'indipendenza (nel 1779 Jefferson dichiarava, nel progetto di legge « per una più generale diffusione del sapere » presentato all'assemblea della Virginia, che tutte le persone capaci devono avere eguali opportunità di ottenere un'educazione liberale, indipendentemente dalla ricchezza e dallo stato sociale), in Italia prevaleva la concezione « realistica » per cui i giovani sono naturalmente destinati a questa o

quella funzione sociale dalla contingenza stessa della loro nascita. È stato giustamente notato, a questo proposito, come esista una singolare continuità fra la legge Casati, la riforma Gentile e recentissimi progetti ministeriali. Come la legge Casati (1859) nettamente distingueva fra la classe superiore per cui è apprestata l'istruzione classica e l'Università, e la classe subordinata, di media e bassa estrazione, cui era concesso, come massimo traguardo, di « dedicarsi a determinate carriere del pubblico servizio, ai commerci e alla condotta delle cose agrarie », così l'impostazione caldeggiata da Giovanni Gentile nettamente diversificava l'educazione per i ragazzi di modesta origine o, com'egli diceva, « fruges consumere nati » ed i giovani cui l'ingegno destina di fatto, o il censo e le famiglie pretendono destinare, al culto dei più alti valori umani. Cosa più sorprendente, la relazione introduttiva ad un recentissimo disegno di legge ministeriale per il riordinamento della scuola secondaria (1959), parla ancora di giovani « destinati al fare delle officine e dei campi »¹.

4. — CONTINUITÀ CONSERVATRICE NELLA POLITICA SCOLASTICA ITALIANA.

L'ordinamento scolastico fondato sulla legge Casati praticamente frustrava ogni ambizione di elevazione sociale pel tramite dello studio, giacché imponeva la scelta del *curriculum* classico a dieci o undici anni come prerequisite praticamente indispensabile per l'accesso all'Università. Era andata tuttavia stabilendosi una prassi per cui tale principio di massima poteva in qualche piccola misura venire eluso

¹ A. SANTONI RUGIU, *Cento anni dopo la legge Casati*, « Scuola e Città », novembre 1959, pp. 374-375.

tramite un particolare itinerario scolastico, la cui legittimità era stata riconosciuta dapprima con l'imposizione cautelativa di speciali esami integrativi di latino ed altro, poi senza limitazioni: dalla sezione fisico-matematica degli Istituti tecnici, cui si era ammessi dalla scuola tecnica senza latino, era possibile accedere alle facoltà scientifiche dell'Università. Tale strada era stata battuta da futuri matematici di fama mondiale come Orso Mario Corbino, Tullio Levi-Civita, Leonida Tonelli, Guido Fubini. Gentile stroncò tale possibilità, trasformando la sezione fisico-matematica dell'Istituto tecnico in Liceo scientifico con il latino, e imponendo lo studio del latino nelle scuole tecniche stesse, trasformate in Istituti tecnici inferiori.

In un certo senso Gentile poteva legittimamente proclamarsi « restauratore » della legge Casati; e precisamente nell'esatta misura in cui la legge Casati era espressione di quel moderatismo sospettoso di rivolgimento cui l'abilità cavouriana aveva inopinatamente posto fra le braccia l'eredità di tutte le iniziative risorgimentali. È il moderatismo che reputa « anticristiano » il suffragio universale (ma se ne serve per i plebisciti intesi a riunire nuove regioni alla Monarchia), è il moderatismo che per bocca di Angelo Camillo De Meis esprimeva la teoria dei « due popoli opposti », il ceto colto e la plebe ignorante, la cui coesistenza sarebbe caratteristica dell'età moderna e non può non risolversi, a scanso del peggio, nell'azione egemonica « efficace e salutarmente corruttrice » esercitata dalla classe dirigente, tramite il governo, sul « povero popolo che non capisce nulla »¹.

Ma sarebbe ingiusto voler considerare la legge Casati solo da questo lato. Se con ciò si spiega come mai « una gros-

¹ L. BORGHI, *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, Firenze, La Nuova Italia, 1951, pp. 61-67.

sa impalcatura d'occasione » si sia trasformata « in una architettura istituzionale » ¹, non si vede però a sufficienza come quel provvedimento legislativo così rapidamente elaborato e promulgato (dall'agosto al novembre 1859) rappresenti e quasi incarni l'urgenza di una situazione di fatto, quella per cui il Risorgimento italiano si realizzava nei suoi obiettivi principali nel breve volgere di un biennio, piuttosto per felice concorso di circostanze diplomatiche e di avvenimenti militari che per maturato e diffuso impegno di forze popolari. Non che l'apporto popolare non ci fosse stato, e spesso glorioso ed eroico, ma sarebbe difficile decidere se sul precipitare degli avvenimenti nel 1859 e nel 1860 esso influisse in maggior misura positivamente, per contributo insurrezionale e garibaldino, o negativamente, stimolando le forze moderate a prevenirlo per timore del peggio.

Ma ciò non spiega d'altronde come un provvedimento che fu accettato dai più, anche da gran parte dei democratici, come un necessario meno peggio volto ad affrontare una situazione d'emergenza (nel 1861 De Sanctis, ministro della pubblica istruzione, dichiarava alla Camera: « Noi dobbiamo rassegnarci a vivere *per qualche tempo ancora* con la legge Casati »), sopravvivesse poi, nelle grandi linee, fino ai giorni nostri. Tale stupefacente sopravvivenza si spiega essenzialmente nei termini politico-sociali delineati più sopra. Ne risulta anzi che l'immobilismo scolastico italiano fu qualcosa di più grave che non semplicemente un aspetto di una più generale situazione socio-economica. Se lo sviluppo economico del paese fu piuttosto lento, se il progresso democratico fu timido e contrastato, le strutture scolastiche addirittura non si evolvettero quasi affatto e se in qualcosa avevano mo-

¹ SANTONI RUGIU, *art. cit.*, p. 374

strato di seguire il moto dei tempi, vennero poi ricacciate sulle posizioni di partenza o più indietro, così come accadde soprattutto con la riforma Gentile, secondo che si è semplificato più sopra.

Nella storia della scuola italiana dopo l'unificazione vediamo dunque giocare una molteplicità di fattori: le forze della tradizione, le urgenze di situazioni d'emergenza, gli allarmi per pericoli veri o presunti di disfacimento centrifugo o di assalto clericale alla scuola, e accanto a tutto ciò anche il tentativo deliberato, da parte della classe dirigente, di fermare o ritardare con un'azione scolastica discriminatrice l'evoluzione politico-sociale, anziché accelerarla.

Quasi tutte le attuali caratteristiche del sistema scolastico italiano trovano una loro persuasiva esplicazione sullo sfondo di tali considerazioni. Si spiega ad esempio come esso sia ancora un sistema « a doppio binario », distingua cioè precocemente fra gli indirizzi che avviano a studi superiori e quelli a carattere professionale più modesto, e lo sia in forma assai più spinta e marcata di quasi tutti gli altri sistemi europei. I Licei classico e scientifico (anche quest'ultimo col latino) sono le sole scuole della futura classe dirigente, mentre gli Istituti tecnici e gli Istituti professionali di recente istituzione rimangono ancora, nettamente, « *scholae minores* ».

Si spiega anche, in qualche misura (vedremo che per un altro verso questa caratteristica ha tutt'altra e ben più positiva genesi), come la scuola italiana sia volta a curare piuttosto i contenuti intellettuali che i metodi d'insegnamento, com'è naturale in una scuola la cui fondamentale ambizione è di coltivare menti che nativamente o per influsso ambientale sono già predisposte all'arricchimento culturale. Di qui la scarsa cura prestata alla preparazione metodologico-didattica dei docenti, soprattutto secondari.

Un sistema scolastico fondato su ambizioni eminentemente culturali e già in qualche misura orientato a puntare, come a proprio risultato precipuo, al conferimento di un titolo di appartenenza alla classe dirigente, un titolo che abbia insomma piuttosto il valore di un distintivo che quello di una qualificazione accademica, doveva fatalmente approdare alla *mitomania dottorale* che attualmente ci affligge. Non si concepiscono quasi più, nel nostro paese, traguardi di studio superiore che abbiano carattere soltanto professionale, e che non comportino il titolo di dottore laureato: come non vedervi il prevalere di uno spagnolistico gusto di distinzione sociale sulla preoccupazione per l'efficienza economica e il progresso civile?

Queste caratteristiche furono esasperate dal fascismo e furono lasciate sussistere dai successivi governi democratici non per deliberato disegno, ma per l'oggettiva difficoltà di metter le mani nella complicata rete di interessi ed abitudini mentali che concesce, in ogni sistema scolastico da lungo tempo in vigore, sulla sua semplice realtà giuridica. Tutti i punti cui s'è accennato sono stati messi in discussione, tutti sono stati affrontati con radicali proposte di riforma in disegni di legge generali e speciali, ma di tutto ciò niente o quasi niente è giunto in porto, niente si è cioè trasformato in nuova realtà giuridica¹.

¹ Anche J. Justman, pedagogista americano che ha recentemente studiato il sistema scolastico italiano con atteggiamento assai benevolo, dopo aver notato che esso « dura da cento anni », dei « cambiamenti in atto » può solo dire che « pur non potendo dirsi esaurienti, son già qualcosa per il momento » (JUSTMAN-VOLPICELLI, *Scuola e società nell'Italia del dopoguerra*, Roma, Avio, 1959, pp. 24-26).

5. — FORMAZIONE STORICO-CRITICA E INSERIMENTO NELLA
REALTÀ SOCIALE: DUE IDEALI EDUCATIVI DA INTEGRARE.

Dopo aver fornito un quadro così aspramente critico della situazione scolastica italiana, è particolarmente doveroso da parte nostra completarlo di altri elementi essenziali: almeno uno fra essi è rimasto finora completamente nascosto, a causa dell'impostazione stessa della nostra analisi rivolta piuttosto alle strutture e ai metodi che ai contenuti. Eppure si tratta proprio del tratto che più tipicamente contraddistingue la scuola italiana rispetto a quella americana: il carattere precipuamente storico-umanistico dell'insegnamento che vi viene impartito, così diverso dall'indirizzo prevalentemente sociologico dell'insegnamento impartito nella scuola americana.

L'origine di tale differenza merita di essere considerata. Il Risorgimento italiano, o meglio tutti gli indirizzi di pensiero che ad esso collaborarono, fecero in qualche modo tesoro del foscoliano « Italiani, vi esorto alle istorie! ». Mazzini non meno di Gioberti, Cattaneo non meno di Capponi ebbero ben viva la preoccupazione di far sì che gli Italiani riflettessero sul loro passato, e ne traessero vitale ed attuale lezione.

Si è spesso ironizzato sugli sbocchi retorici cui tale indirizzo facilmente portava, meno spesso si è cercato di precisare la giustificazione profonda che tale tendenza racchiudeva in sé: la storia d'Italia, storia di « poleis » greche, di « municipia » romani, di « comuni » medievali, è storia della cultura occidentale nei suoi momenti determinanti, quando lo spirito della discussione democratica e del procedimento critico prevalse sul sempre risorgente motivo autoritario e dogmatico. In questo senso, quel richiamo « alle istorie »

aveva una sua validità profonda che riuscì in parte a neutralizzare le remore classistiche e conservative di cui abbiamo già ampiamente trattato. Nella misura in cui la scuola « umanistica » realizzava veramente l'impegno che le è storicamente proprio, l'impegno « a trovare le tecniche per mettere l'uomo nella condizione di conservare intatte le sue capacità di convivenza umana con tutte le sue possibilità e le sue speranze, prima di ogni specificazione professionale », nella misura in cui in essa l'accento batteva nuovamente « sulla vocazione mondana dell'uomo e sulla necessità di formarlo alla convivenza civile » ¹, l'Italia venne a disporre di un valido modo di formazione della sua classe dirigente, non vincolato e ristretto dai condizionamenti e dagli esclusivismi che pur in esso vedevano essenzialmente un argine e un baluardo contro la montante marea popolare.

Caratteristica dello sviluppo della scuola umanistica italiana fu una progressiva accentuazione del suo carattere storicistico: ad essa collaborarono, sulla scia della gloriosa tradizione vichiana, gli indirizzi speculativi più diversi, ivi compreso quello positivistico (si pensi al Cattaneo e al Villari). L'apporto dell'idealismo fu specialmente cospicuo a questo riguardo, quali che siano stati i suoi torti per altri aspetti. Né va dimenticato che, di là da equivoci ed ambivalenze iniziali, lo storicismo idealistico di marca crociana costituì a lungo l'elemento meglio capace di catalizzare le resistenze degli intellettuali alla dittatura fascista. L'antifascismo marxista trovava d'altronde nell'impostazione storicistica l'unico linguaggio comune sul quale fondare la propria opera di penetrazione nel mondo intellettuale italiano.

¹ E. GARIN, *Il pensiero pedagogico dell'Umanesimo*, Firenze, ed. Sansoni-Giuntine, 1958, pp. VII-VIII.

Quali che siano i pericoli di quietismo fatalistico e passivistica accettazione dello stato di fatto che possono accompagnare le posizioni storicistiche, la fecondità di queste ultime finché siano mantenute indenni da slittamenti metafisici e si limitino alla formazione di una mentalità storico-critica è difficilmente disconoscibile.

Ma v'è contrasto ed incompatibilità fra un siffatto tipo di formazione e quello ch'è invece prevalente nella scuola americana?

La scuola americana, s'è detto, vuol educare anzitutto il cittadino e vuol curare il suo agevole inserimento nella società democratica. Per farlo, non si volge al passato, non ricerca giustificazioni storiche lontane: le basta far sí che l'allievo viva pienamente il presente e si socializzi rispetto all'ambiente che lo circonda. La scuola, come la società americana, ripete dalle sue stesse origini un tipico orientamento verso il presente e verso il futuro piuttosto che verso il passato¹, ovvero si interessa solo del suo passato, che ha tre secoli al massimo.

Tuttavia non c'è contrasto di fondo fra i due tipi di formazione educativa: si tratta anzi di *due diversi modi di perseguire, a diversi livelli di approfondimento e di generalità, un ideale di formazione del cittadino* la quale non sia puro condizionamento a valori politici fissati, ma ne rispetti la piena umanità in svolgimento.

Già si è riconosciuta, del resto, la « base comune » che ci permette di paragonare i due sistemi scolastici essenzialmente in questo sforzo di realizzazione storica di una scuola pubblica atta a formare il cittadino per le rispettive realtà nazionali da poco divenute realtà politiche. Ed abbiamo ve-

¹ Cfr. MEAD, *op. cit.*, p. 11 ss.

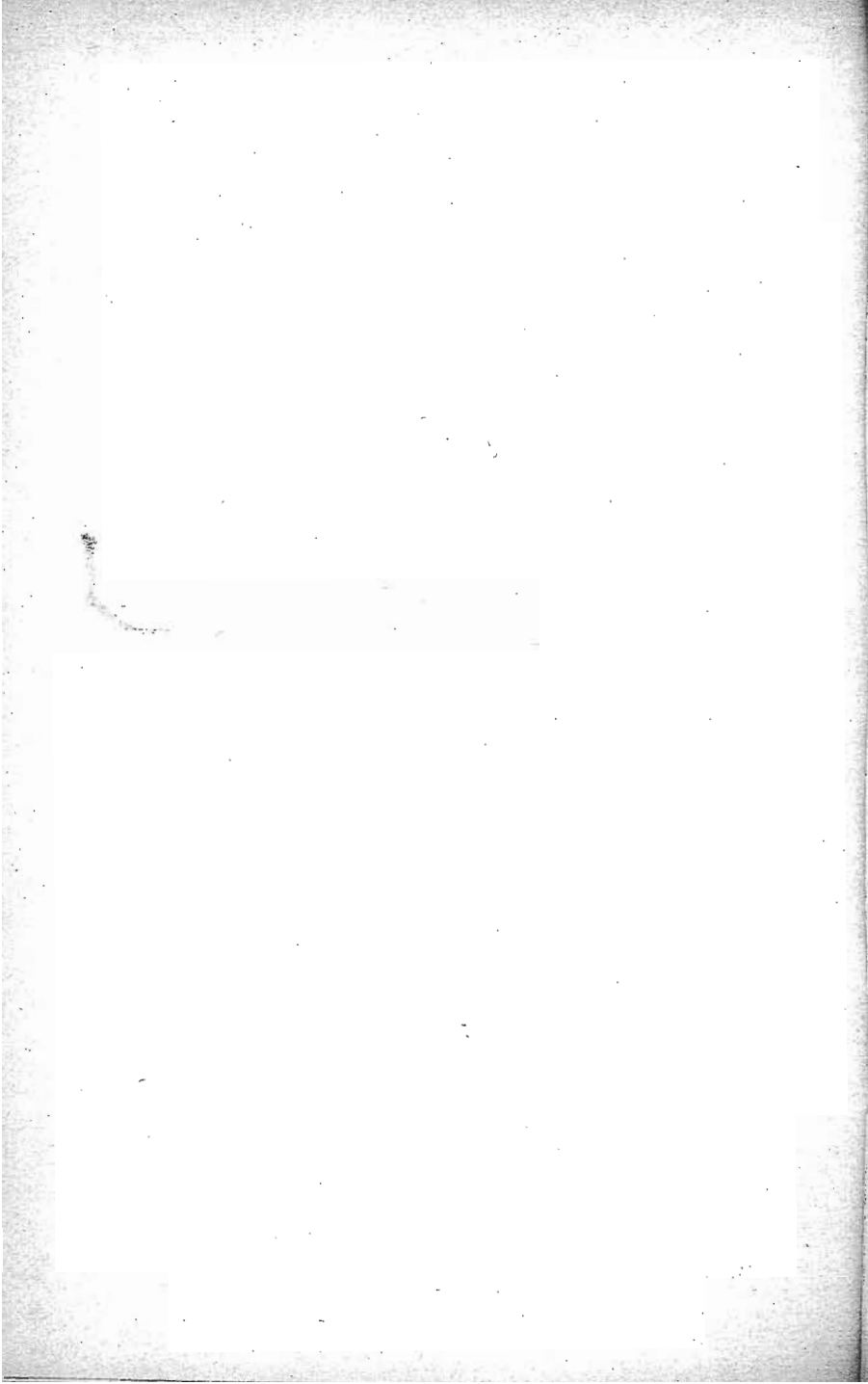
duto quali circostanze differenziali abbiano diversificato le due soluzioni fino a renderle affatto eterogenee in apparenza: nella realtà si tratta piuttosto di differenze di livello d'approfondimento e di generalità di applicazione.

La scuola umanistica classica può fornire una formazione storico-critica approfondita, che fonda saldamente i valori di democrazia, libertà e giustizia, in una coi valori conoscitivi ed estetici propri della tradizione occidentale. Ma è necessariamente scuola per pochi, e quando diventa scuola del privilegio rischia di formalizzarsi e svuotarsi del suo stesso più intimo contenuto spirituale. La sua sopravvivenza in un mondo democratico è condizionata al suo affiancamento da parte di altre vie di formazione generale, in certo modo umanistiche (o « neo-umanistiche ») anch'esse, ma comunque ad impronta nettamente moderna, e tali da addurre anch'esse, con qualche cautela, all'istruzione superiore. Solo rinunciando ad odiosi monopoli la scuola umanistica classica potrà tornare ad essere pienamente « scuola », *scholé*, cioè riposato e vivo godimento intellettuale per quei soli che vi sono tagliati ¹.

D'altra parte la scuola « di massa » non perde i suoi caratteri democratici, si salva anzi dai pericoli di conformistico adattamento ad una deludente « società prospera », ad un equivoco « modo americano di vita », se sviluppa accanto a sé o nel proprio interno modi di formazione storico-critica, con o senza l'ausilio delle lingue classiche

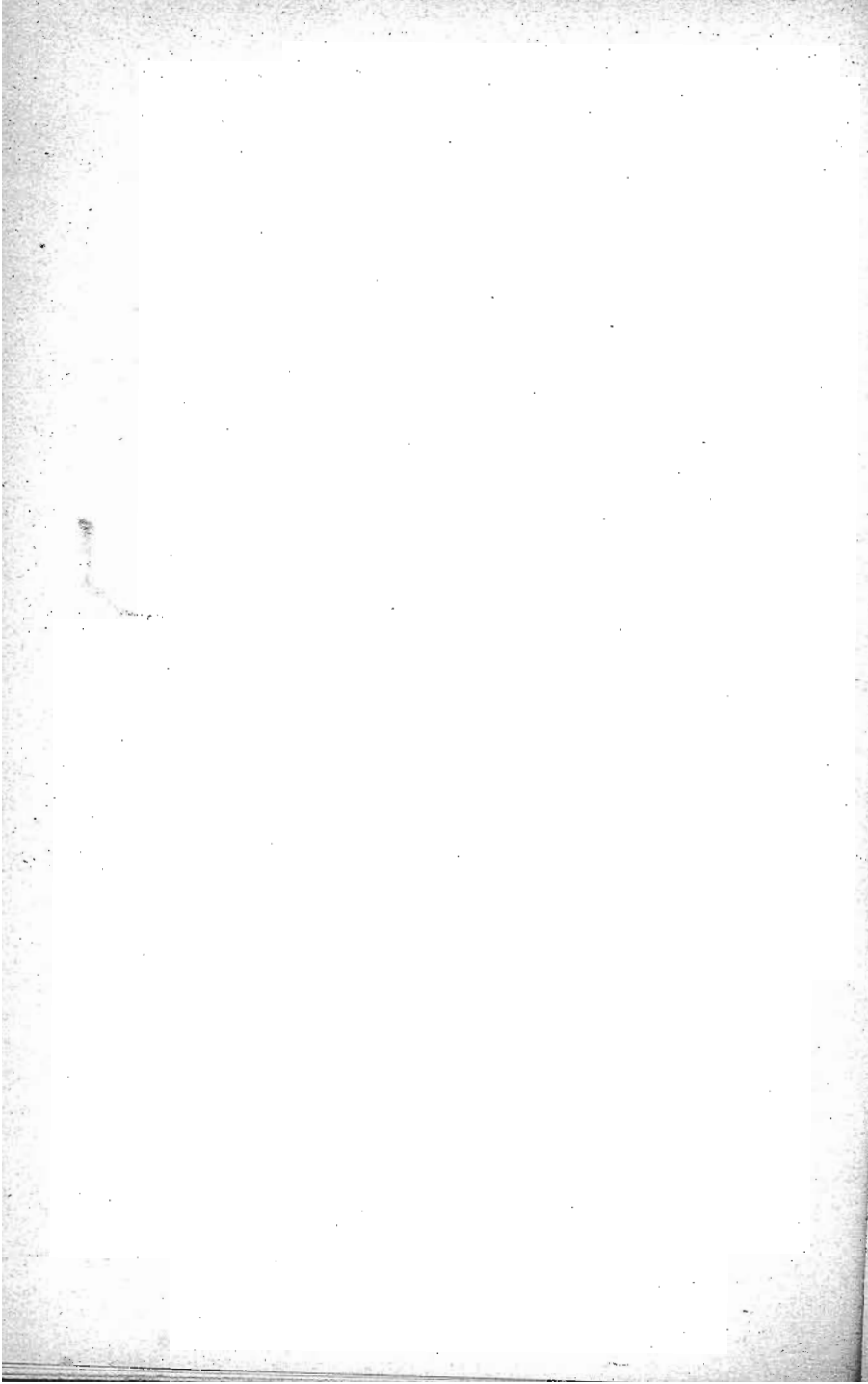
¹ Per una trattazione analiticamente articolata di tale proposta di integrazione, rimando al mio *La scuola in Italia e in Europa* cit. « Schematicamente — vi scrivevo — si tratta di prendere dall'America il modello della *Highschool*, democratica, elastica e comprensiva, non per sostituirlo alle classiche scuole formative europee, ma per affiancarlo ad esse » (p. 33).

Esistono dunque le condizioni storiche per cui la scuola italiana e la scuola americana, giungendo a conoscersi meglio (ed a ciò già provvedono, fortunatamente, fecondi programmi di scambio culturale in atto da tempo), possono non solo scoprire le proprie nascoste e pur essenziali affinità, ma anche mutuamente mediare i suggerimenti più idonei al proprio positivo sviluppo.



PARTE TERZA

MAESTRI



I.

JOHN DEWEY O DELLA CONSAPEVOLEZZA CRITICA DELL'ATTIVISMO *

Nella pedagogia contemporanea, John Dewey mantiene da tempo una posizione di eccezionale rilievo riconosciuto non meno dai suoi critici e avversari che dai suoi seguaci. Non sono certo ragioni soltanto cronologiche quelle che lo collocano in testa alla serie delle massime figure dell'educazione nuova: fra i suoi molti meriti, ciò che soprattutto lo distingue è il vigore speculativo col quale egli ci ha dato la consapevolezza critica, articolata e precisa, del fatto che il problema della scuola e dell'educazione in genere è il problema centrale del nostro tempo.

Sull'importanza massima dell'educazione hanno dissertato, è vero, anche altri pensatori a noi vicini, e non di rado con acume e finezza, talvolta con efficacia appassionata. Ma John Dewey quest'importanza non si limitò ad affermarla in termini generici, cioè estrinseci rispetto a quello *specifico* problema. Tutta la sua opera di filosofo e di sociologo, di uomo di scuola e di politico, ha per costante punto di rife-

* Il presente scritto è il testo di una conversazione radiofonica trasmessa il giorno 8 gennaio 1957 dal terzo programma nazionale, ad apertura del ciclo « Origini ed esperienze della scuola attiva ». Pubblicato su « I problemi della pedagogia », novembre-dicembre 1957.

rimento il problema educativo. L'organicità stessa del suo pensiero, così difforme da ogni astratto spirito di sistema, è probabilmente legata alla centralità che vi mantiene il problema educativo.

Generalmente il filosofo dell'educazione parte da un sistema precostituito dal quale « deduce », più o meno coerentemente, certe conseguenze pedagogiche. D'altra parte, il pedagogista pratico raramente o forse mai giunge ad elaborare la sua esperienza in un corpo di principi coerenti, capaci di costituire una visione del mondo comprensiva e chiara. Il primo non sa liberarsi dall'astrazione, ma il secondo non sa liberarsi dall'empiria spicciola. L'uno e l'altro peccano inoltre di senso storico, e il risultato è che le loro formule invecchiano rapidamente, e perdono di significato in condizioni diverse da quelle in cui nacquero.

L'opera di John Dewey costituisce un'importante eccezione a tutte e tre queste generalizzazioni. In essa non sentite mai sapore di teoria astratta, ma neppure vi trovate mai invischiati nel metodologismo spicciolo; di fronte ad essa non siete portati mai, d'altronde, a tentare il trasporto meccanico di determinate soluzioni da un ambiente di cultura ad un altro, da una situazione storica ad una differente. E tuttavia si radica in voi la convinzione che anche quella situazione concreta che vi sta a cuore può essere trasformata per il meglio, in una direzione di maggiore apertura, di maggior comprensione e partecipazione umana: una soluzione c'è per ogni problema, purché non la si voglia far discendere dall'alto, purché la si sappia far scaturire dalle condizioni di fatto, con attiva perseveranza e con ricchezza d'immaginazione, con spirito sperimentale e con fede della natura umana.

Così si spiega, crediamo, la vitalità nel tempo dell'opera deweyana, e insieme quel posto preminente che gli

dicevamo riconosciuto in quel vasto moto di rinnovamento educativo, per il quale sono state coniate tante espressioni, « educazione nuova », « scuole nuove », « scuola progressiva », « scuola attiva », ecc. Non tutte queste espressioni si equivalgono, ma il movimento, pur nella varietà degli indirizzi che vi concorsero e vi concorrono, ha una sua effettiva unità che supera, nonché i limiti di scuola, le frontiere delle nazioni e dei continenti, per cui è lecito parlare, in generale, di « attivismo pedagogico » come di un fenomeno o di una tendenza mondiali. Di questa universalità del movimento attivistico non si ebbe nessun maggiore antesignano di John Dewey, che ne fu di persona l'alfiere apprezzato in Giappone, in Cina, nel Messico, in Russia, in Turchia e, a più riprese, in vari paesi dell'Europa occidentale.

1. — INDIVIDUO E SOCIETÀ.

Ma in quali modi specifici si configura in Dewey questa centralità del problema educativo rispetto ad ogni altro problema del nostro tempo?

Indicazioni inequivoche al riguardo appaiono già negli scritti pubblicati nell'ultimo scorcio del secolo passato. Sono gli scritti che preparano o riassumono l'esperienza fatta nella sua scuola sperimentale, annessa al Dipartimento di Filosofia, Psicologia e Pedagogia dell'Università di Chicago, che egli era stato invitato a dirigere nel 1894. Questa « scuola-laboratorio », com'egli la chiamò, non fu cronologicamente la prima « scuola attiva », neppure in America, dove il Colonnello Parker, proprio a Chicago, aveva fondato alcuni anni prima la Cook County School, specialmente destinata alla formazione dei nuovi insegnanti secondo una visione quanto mai moderna e generosa dell'opera educativa.

Ma la scuola del Dewey ebbe una fisionomia assolutamente nuova e originale, proprio in quanto fu veramente una « scuola-laboratorio », intesa non tanto a realizzare o a trasmettere una nuova metodologia pedagogica, quanto a saggiare una nuova filosofia e una nuova psicologia, cioè una nuova concezione dell'uomo e della sua natura attiva e sociale. Dewey aveva già prospettato proprio allora, in un saggio famoso su « L'interesse e lo sforzo », la sua fondamentale ipotesi di lavoro: « interesse » e « sforzo » non sono termini in necessario, reciproco contrasto, per cui occorra scegliere fra un'etica ed un'educazione « molli », che diano libero corso all'estrinsecazione dell'interesse (inteso come ricerca del piacevole), ed un'etica ed un'educazione « rigide », che al contrario bandiscano l'interesse ed attribuiscano valore « formativo » soltanto a ciò che può acquisirsi mediante uno sforzo più o meno penoso. Si tratta, secondo Dewey, di due concezioni altrettanto astratte e statiche, « decisamente soffocanti », anche se si illustrano, rispettivamente, dei grandi nomi di Herbart e di Kant. In realtà, il vero interesse non si misura che dall'entità dello sforzo, cioè dell'impegno vitale con cui si realizza, né d'altronde può darsi sforzo, persistente e fecondo, che non poggi su di un genuino interesse. L'uomo non è un essere passivo che abbia bisogno di essere stimolato dall'esterno per mettersi in moto, non è l'asino del paradosso medioevale; l'uomo « fa sempre qualcosa, in stato di tensione, in marcia verso una data direzione », e l'interesse « è primieramente una forma dell'attività dell' 'io' o della sua evoluzione, che mette in opera tendenze latenti »: è quindi autoespressione, realizzazione attiva di sé, che si effettua non già nel vuoto, ma in feconde interazioni con l'ambiente naturale e sociale. È chiaro che non si tratta di una questione di puro metodo educativo, si tratta di un modo nuovo

di concepire la natura umana, in cui confluivano il gusto hegeliano per la concretezza e la connessa rivalutazione dei moventi affettivi e passionali da un lato, dall'altro le suggestioni della nuova biologia e della nuova psicologia, volte a interpretare in termini naturalistici l'attività sentimentale e intellettuale dell'uomo, forme più alte di attivo adattamento ambientale.

A questa concezione Dewey era giunto non meno per via speculativa che attraverso la sua stessa esperienza di educato e di educatore, e di osservatore attento della vita sociale e scolastica: ma in quale misura una scuola che non opponesse l'interesse allo sforzo, ma li integrasse in una serie di libere attività creative e cooperative, poteva veramente rispondere alla richiesta educativa della società?

Due anni più tardi egli poté delineare, nel *Mio Credo pedagogico*, la risposta che veniva a questo quesito dall'esperienza fatta nella sua « scuola-laboratorio ». L'interesse di questa risposta sta nel fatto che essa è formulata in modo da tener presenti gli aspetti e le esigenze più caratteristiche della nostra epoca, aspetti ed esigenze che i sei decenni passati da allora hanno ulteriormente accentuato e pressoché universalmente diffuso.

Non c'è reale contrasto, afferma il Dewey nel *Mio Credo pedagogico*, fra l'aspetto psicologico e quello sociologico dell'educazione, cioè fra il dispiegamento progressivo delle « facoltà » o potenze intime del fanciullo, e l'adattamento della sua nascente personalità alle esigenze della società di cui è destinato ad essere un membro attivo: « Per conoscere quel che è veramente una facoltà dobbiamo conoscerne il fine, l'impiego o la funzione, e ciò non è possibile se non si concepisce l'individuo come attivo nei rapporti sociali. Ma d'altra parte il solo possibile 'adattamento' che possiamo dare al fanciullo nelle condizioni esistenti è

quello che deriva dal porlo in possesso completo di tutte le sue facoltà. Coll'avvento della democrazia e delle moderne condizioni industriali è impossibile predire con precisione cosa sarà la civiltà di qui a vent'anni (noi oggi dovremmo dire 'di qui a dieci anni'). È perciò impossibile preparare il fanciullo ad un ordine preciso di condizioni. Prepararlo alla vita futura significa dargli la padronanza di se stesso; significa educarlo in modo che egli arrivi a conseguire l'impiego intero e pronto di tutte le sue capacità; che il suo occhio, il suo orecchio e la sua mano possano essere pronti strumenti di comando, che il suo giudizio possa essere capace di afferrare le condizioni nelle quali deve lavorare e le forze che egli deve sviluppare per poter agire economicamente ed efficientemente. È impossibile raggiungere questo adattamento se non si tiene conto di continuo dei poteri, dei gusti e degli interessi propri dello individuo, cioè se l'educazione non è costantemente convertita in termini psicologici ».

Chi, oggi, non sente l'attualità di questa pagina così chiara ed eloquente? Mai come oggi siamo stati posti di fronte all'assurdo degli apprendistati e delle specializzazioni precoci, che sclerotizzano le ulteriori possibilità di apprendimento, che ottundono la capacità di riqualificazione, proprio in un'epoca in cui le condizioni dell'economia e della produzione mutano con rapidità vertiginosa; e soprattutto mai come oggi sentiamo che anche sul piano politico è retorico parlare di democrazia senza contemporaneo sforzo di formare *tutti* i giovani, cioè *tutti* i futuri cittadini, ad un ricco e maturo sentire democratico, ch'è anzitutto capacità di apprezzamento di prospettive complesse, gusto dell'umano in quanto inesauribilmente vario e dinamico, è cioè qualcosa che non si acquista che mediante una libera e attiva espansione sociale della personalità.

2. — LA SCUOLA COME MICROCOSMO SOCIALE.

La concretezza con cui Dewey intendeva quest'opera formativa della scuola meglio si delinea se teniamo presenti le specifiche condizioni in cui egli si trovò ad agire. In un altro suo scritto pedagogico, *Scuola e Società*, ch'è nient'altro che la raccolta di una serie di relazioni tenute ai genitori degli alunni circa i criteri seguiti e i risultati ottenuti nella sua « scuola-laboratorio », egli descrive in modo molto efficace il mutamento allora da poco prodottosi nelle condizioni educative della società americana, particolarmente in quelle regioni. La crescente industrializzazione aveva fatto scomparire gran parte delle attività artigianali e domestiche per cui nel tipico villaggio o sobborgo del Middle West americano, era stato possibile ad ogni ragazzo, fino a pochi anni prima, aver sott'occhio tutta una vasta gamma di attività produttive, nella famiglia stessa o nel vicinato, iniziarsi presto ad esse in forma di giuoco, di aiuto, di industrioso apprendistato per lo più non formale né esclusivistico, in cui il gusto dell'attività svolta e quello della cooperazione assumevano un più ricco significato nella considerazione del prodotto finito e della sua utilità sociale.

« C'era sempre — egli scrive — alcunché che occorreva fare effettivamente, c'era sempre una reale necessità che ogni membro della comunità familiare facesse fedelmente la sua parte con gli altri. Gli individui si formavano nell'azione ed erano temprati e saggiati dall'azione. E poi, non dobbiamo trascurare l'importanza ai fini educativi dello stretto ed intimo contatto di prima mano con la natura, con le cose e i materiali reali, con i processi effettivi della loro manipolazione, e della conoscenza delle loro necessità e dei loro usi sociali. Tutto questo implicava un ininterrotto esercizio

dell'osservazione, dell'ingegno, dell'immaginazione costruttiva, del pensiero logico e del senso della realtà attraverso il contatto di prima mano col mondo effettuale. Il filare, il tessere, il segare, il macinare, il lavoro del bottaio e del maniscalco esercitavano senza posa la loro azione educativa ».

« Oggi — egli continua — la concentrazione dell'industria e la divisione del lavoro hanno praticamente eliminato le occupazioni che si svolgevano nell'ambito della casa e del vicinato, almeno per quanto concerne gli effetti educativi. Ma è vano deplorare la perdita della modestia, della riverenza e dell'implicita obbedienza dei ragazzi del buon tempo antico. Non saranno le nostre querimonie e la nostra esortazione a farle risorgere. Sono le condizioni fondamentali che sono mutate, e il rimedio può venire da un'altrettanto radicale trasformazione dell'educazione ».

Si noti quale ampia accezione abbia in questi brani del Dewey il termine « educazione ». L'educazione, egli aveva infatti precisato all'inizio del *Mio Credo*, « deriva dalla partecipazione dell'individuo alla coscienza sociale della specie », è cioè qualcosa « che si inizia inconsapevolmente quasi dalla nascita e plasma continuamente le facoltà dell'individuo, saturando la sua coscienza, formando i suoi abiti, esercitando le sue idee e destando i suoi sentimenti e le sue emozioni », e mediante la quale « l'individuo giunge gradualmente a condividere le risorse intellettuali e morali che l'umanità è riuscita ad accumulare », diventa « un erede del capitale consolidato dell'umanità ».

Se teniamo presente quest'ampia visione sociologica e insieme quella profonda esigenza democratica che fa tanto apprezzare al Dewey la semplice società artigianale ormai scomparsa, comprenderemo come la « radicale trasformazione dell'educazione » da lui invocata non sia certo una

semplice rivoluzione didattica, come l'introduzione del lavoro manuale accanto alle materie tradizionali che andava allora attuandosi in tanti paesi, bensì la realizzazione di una scuola che sia una vera, piccola comunità attiva, dove i gusti individuali si formino intrecciandosi con gli interessi collettivi, dove il modo di vita democratico emerga come forma naturale della cooperazione efficiente, dove insomma interesse e sforzo, giuoco e lavoro, attività fisiche e intellettuali, individuali e sociali, costituiscano un'unità armonica, inscindibile e creativa. Solo così, infatti, la società può nelle nuove condizioni prodotte dalla rivoluzione industriale, non soltanto preservare quei valori educativi già naturalmente presenti nelle famiglie e nelle comunità democratiche con più semplice organizzazione economica, ma ampliarli e integrarli.

In maniera certo troppo schematica, ma non inesatta, si può dire infatti che la scuola deweyana è una piccola comunità laboriosa, un *microcosmo sociale*, che progressivamente e naturalmente impara a riconoscere i suoi infiniti legami col macrocosmo umano e fisico che lo circonda, secondo le dimensioni tanto dello spazio (geografia, scienze), quanto del tempo (storia). Le abilità strumentali, il leggere, lo scrivere e il far di conto, occupano la posizione che loro compete, e perciò non assorbono più direttamente la quasi totalità delle energie profuse dal fanciullo nel lavoro scolastico. Il loro apprendimento si fa, in parte almeno, inconsapevole e indiretto, anticipandosi così per molti aspetti la sostanza del « globalismo » del Decroly.

Ciò che conta è che la richiesta di cultura sorga nel giovane essere in formazione come effettiva maturazione di interessi, e sia accompagnata da una sana integrazione morale e sociale nell'ambiente, senza che il patrimonio creativo degli impulsi attivi vada perduto o deviato in forme

distorte e chiuse, incapaci di ulteriore espansione, come avviene nell'educazione-indottrinamento, o nella educazione puramente disciplinare.

Perciò le due caratteristiche più salienti della scuola deweyana stanno nell'incoraggiamento della *spontaneità e creatività individuali*, e nel naturale sviluppo delle attività in *forme collaborative e sociali*. I materiali a disposizione dei fanciulli sono perciò materiali grezzi, non preformati e « intellettualizzati » in anticipo (come saranno quelli montessoriani): creta, sabbia, legno, fibre tessili, il necessario per il disegno libero, stimolano anzitutto l'immaginazione, l'attività progettante dei piccoli. Essi esprimono così, e solo così riconoscono, le loro possibilità, si osservano, si imitano reciprocamente, gareggiano e cooperano; l'attività è sin dall'inizio intimamente ed essenzialmente sociale, e il fanciullo impara a disciplinarsi secondo un concetto di disciplina ben diverso da quello tradizionale.

Il Dewey racconta, ad esempio, l'intrecciarsi persistente e complesso di attività e di interessi che ebbe inizio nella sua scuola dalla osservazione di varie fibre tessili, quali la lana e il cotone. Seguirono tentativi di filatura, la scoperta della necessità della preventiva cardatura e la costruzione di rudimentali strumenti per effettuarla, tentativi di tessitura con telai dapprima improvvisati e via via perfezionati, lo studio di semplici disegni per i tessuti, quali quelli delle coperte degli Indiani Navajo. Tutto ciò portava contemporaneamente alla divisione del lavoro ed alla collaborazione. Si sviluppavano interessi per la provenienza delle materie prime, per le tecniche di filatura e tessitura, per la distribuzione e l'utilizzazione dei prodotti in altri luoghi ed in altri tempi. Naturalmente ciò non era che un filone di attività fra molti altri, per i quali il cucinare, la coltivazione di qualche pianta, l'allevamento di qualche animale ave-

vano rappresentato i punti di partenza piú naturali ed una garanzia di concretezza e di continuità temporale.

È il caso di dover precisare che una scuola siffatta non ha nulla in comune col fittizio bersaglio polemico dei passatisti, che nella scuola attiva vedono un luogo « dove i bambini fanno quello che vogliono » ed il maestro rimane disoccupato? Dewey, dai primi suoi scritti agli ultimi, non cessò mai di insistere sul fatto che gli interessi non vanno repressi, ma che neppure ad essi si deve indulgere perché ciò significherebbe corromperli, sostituire il capriccio all'interesse genuino, che è di sua natura dinamico e perennemente evolve verso forme piú ricche e complesse, quando almeno trovi sulla sua strada le situazioni e i materiali e la guida che ci vogliono; e mai cessò di far rilevare quanto il compito di apprestare quelle situazioni, procurare quei materiali, esercitare quella guida, sia compito di importanza, delicatezza e responsabilità estreme, che richiede doti e tirocinio non comuni, e « l'impiego di ciò che vi ha di meglio negli artisti: nessuna penetrazione, simpatia, tatto o capacità è troppo grande per tale servizio », cioè per il servizio di insegnante modernamente orientato.

Un'educazione siffatta non vuol essere dunque miracolistica attesa che il fanciullo riveli, nell'atmosfera artificiale di una specie di serra, inaspettate e perfettissime qualità originarie, ma vuol essere, al contrario, l'offerta di una guida reale, responsabile ed efficiente, che dia significato e direzione ai suoi impulsi attivi e che operi, in condizioni mutate, una formazione altrettanto piena e virile quanto quella che poteva realizzarsi nelle laboriose comunità artigianali dell'era pre-industriale.

3. — L'EDUCAZIONE « SUPREMO INTERESSE UMANO » E IL METODO SCIENTIFICO.

Perciò il compito di chi è chiamato ad educare è, sul piano sociale, estremamente impegnativo. Ravvisando nell'educazione « il metodo fondamentale del progresso e dell'azione sociale », Dewey considera l'educatore « un uomo addetto al servizio sociale col compito di mantenere il giusto ordine sociale e di assicurare il giusto sviluppo sociale ». Molta ironia si è fatta su quest'ottimismo, ma Dewey non ha mai ignorato che vi sono situazioni che non permettono soluzioni pacifiche, « pedagogiche ». Sapeva per altro, come la storia tragicamente conferma, quanto più precario e incerto sia il risultato affidato alla violenza, rispetto a quello consapevolmente maturato attraverso l'opera educativa. La politica stessa, per Dewey, deve avere la dignità di un'azione educativa, ed egli non risparmiò energie nel tentativo di realizzare quest'ideale. Né il tentativo andò fallito. Ecco il giudizio che su di lui formula lo storico H. S. Commager :

« Dewey fu così fedelmente all'altezza della propria fede filosofica che divenne la guida, il mentore della coscienza del popolo americano: non si esagera dicendo che per una generazione nessun problema importante fu chiarito fino a quando Dewey non avesse parlato. Pioniere nel campo della riforma scolastica, organizzatore di partiti politici, consigliere di uomini di stato, difensore del movimento operaio, dei diritti della donna, della pace, delle libertà civili, interprete dell'America all'estero e della Russia, del Giappone, della Cina, e della Germania per il popolo americano, egli fu l'uomo di punta di una dozzina di movimenti, il capo di una ventina di campagne, il difensore di un centinaio di riforme. Egli mise in luce nella propria

carriera l'efficacia che poteva avere la filosofia in quella ricostruzione della società che costituì la sua preoccupazione e la sua responsabilità ».

Ciò che a noi qui interessa esaminare, sia pur per accenni, è in che modo quella « fede filosofica », così feconda anche nel campo politico, sia in effetti conosciuta sulle sue fondamentali intuizioni educative, dandoci, dopo Platone, l'esempio pressoché unico di una costruzione speculativa « la cui grandezza deve venire stimata con riferimento al futuro » (secondo l'espressione di Whitehead), e che dichiaratamente si presenta, ed è, « incentrata sulla educazione come il supremo interesse umano, al quale fanno capo, inoltre, gli altri problemi, cosmologici, morali, logici ».

Nel pur sommario quadro fornito, l'educazione deweyana già ci è apparsa come un *processo naturale e continuo* (con rifiuto dell'imposizione di valori precostituiti), processo che implica peraltro *progettazione e formulazione consapevole di problemi* (con rifiuto di ogni semplicistico biologismo di istinti e riflessi), e per cui la *personalità è una conquista operata nel mezzo sociale* (respingendosi l'idea di un « io » precostituito all'esperienza e presociale). Si potrebbe affermare che tutta la filosofia del Dewey altro non sia che la progressiva articolazione, il continuo chiarimento di questi tre punti fondamentali, emergenti dalla sua pedagogia: il suo *naturalismo umanistico*, il suo *strumentalismo logico*, il suo *transazionismo psicologico* sono le dottrine specifiche in cui essi vengono riformulati e sviluppati.

Noi non entreremo in dettagli, né menzioneremo le opere ponderose in cui queste teorie sono esposte per esteso, neppure indicheremo i contributi che ad esse sono venuti dall'opera di altri pensatori, da Peirce a James, da Mead a Woodbridge a Whitehead. Ma non possiamo non mettere

in rilievo l'aspetto forse più importante, certo più problematico e controverso, del naturalismo deweyano, anche perché è probabilmente l'aspetto più intimamente connesso con il nucleo vitale della sua pedagogia. Intendiamo parlare del problema dei valori.

Da molte parti si è detto che Dewey, rifiutandosi di distinguere fra l'essere e il dover essere, fra il reale e l'ideale, ed esigendo l'estensione del metodo scientifico alla realtà spirituale e morale, avrebbe svuotato l'educazione di quella vitale tensione fra fatto e valore che ne costituirebbe l'essenza più intima. Persino dei naturalisti che a lui si richiamano hanno dichiarato il loro esplicito disaccordo sulla questione del rapporto fra giudizi di valore e giudizi di fatto.

Ma è poi vero che Dewey « riduca » il valore al fatto? Per comprendere sino in fondo il suo « naturalismo umanistico » occorre tener presente di continuo, sotto molti e diversi angoli visuali, proprio il suo costante atteggiamento dichiaratamente « anti-riduzionista ». Egli, asserendo la piena continuità dei processi naturali (e tutti i processi sono per lui processi naturali), nega recisamente che ciò equivalga a ridurre il più alto al più basso, il più complesso al più semplice, l'umano al biologico, lo spirituale al fisico, e così via. Significa, semmai, vedere già nel biologico, nel fisico, una ricchezza di potenzialità che, se non giustifica nessun facile teleologismo, condanna ogni semplicistico materialismo e meccanicismo. Così il « metodo scientifico », per Dewey, non è il freddo e neutro armamentario intellettuale dei manuali, ma è in primo luogo un atteggiamento mentale e pratico aperto alla comunicazione, alla comprensione, al dibattito, un atteggiamento sperimentale e critico, coraggioso e pur pronto ad arrendersi all'evidenza contraria. La scienza (diversamente dalle tecniche che possono esserne il prodotto sfruttabile per il bene come per il male) è essa

stessa un valore, che sostanzialmente coincide con quelli della libertà e della democrazia: perciò, quando accanto all'arte educativa che nasce dalla vocazione e dalla pratica, egli esige il fondamento della seria ricerca scientifica, capace di fornirci quel quadro psicologico dello sviluppo individuale e sociale del fanciullo senza il quale l'educatore brancola nel buio, egli non invoca con ciò l'adozione di un mezzo puramente strumentale. In questo senso nessuno è meno « strumentalista » del fondatore dello « strumentalismo ».

L'accesso della scienza nel campo educativo rappresenta non solo e non tanto un mutamento di tecnica, quanto un mutamento nell'indirizzo e nello spirito dell'educazione, giacché significa definitivo abbandono di ogni apriorismo e dogmatismo, adozione di abiti critici e sperimentali, più preciso riconoscimento dell'intima connessione del processo educativo con il processo di trasformazione sociale nel suo insieme.

Né, d'altronde, a quanto s'è visto, questa lamentata carenza di « valori » determina poi di fatto, nella scuola deweyana, quella mancanza di direzione e di guida che dovrebbe naturalmente conseguirne: al contrario, quando abbiamo bisogno di criteri validi per giudicare se nuovi metodi, nuove tecniche, nuove « ricette » didattiche siano da accettarsi o da respingersi, o da modificare e correggere, è l'impostazione deweyana che ce li fornisce. Tali criteri puntano sulla capacità di promuovere la spontaneità e creatività individuali in forme collaborative e sociali, e sulla natura espansiva e aperta da mantenersi alla cooperazione e comunicazione così istituite. Non è dunque la direzione, l'indicazione finalistica concreta, che manca nella filosofia e nella pedagogia deweyane: mancano le mete prefissate e statiche, i fini indipendenti dai mezzi, insomma l'apriorismo

dogmatico. E infatti sulla natura del rapporto fra fini e mezzi, che costituisce forse, di là dalla semplice problematica speculativa, il più drammatico interrogativo politico e sociale del nostro tempo, John Dewey ha scritto alcune fra le sue pagine più penetranti e più stimolanti, mostrandoci come i fini siano mezzi essi stessi, mezzi per la liberazione delle forze attive e creative dell'uomo. Giacché l'uomo stesso, *hic et nunc* considerato, l'uomo di oggi, non quello di domani, l'uomo in quanto uomo, non in quanto giovane o vecchio, scolaro o maestro, umile o eccelso, è il valore attingibile, presente e concreto, per la cui persistenza e arricchimento è elaborato ogni altro valore non fittizio, è formulato ogni altro fine non illusorio.

4. — PROBLEMI APERTI.

Questa visione è solo apparentemente mondana e ristretta, giacché l'uomo è un momento della misteriosa evoluzione cosmica, la sua individualità irriducibile qualifica l'universo nelle forme della novità e della libertà, e perciò il suo anelito di perfezionamento ed armonizzazione con il tutto assurge a valori religiosi, pur al di fuori di ogni soprannaturalismo, secondo che Dewey stesso delineò nell'operetta *Una fede comune*, commossa espressione di una aperta e sensibile religiosità laica.

Ma ingenuo, oltreché falso, sarebbe asserire che la vigorosa vena speculativa del Dewey abbia risolto definitivamente ed esaurientemente sia pur solo i problemi cui qui si è avuto modo di accennare. Il suo merito maggiore è piuttosto, a questo proposito, di aver sviluppato un metodo sperimentale e critico d'indagine per cui il lavoro fatto non è perduto, per cui la filosofia cessa di essere una sequela di sistemi in sé completi e conchiusi. Si prenda, ad esempio,

la teoria che abbiamo chiamato « transazionismo psicologico ». Dewey stesso ammise, rispondendo a critiche pur simpatetiche dello psicologo Gordon W. Allport, « l'assenza di una adeguata teoria della personalità » nella sua filosofia. Nella sua produzione ultima si sforzò, perciò, di chiarire meglio l'impostazione del problema, e rinunciando al termine « interazione » che fa pensare ad entità già bell'e fatte che interagiscono fra loro, ricorse a quello di « transazione », per indicare il processo in cui le forze native e le influenze ambientali, fisiche e sociali, si intrecciano e si integrano in modi sempre nuovi e diversi. È un processo da studiare in concreto piuttosto che da teorizzare in astratto, ed è ciò che oggi sta facendo un nutrito stuolo di studiosi, soprattutto psicologi, in America ed anche in Europa ed in Italia. Da questi studi emerge la natura *transazionale* dei nostri modi di percepire persino lo spazio cosiddetto oggettivo, nonché, naturalmente, il mondo dei valori individuali e sociali. Ed alcuni educatori già verificano nelle loro esperienze le più interessanti implicazioni di queste teorie, soprattutto per ciò che riguarda l'importanza delle attività sociali di gruppo e la formazione del gusto estetico.

Così, in quei modi di indagine cooperativa che Dewey voleva trasportati dalle scienze fisiche e naturali a quelle morali e filosofiche, l'opera sua è proseguita anche negli aspetti che egli non giunse a chiarire compiutamente. Del resto quegli stessi, e non sono pochi, che ancor oggi violentemente la oppugnano, ne testimoniano la fecondità vitale attraverso la loro stessa asprezza polemica.

Ciò che più conta, tuttavia, è che dovunque si perseguano, in forme non chiuse e dogmatiche, tentativi di serio rinnovamento educativo, è a Dewey che fa ricorso chi voglia illuminare il proprio lavoro di una più matura consapevolezza sociale e di una più profonda coscienza critica.

II.

EDOUARD CLAPARÈDE, O DELLA SPERIMENTAZIONE IN PEDAGOGIA *

Edouard Claparède è probabilmente, fra i massimi pedagogisti europei di questo secolo, quello che, almeno in Italia, è meno letto e meno conosciuto¹. Coloro che hanno qualche familiarità con la pedagogia associano il suo nome alle espressioni « educazione funzionale » e « scuola

* Pubblicato su « Scuola e Città », dicembre 1954.

¹ Nato a Ginevra nel 1873, mortovi nel 1940, medico, si occupò di neurologia, psicologia animale e psicologia umana, dedicandosi con particolare entusiasmo alla psicologia dell'infanzia; fu docente di psicologia all'Università di Ginevra. Sin da giovanissimo sentì l'urgenza del problema educativo, e la necessità di risolverlo col lavoro cooperativo di studiosi ed educatori capaci di applicare il metodo scientifico ai problemi della formazione umana. In collaborazione con Pierre Bovet e Adolphe Ferrière fondò a Ginevra nel 1912 l'Istituto J.-J. Rousseau, con finalità di studio sperimentale dei problemi educativi e di formazione teorico-pratica degli insegnanti. Fra le sue opere principali hanno importanza preminente: *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale* (1904, poi ampliato e rimaneggiato in sei edizioni successive), *Un institut des sciences de l'éducation* (1912), *L'école sur mesure* (1920), *Comment diagnostiquer les aptitudes des écoliers?* (1924), *L'éducation fonctionnelle* (1930), *Morale et politique, ou les vacances de la probité* (1940). Di esse, *La scuola su misura* è tradotta in italiano (Firenze, La Nuova Italia, 1952). Di *Psychologie de l'enfant* ecc., esiste una ormai introvabile trad. it. condotta sulla 4ª ed. francese (Pavia, Mattei-Speroni, 1912) e la traduzione dell'ultima edizione (postuma), pubblicata dall'Editrice Universitaria di Firenze. Una buona presentazione generale della pedagogia del Claparède è quella di Louis

su misura », che corrispondono ai titoli di due opere sue; forse queste formule paiono di per sé tanto perspicue che ben pochi si preoccupano di rendersi conto del loro significato esatto, pochissimi poi tentano di conseguire una conoscenza veramente approfondita del pensiero pedagogico del Claparède. Questo fatto appare singolarissimo se si considera che, per vigore di pensiero e reale influenza direttamente e indirettamente esercitata, il posto che gli compete fra i rinnovatori dell'educazione è senza dubbio di primissimo piano, al punto che non riesce facile anteporgli chicchessia (ammesso che in questo campo, così felicemente cooperativo e democratico, ci si dovesse preoccupare di istituire cosiffatti confronti). Ma esiste una probabile spiegazione di tale stranezza, e sta in ciò che egli non si presenta né come un *filosofo* dell'educazione, né come un semplice *realizzatore pratico*, che abbia la sua brava formula o ricetta da divulgare. Egli fu essenzialmente uno scienziato, nel senso eulogistico del termine: l'uomo i cui generosi impulsi, la limpida fede, la ricca umanità, si armonizzavano senza retorica in quella superiore probità intellettuale e morale che è l'essenza del metodo scientifico. Senza paludamenti filosofici, senza ricettine pratiche (ma non senza effettivo sforzo di realizzazione pratica, come dimostrano il J.-J. Rousseau e la Maison des Petits, da lui fondati e amorosamente curati), egli puntava, da scienziato, al sodo, all'essenziale: alla necessità di una sperimentazione continua, accurata, intelligente nel campo educativo. Non che egli non amasse le costruzioni teoriche, le sintesi ardite, ma non amava proclamarle definitive e irrefutabili: le esponeva in

MEYLAN, *Il funzionalismo di C.*, « Scuola e Città », 31 ottobre 1951. Più completo e approfondito per il lato scientifico-sperimentale il breve profilo dedicatogli da R. DOTRENS nel volume collaborativo *Les grands pédagogues* a cura di J. CHATEAU (Parigi, P.U.F., 1956).

brevi articoli o capitoli, mentre dedicava volumi interi all'uso dei test attitudinali (*Comment diagnostiquer les aptitudes des écoliers?*, 1924) o alla descrizione e discussione dei metodi della psicologia e pedagogia sperimentale (*Psychologie de l'enfant*, ecc. Il primo volume nell'edizione postuma, è intitolato appunto *Les méthodes*). Egli non voleva, insomma, proclamare una sua verità pedagogica che altri avrebbe dovuto accettare; il suo principale obiettivo fu quello di un'innovazione assai più semplice e modesta in apparenza, infinitamente più rivoluzionaria in realtà: promuovere, negli educatori « lo spirito scientifico, vale a dire l'attitudine a meravigliarsi dinanzi ai fatti della loro vita professionale di ogni giorno, e il desiderio di interrogare questi fatti e di tentare di ottenerne una risposta sottoponendoli all'osservazione metodica e all'esperimento »¹. Egli voleva far ciò pur mettendo in guardia contro « la schiuma gonfiata d'aria dallo pseudo-scientismo che è più pericolosa ancora dell'andazzo comune »² e a tale scopo scriveva i libri citati sopra, e molti altri libri e articoli, nei quali non disdegnava di spiegare ai profani nel modo più piano e più vivo al tempo stesso, i fondamenti del metodo sperimentale, che sono alla portata di qualunque persona intelligente e di buona volontà, e che sono di per se stessi il migliore antidoto contro lo scientismo presuntuoso di chi crede di aver tutto risolto con un esperimento o con una misurazione. Quei libri che possono sembrare ostici a prima vista al profano di psicologia, solo perché contengono tanti grafici e colonne di cifre e tabelle svariate, sono in realtà un *vademecum* prezioso e indispensabile alla portata di chiunque

¹ E. CLAPARÈDE, *La scuola su misura* cit., p. 59.

² *Ibidem*, p. 99.

voglia determinare con obiettività vantaggi e svantaggi di un metodo, di un'innovazione, di un accorgimento didattico, nel quadro del suo specifico insegnamento. È impossibile farlo senza, ad esempio, istituire almeno un gruppo di controllo, e non si può istituire un gruppo di controllo senza conoscere certe procedure, sia pur semplicissime.

Eppure oggi la media cultura pedagogica europea è piena di « filosofie » e piena di « ricette », mentre son pochissime le persone che vi partecipano le quali abbiano una sia pur pallida idea di come si dovrebbe condurre un esperimento didattico di qualsiasi genere. L'« andazzo » si direbbe che ha avuto la meglio, in generale: giacché è sempre un « andazzo » vecchio stile accettare ed applicare anche i ritrovati ultimo grido, quando non lo si faccia con spirito critico, con mentalità sperimentale.

Claparède stesso racconta un episodio estremamente illuminante al riguardo: avendogli un maestro di disegno domandato il suo parere circa un nuovo metodo che intendeva adottare, il Claparède gli consigliò di « interrogare i fatti » piuttosto che le persone, e gli suggerì un modo semplicissimo, e certo del tutto privo di inconvenienti ai fini del buon ordine scolastico, col quale sperimentare le qualità del nuovo metodo in confronto a quello già in uso. Ma il direttore della scuola, al quale in seguito a ciò il maestro aveva comunicato il suo piano, ne proibì l'esecuzione sotto il pretesto che « la scuola non è un campo d'esperienza ».

Probabilmente, aggiungiamo noi, se quel maestro fosse andato a proporre al direttore, anziché una sperimentazione, l'adozione pura e semplice del nuovo metodo, possibilmente gabellandolo sotto il nome di qualche pedagogista famoso, non ne avrebbe avuto un rifiuto; e se gli fosse capitato dopo cinque o dieci anni di impiego, di dover tornare al vecchio metodo perché il nuovo aveva data cattiva prova,

nessuno lo avrebbe rimproverato di aver « fatto della scuola un campo d'esperienze ». L'importante è che nella scuola non si senta mai neppur parlare di metodo sperimentale, poi è buona norma non andare a ficcare troppo il naso in ciò che il singolo docente può fare, per il meglio e per il peggio.

Dunque, il gran torto di Claparède, ciò che lo rende mal noto fuor da una cerchia relativamente ristretta di psicologi e di pedagogisti d'orientamento sperimentale, è proprio l'estrema e feconda modernità del suo atteggiamento: dove esso fu compreso e poté fruttificare, cioè a Ginevra, intorno al suo stesso Istituto, sorse la scuola pedagogica più importante di Europa illustrata da nomi come quelli di Pierre Bovet, Adolphe Ferrière, Jean Piaget, Robert Dottrens, ecc.; ma fuori di là, si può esser sicuri che contro mille insegnanti che adottano uno od un altro dei metodi « attivi » belli e fatti, è già molto se ce n'è uno che tenti anche il più semplice ed elementare controllo scientifico di ciò che sta facendo. E le stesse teorie psico-pedagogiche che Claparède in effetti elaborò, si riducono per i più a quelle sintetiche espressioni verbali di cui dicevamo in principio, quasi a punirlo di non averle presentate come il nuovo e indiscutibile verbo educativo.

Eppure egli non sottovalutò mai l'importanza di tali sue formulazioni, che considerava saldamente fondate sui risultati più incontrovertibili della ricerca psicologica e corroborati dalla stessa pratica educativa. Costituivano esse una sintesi ardita, per molti aspetti rivoluzionaria nei riguardi delle concezioni ancora prevalenti nel secondo e terzo decennio del secolo, e dalla quale egli crede si possano dedurre conseguenze di primaria importanza sul piano pedagogico; nega per altro che ne possa venire una didattica bella e fatta, giacché accanto a questo metodo « deduttivo » (deduttivo solo nel senso che la pedagogia accetta così dei

principi generali da un'altra disciplina, la psicologia, la quale da parte sua li ha però osservativamente e sperimentalmente costruiti), occorre pur sempre il metodo « sperimentale », occorre dunque il costruttivo apporto degli educatori-sperimentatori alla cui formazione scientifica ha sempre dedicato il massimo sforzo.

Il *funzionalismo* del Claparède, valido sul piano psicologico prima che nelle applicazioni pedagogiche, è principio che va inteso anzitutto in rapporto al suo sfondo storico-scientifico. Questo sfondo è dato essenzialmente dalla biologia positivistica e dalla psicologia associazionistica, a contatto delle quali il giovane medico e psichiatra aveva avuto la sua formazione scientifica. La biologia positivistica esauriva le attività degli organismi viventi in termini di stimoli e reazioni; la psicologia associazionistica esauriva la vita della mente e della volontà in termini di formazione e impiego di legami associativi. Ambedue queste concezioni trattavano l'organismo biologico e psichico come un complesso meccanismo fatto agire dall'ambiente, piuttosto che autonomamente attivo.

Per criticare queste concezioni, il Claparède sviluppa il concetto di *bisogno*, in accezione molto larga al punto che sul piano psicologico esso si identifica con quello di *interesse*. L'essere vivente non reagisce a tutti gli stimoli, non ritiene tutte le immagini, non è insomma una funzione dell'ambiente; al contrario, la sua interazione con l'ambiente, la sua esperienza, è essa in funzione della sua integrità, della sua conservazione, o meglio della conservazione di un equilibrio, complesso e dinamico, in cui consiste la sua vita stessa. Quest'equilibrio in uno dei suoi aspetti fisiologici più semplici, che può fornirci un'immagine soddisfacente anche di quelli più complessi, è l'equilibrio della omeostasi, cioè quel fenomeno per cui nell'interno di un organismo v'è una

certa costanza di temperatura, composizione chimica, ecc., ch'è tanto più stabile e complicata quanto più l'organismo è in alto nella scala biologica, e che sola permette l'ininterrotto svolgimento delle funzioni fisico-chimiche necessarie alla sua sopravvivenza. Ogni rottura di questo equilibrio è un bisogno; un bisogno perciò è la fame, insufficienza di glucosio nel sangue, un altro è la sete, ch'è diminuita idratazione. Ed è in base alla fame, in base alla sete che certe stimolazioni, che prima ci potevano lasciare indifferenti, diventano capaci di incanalare le nostre energie in azioni determinate. Lo stimolo provoca la reazione solo in funzione di un bisogno, e non già per virtù propria.

Ma noi sentiamo la fame e la sete prima assai che nel nostro organismo vi sia effettiva rottura dell'intimo equilibrio: possediamo all'uopo speciali apparecchi segnalatori il cui particolare equilibrio vien rotto assai prima che sia rotto l'equilibrio generale dell'organismo, di modo che le reazioni opportune possano essere provocate in tempo utile. Finché queste reazioni avvengono secondo moduli istintivi ed automatizzati, non v'ha vita psichica vera e propria: questa sorge quando le reazioni normali si rivelano inadeguate, e l'organismo imprende quello che a livello animale si chiama *tâtonnement*, una sorta di esplorazione alla cieca, ed a livello psicologico più complesso si chiama *ricerca*. Come in Dewey (al quale Claparède dedica un saggio di grande interesse e assai simpatetico, come prefazione alla raccolta di scritti deweyani *L'école et l'enfant*, pubblicata in traduzione francese dal J.-J. Rousseau), il pensiero nasce sempre da una situazione problematica; ma questa situazione problematica, questo *bisogno*, può anche riguardare per il momento solo il pensiero stesso, e non ancora tutto l'organismo, né deve necessariamente preludere ad uno squilibrio in tutto l'organismo, giacché il pensiero è anche

esso una sorta di apparecchio registratore (in anticipo) di possibili squilibri, ed anch'esso, come gli altri, ha una certa autonomia funzionale, anzi ne ha una assai considerevole. Esso infatti, con la *curiosità*, col desiderio di conoscere, tende a porre in anticipo l'organismo nel rapporto più vantaggioso con l'ambiente, anche senza che vi sia nessun altro bisogno specifico all'orizzonte. Fare esperienza, imparare, è un bisogno *sempre*, anche se si fa specialmente acuto solo in certe occasioni, quando cioè i meccanismi pre-costituiti a ristabilire l'equilibrio spezzato o in procinto di spezzarsi falliscono nell'impresa. E come la *crescenza* in generale è un bisogno nell'età evolutiva, così in essa è un bisogno la crescita psichica, e nell'infanzia e fanciullezza e adolescenza l'individuo necessita di una « ragione psicologica di crescita », come ha bisogno di una « ragione di crescita » alimentare, giacché non ha solo da sopperire al normale lavoro ed al normale ricambio.

Questo bisogno di crescita, e di crescita psicologica in particolare, assume aspetti particolari nei vari momenti: si ha cioè un succedersi più o meno costante nelle varie fasi dell'età evolutiva di *bisogni* o *interessi* più specifici ai quali l'individuo risponde con le attività più appropriate, e che costituiscono l'unica solida piattaforma di un intervento educativo, giusta la necessaria estensione all'essere umano della massima baconiana *Natura non nisi parendo vincitur*.

Dunque, anche psicologicamente, è l'intima esigenza dell'essere vivente nel suo complesso la fonte prima della sua attività ed esperienza, e non già le stimolazioni ambientali. La stessa *percezione* è una funzione dell'organismo nella sua totalità, ed è essa medesima una totalità: « sono i bisogni della reazione che ritagliano, nel flusso di eccitazioni che assalgono i nostri sensi, ciò che noi chiamiamo le ' per-

cezioni' ». Su questa base di globalismo funzionalistico (che il Claparède stesso ricollega alla psicologia del James, da lui personalmente conosciuto ed apprezzato, e che certamente risentì anche delle suggestioni del Decroly e dello stesso Dewey), è chiaro che dovranno venir riconosciute come superate, e attivamente respinte, tutte le formulazioni che indulgono a visioni atomistiche della psiche, come nel herbartismo di maniera, ed anche in certo falso funzionalismo spezzettato; quale quello che ancora si balocca col lato veramente vieto e superato di Rousseau con l'« educazione dei sensi ». Donde le moderate, ma ferme critiche alla Montessori, donde i garbati rimproveri all'amico e collaboratore Ferrière.

Queste concezioni, che abbiamo esposto sulla scorta soprattutto della raccolta di saggi intitolata *L'éducation fonctionnelle*¹, portano ad una visione estremamente larga, aperta ed elastica dei problemi educativi. Il suo dichiarato biologismo è soprattutto senso dell'unità del mondo naturale (che in Claparède non escluse un'attiva ed esplicita fede nel sovrannaturale), è garanzia contro le divisioni artificiali, contro il pericolo dell'intellettualismo e dell'autoritarismo:

« l'infanzia ha un significato biologico », ci dice Claparède, ed ammonisce contro i più o meno confessati tentativi di abbreviarla, contro le false scorciatoie, contro i « corti circuiti », come egli li chiama con immagine felice. Per esempio, — egli ci spiega nel primo volume di *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale* — le attività umane seguono, nel loro sviluppo naturale, una sorta di parabola attraverso le seguenti tappe: giuoco primitivo, giuoco con pseudo-fini, occupazioni, fini ludici, giuoco superiore, lavoro superiore, la-

¹ Neuchâtel-Paris, Delachaux-Niestlé, 1930.

voro con motivazione interna. Con ciò siamo al braccio discendente della parabola, ma purtroppo la discesa non finisce qui: vi sono altre tappe regressive, da imputarsi a una sorta di involuzione ad origine sociale; il lavoro con motivazione esterna, la *corvée*, il lavoro forzato. E la scuola tradizionale costrittiva riesce ad accelerare incredibilmente quest'involuzione, precipitando il bambino, giunto allo stadio delle occupazioni, direttamente nel lavoro forzato! Ecco un esempio di « corto circuito scolastico », che può parere eccessivo solo a chi non ha esperienza diretta di che cosa significhi per molti bambini l'inizio della vita scolastica, le prime memorizzazioni, i primi esercizi, ecc.

Con ciò si viene ad affrontare l'argomento delle differenze individuali di attitudine. È sciocco disputare, dice Claparède, se si debba insegnare a leggere e a scrivere a 6 anni piuttosto che a 8 o 10, come regola valida per *tutti*. Ogni individuo, bambino o adulto, ha disposizioni in qualche misura diverse e che maturano in momenti diversi. È strano che noi che mettiamo tanta cura nel farci fare abiti e scarpe e cappelli su misura, la scuola la si pretenda invece uguale per tutti, accordando la sola e poco piacevole facoltà di scegliere fra alcuni pochi numeri di grandezza (ripetere l'anno), ma senza nessun tentativo di differenziazione che venga incontro alle esigenze individuali *qualitative*. Egli propone varie soluzioni pratiche, e mostra di preferire fra tutte quella delle libere *opzioni* fra un buon numero di materie facoltative; auspica inoltre e comunque la messa a disposizione degli allievi di locali adatti al lavoro sia intellettuale che pratico, e un mutamento radicale nella mentalità degli insegnanti, che, facendosi essenzialmente suscitatori di interessi mediante il controllo dell'ambiente piuttosto che con sterili esortazioni dirette, dovranno necessariamente tener conto nel modo più accurato possibile delle diverse reazioni

individuali a situazioni simili. Purtroppo il sistema delle opzioni ha avuto scarsissima applicazione in Europa; ma all'esigenza di una « scuola su misura » espressa con tanto vigore (e con tanta costanza: la sua prima formulazione risale al 1901!) dal Claparède, risponde oggi nella sua Ginevra l'« insegnamento individualizzato » del Dottrens, che adotta e trasforma ritrovati del Washburne e di altri, in base ad una continua sperimentazione controllata. Si tratta di innovazioni che già penetrano le comuni scuole primarie, aiutando il fatto che gli insegnanti elementari hanno ormai tutti preparazione universitaria, effettuata presso il J.-J. Rousseau, che è stato trasformato in Istituto di scienze dell'educazione dell'Università di Ginevra. E tutte le scuole del Cantone sono state sottoposte negli ultimi anni al regolare esame psicologico e sondaggio culturale di tutti gli allievi (tramite *tests* collettivi d'intelligenza, attitudini e cultura), per rilevare in che misura essi si orientino verso gli studi per i quali hanno maggiori attitudini. Insomma, malgrado inizialmente il Claparède abbia incontrato non poca incomprensione da parte della scuola ufficiale della sua città, oggi la sua opera vi fruttifica non solo nel lavoro sperimentale dell'Istituto e delle scuole a ciò destinate, ma anche nell'effettiva applicazione su larga scala di innovazioni ormai passate al vaglio della sperimentazione.

In questa breve presentazione non s'è potuto neppure accennare a possibili spunti critici: ma è evidente che anche formulazioni sempre chiarissime ed oneste come quelle del Claparède possono riuscire più o meno persuasive, anzi la loro stessa chiarezza ed onestà (per onestà intendo anche il riferimento costante ai fatti ed agli esperimenti, e il parallelo chiarimento del significato delle parole) invita spesso alla critica. In effetti nella concezione del giuoco, dell'attività in generale, e in quella stessa del bisogno e dell'interesse, vi

sono lati in cui può sembrare che la concezione biologica mostri i suoi limiti. Quando ci vien detto che il giuoco del bambino e la libera ricerca dello scienziato mostrano « una grande analogia » possiamo anche ammirare l'ardito parallelo (simile a quello fatto nella stessa *Éducation fonctionnelle* fra la libertà che esiste sia nell'educazione dell'asilo, sia nello studio universitario, in contrasto con la costrizione eguagliatrice delle scuole intermedie); ma il vedere in ambedue queste « curiosità » l'estrinsecazione di interessi di crescita che semplicemente « anticipano rispetto al momento in cui saranno direttamente utili alla condotta » (del bambino singolo, o dell'umanità come un tutto) ci sembra un'indebita delimitazione che indulge un po' a una sorta di istintivistica « armonia prestabilita » (ed è forse il pericolo del « funzionalismo » in genere questo di spiegare troppo sistematicamente il prima con il dopo). Che l'attività in genere e quella di ricerca in ispecie siano veramente fine a se stesse, ed in parte notevole effettivamente inutili anche più tardi, giacché la parte altrettanto notevole che riesce utile ne fa comunque il più grande dei valori di sopravvivenza, potrebbe essere una soluzione o ipotesi alternativa che lascia maggior spazio alla cosiddetta « creatività ».

Ma la grandezza di Claparède sta in ciò, che qualunque appunto gli si diriga, esso ci appare sempre marginale di fronte ad una sostanziale adesione, provata già dal fatto che è alla sua impostazione sperimentalistica che ci rifaremmo quando volessimo rendere probanti le nostre stesse critiche.

III.

LA LIBERTÀ IRONICA DI GUIDO CALOGERO *

In aspetti non marginali, l'attualismo fu e si presentò come la sostanziale negazione del « dialogo », del « colloquio », insomma di quelle forme di libero commercio spirituale che arricchiscono, mutandoli tutti in qualche misura, coloro che vi partecipano.

« Un problema posto, è risoluto: posto bene, risoluto bene. Che cos'è infatti il limite, se non ciò che si presenta allo spirito come diverso, e che lo spirito deve assimilarsi? Per esempio, la volontà altrui, finché con le buone o con le cattive non si induca a coincidere con la nostra. Il diverso che deve diventare identico: ecco il limite ».

Vien da chiedersi chi mai abbia potuto concentrare nel giro di poche righe tante sciocchezze, insieme così piatte e proterve. Ahimè, è proprio Gentile. Il passo è tratto dalla *Filosofia dell'arte* (p. 80) ch'è risaputamente una delle opere più deboli del filosofo di Castelvetro, ma perciò appunto è una miniera di formulette e di autorimasticature, insomma un prontuario di luoghi comuni di scuola. Di qui, per altro, un certo suo valore rappresentativo. E specialmente rappresentativo ci pare poi lo squarcio citato, per quell'ambiguità onde lo « spirito » un momento prima è qualcosa di sovra-

* Pubblicato su « Il mondo », 29 ottobre 1957.

personale, un momento dopo sembra aver messo la camicia nera e minacciare personalissime manganellate.

Comunque, esso contiene senza dubbio una delle più radicali negazioni immaginabili del « principio del dialogo ». Ora è pur vero che la più radicale affermazione dello stesso principio dichiara invece esplicitamente la sua origine idealistica, anzi attualistica. Per quale magica alchimia concettuale ciò è stato possibile?

Nella seconda edizione de *La scuola dell'uomo*¹, uscita a 17 anni di distanza dalla prima, Guido Calogero ha aggiunto, oltre ad alcuni saggi di argomento educativo già pubblicati altrove, una « Postilla critica » in cui accenna alle modifiche più di dettaglio che di impostazione, che apporterebbe al suo saggio del 1939, se lo dovesse riscrivere ora, e dichiara di aver cancellato o attenuato, « nelle prime pagine, qualche aggettivo che più crudamente designava la pedagogia filosofica dell'attualismo... come l'ultima parola detta a proposito... dei problemi del fondamento della morale e dell'educazione ». Tuttavia, con onestà esemplare (ricca, come sempre l'onestà, di fecondi insegnamenti anche teoretici per chi sappia e voglia trarne frutto), nulla ha mutato nel senso di attenuare l'impressione che *per lui* punto di partenza siano proprio, in quella trattazione, le formulazioni attualistiche: l'identità di educatore ed educando, l'unicomprensività dell'autocoscienza, e soprattutto quella varietà di « dialettica » che riesce con agilità estrema a presentare le cose prima tutte in un modo, e subito dopo tutte al modo opposto, di cui era stato maestro il Gentile.

Naturalmente, fin dalle prime pagine, il lettore del 1939,

¹ G. CALOGERO, *La scuola dell'uomo*, 10^a ediz., Firenze, Sansoni, 1956.

si fosse o non si fosse letta due anni prima quella prosa del Gentile di cui si è dato sopra un saggio, aveva avuto modo di rendersi conto dell'assoluto anticonformismo di Calogero, della « libertà ironica » (quest'espressione ricorre in un saggio del 1953 su *L'angoscia e la vita morale* che con *verve* arguta e felicissima riqualifica il suo titolo, riecheggiante il tema delle « Rencontres » ginevrine ove fu presentato) con cui egli piegava ai suoi fini la dialettica gentiliana, dopo averla costretta a una buffa riverenza iniziale di fronte al senso comune (« Quando la gente ride dei filosofi, ciò accade spesso non perché la gente non capisce i filosofi, ma perché i filosofi non capiscono la gente »).

Ma il problema è appunto qui: non nell'anticonformismo di Calogero, fin d'allora fuori discussione (del resto esso non si esprimeva certo per allusioni velate, ma si spingeva fino a chiamare a tutte lettere « imbecilli » i retori della « storia in marcia » verso fatidici destini), ma nel fatto che, bene o male, quell'anticonformismo utilizzava sul piano filosofico strumenti il cui impiego prevalente era stato assolutamente diverso.

Gli strumenti, si dice, non determinano l'uso che se ne fa. Tuttavia, siccome con bisturi spuntati non si fanno le operazioni delicate, la questione meriterebbe un esame più attento. Questo ci direbbe che ciò che Calogero mediava dall'attualismo non erano tanto formulazioni specifiche, che menzionava con iniziale consenso solo per delimitarne accuratamente il campo di applicabilità, quanto la capacità di « affrancamento da problemi » vuoti o puramente verbali, il che non gli impediva di battersi nel contempo con ogni energia per dimostrare la serietà dei problemi reali, per rigettare la formula che ne identificava la posizione con la risoluzione. Egli giungeva così fin da allora a rivalutare la troppa screditata empiria della psicologia e della didattica,

ad identificare la tecnica con il « tessuto e tradizione della storia e della civiltà », a battersi (in un libro di filosofia educativa!) per la paga e la dignità sociale degli insegnanti, nel cui miglioramento sta il miglior obiettivo dei « riformatori prudenti », consapevoli dell'estrema complessità empirica dei problemi educativi e delle lunghe sperimentazioni che sole autorizzerebbero riforme strutturali.

Ma quale criterio egli usava per distinguere i problemi reali dai problemi vuoti? Questo criterio era veramente ed originalmente suo, e consisteva nel più violento ripudio dell'identificazione idealistica di fatto e valore, e nell'affermazione di quello che fu detto, fin da allora (da Vladimiro Arangio-Ruiz), « pedagogismo assoluto ». Quest'espressione è un po' ironica anch'essa, ma perciò appunto si può accettare: significa che non v'è altro valore « assoluto » fuor che la felicità o la minor infelicità della gente, di tutta la gente, sicché nel promuovere tale felicità devo sempre preoccuparmi che sia realizzata in forme partecipabili, espansive, devo cioè *educare* gli altri a non approfittare delle mie buone disposizioni per farsi la parte del leone. Tutto ciò che incide sulla realizzazione di questo « bene ordinato interesse degli uomini » in cui consiste la morale, è problema reale, tutto ciò che non vi incide è problema fittizio, verbale, illusorio.

E in che mai consiste la felicità? La risposta a una domanda del genere non può essere che anch'essa ironica, ma qui l'ironia di Calogero mi sembra si appresenti piuttosto a quella specificamente *platonica* (che i critici hanno sempre ignorato, ma che consiste nel condurre i più arditi esperimenti mentali e nel prospettare le più elaborate utopie senza perdere la capacità di sorriderne) che a quella specificamente *socratica* cui Calogero stesso fa così spesso riferimento. La felicità sta nel *giuoco*, egli rispondeva infatti sin dal-

l'inizio, e mai deflette in seguito da questo semplicismo mirabile, al quale già Platone aveva reso un omaggio religiosamente ambiguo nelle *Leggi*. Il merito maggiore di Calogero è tuttavia di non indulgere a nessuna ambiguità. Quando dice « giuoco », dice « giuoco », tutti sanno quel che intende; l'ironia sta solo in un'onesta estensione del vocabolo a tutte le attività che eserciteremmo anche senza alcun vantaggio pecuniario, sicché vi entra persino l'opera arcigna dei filosofi rigoristi!

Il saggio su « Lavoro e giuoco nella civiltà di domani » conclude, significativamente, la più recente raccolta di articoli e studi di Calogero su problemi educativi e scolastici¹. Infatti il loro tema centrale è ben questo, che la vera educazione deve consistere in attività libere e congeniali come quelle del giuoco, e che la loro finalità precipua sia di abilitarci a fruizioni gioiose e partecipabili indefinitamente, come quelle del giuoco, e insieme al gusto di limitarne, se necessario, gli aspetti personali perché meglio possano godere anche gli altri. Si mettano le implicazioni di questa esigenza a confronto con la realtà corrente della scuola, e l'iconoclastia un po' sbarazzina di Calogero ne apparirà una logica conseguenza.

Date queste premesse, che costituiscono in fondo una delle più brillanti rivalutazioni dell'empirismo intelligente e dell'eudemonismo schietto che ci offra il nostro secolo pieno di « cifre » e di « complessi », nessuno potrà farci un rimprovero se anziché esporre le tesi principali di Calogero, del resto ben note anche fuori dalla cerchia degli specialisti, giacché egli ha saputo dar loro larga e brillante divulgazione giornalistica, noi ci prenderemo la « libertà ironica », di met-

¹ G. CALOGERO, *Scuola sotto inchiesta*, Torino, Einaudi, 1957.

terne in luce alcune incongruenze, ossia alcune opinioni che a noi paiono scarsamente rispondenti all'estrema spregiudicatezza delle prenesse stesse.

Un esempio degno di nota è dato dal salvataggio *in extremis* che Calogero fa di quello stesso « panlatinismo » che già aveva bistrattato con feroce arguzia. Egli pensa che cambiando metodi di insegnamento lo studio del latino potrebbe risultare per tutti in « un'appassionante e tonificante interpretazione e fruizione di grandi poesie e di grandi pensieri », contribuendo a dare « una formazione umanistica ad ogni cittadino della nazione, quale che fosse il mestiere o la professione che egli dovrebbe poi apprendere ».

Ora, per un pensatore che ha così validamente riconquistato il senso di un sano empirismo e della necessità della ricerca sperimentale estesa anche alle faccende dello « spirito », è poco giustificato prospettare una possibilità di tanta portata e così seducente, su basi quasi unicamente autobiografiche. In pagine bellissime Calogero ci ha detto più volte quale straordinaria funzione equilibratrice e rasserenante ha per lui la poesia ed in genere il « colloquio » con i grandi del passato, e di quanti *hobbies* umanistici sappia arricchire le sue giornate un po' meno dedite ai *negotia*, e quale inesauribile ricchezza abbia per lui costituito la poesia classica anche quando era in carcere, privato di ogni libro. Forse in quest'ultima situazione egli maturò la convinzione che il possesso di una ricchezza indistruttibile, che gli rendeva il carcere assai più sopportabile che ai suoi amici operai cui era invece negata ogni consimile possibilità di intima fruizione rasserenante, costituisse un'ingiustizia sociale, e germinò in lui quell'idea del latino per tutti che infine spuntò fuori inopinatamente nei suoi scritti recenti, contro ogni plausibilità di empirica evidenza.

Giacché il rispetto del gusto altrui non dovrebbe venir

meno a proposito di una materia per la quale, se egli personalmente dimostrò, per sua stessa ammissione, una inclinazione eccezionale fin dalle scuole medie, in generale succede « che da noi molti studiano il latino per dodici anni, e poi non sanno leggere a prima vista neppure Cesare e Fedro ». Perché? Per l'assurdità dei metodi? Ma con quali metodi tanto diversi il latino fu insegnato a Calogero stesso? Comunque, di là dai metodi di studio, che certo hanno grande importanza e circa i quali i suggerimenti di Calogero sono da accettarsi quasi senza riserve, il fattore decisivo non è forse attitudinale?

Perché, d'altra parte, identificare o quasi la « formazione umanistica » con lo studio del latino? Se non si è ben certi che tale studio possa veramente riuscir fruttuoso e gioioso per tutti (e Dio sa come si potrebbe esserne certi), una posizione del genere non rischia proprio di aggravare il male del professionalismo miope e spersonalizzante che già affligge gli altri tipi di scuola? Non è più sensato puntare su di una scuola per il ragazzo medio, « umanistica » nel senso che, pur essendo incentrata su interessi svariati, anche tecnologici, metta a contatto con i problemi più vivi degli uomini e con le loro artistiche trasfigurazioni, senza paura di ricorrere a traduzioni quando sia il caso? È forse antidemocratico riservare il Liceo classico a quei pochi (di qualunque estrazione sociale) le cui energie intellettuali sovrabbondano quanto basta perché il salto nella classicità sia un bagno rinvigorente che non li estranei dal mondo presente, ma anzi glielo faccia comprendere meglio?

Io temo che proprio se continuiamo ad accettare acriticamente quella falsa identificazione fra scuola col latino e scuola umanistica, non solo il latino, ma lo stesso spirito umanistico « sarà espulso a poco a poco dalla maggior parte delle scuole italiane ».

Anche per altri rispetti mi sembra che Calogero presupponga troppe attitudini intellettuali e morali già formate negli allievi, e che la libertà che egli vorrebbe attribuita ai docenti (di svolgere solo gli argomenti che loro interessano) non sia abbastanza « ironica », manchi cioè di quel vigile senso dei propri limiti e dei propri condizionamenti, ch'è tipico della persona che anche in una conversazione di salotto sospetta sempre che ciò che a lui interessa profondamente potrebbe anche non interessare affatto o ben poco ai suoi interlocutori. L'« ironia » dovrebbe perciò diventare, nella sua applicazione scolastica, rispetto degli interessi degli allievi — che pur si rispettano promuovendone lo svolgimento e l'arricchimento, non passivamente indulgendovi. Ma Calogero parla troppo spesso della libertà dell'insegnante di leggere e svolgere a scuola ciò che gli interessa (magari soltanto la *Divina Commedia* per tre anni) ed è troppo ingenuamente persuaso che l'interesse sia comunicativo o contagioso più dell'« asiatica ». E parla troppo poco degli interessi effettivi degli alunni, salvo che per accenni in un bel saggio sull'insegnamento della storia ove fa tesoro delle esperienze attivistiche più avanzate in materia.

Così, lo stesso « principio del dialogo » rischia di rimanere astratto se non ci si rende conto che il suo modo di essere, per così dire, « fondamento e coronamento » di tutta l'educazione pone assai più problemi di quanto la stessa formula non offra quando è usata per la religione, almeno in Italia dove nessuno si è mai preso il mal di capo di tentare « catechismi progressivi ». Ora, l'anticonformismo lineare e sferzante che Calogero impiega contro le pudibonderie di tutti i generi, compreso l'eccessivo timore di offendere l'altrui « coscienza religiosa », mi pare vada usato anche verso il « principio del dialogo ». È vero che Calogero stesso ne ha criticato mirabilmente le interpretazioni dialet-

tizzanti o compromissorie nel saggio *Considérations sur l'esprit de dialogue* uscito su « Comprendre » del 1952 e ristampato poi in appendice a *La scuola dell'uomo*. Ma non mi pare che egli si renda sufficientemente conto del fatto che lo « spirito del dialogo », così come è da lui giustamente inteso, rappresenta la più alta e difficile delle mete, alla quale non si può fare appello come a forza motivante quando già non vi si sia almeno vicini, e che il problema grosso è di accettare gli interessi della gente, e dei fanciulli, così come essi sono, e di farli evolvere verso lo « spirito del dialogo ».

Certo, perché noi si faccia tutto ciò, quello spirito deve già animarci, ma il pericolo è che proprio noi, compiacendoci di ciò, ci si creda superiori a coloro che di tale spirito mancano, in parte o del tutto. D'altro canto se, con possibile conversione dialettica, passiamo a sostenere che in fondo lo « spirito del dialogo » non manca veramente in nessun nato da donna, allora riesce difficile capire come una cosa che tutti già posseggono, possa essere insieme per tutti una meta da conseguire. E l'identificare lo « spirito del dialogo » con l'« Assoluto » anziché liberarci dall'*impasse*, ci invischia in esso più che mai, giacché tale *impasse* non è altro che un caso dell'ambivalenza propria di tutti gli « Assoluti ».

Non che Calogero ci appaia inconsapevole di queste difficoltà, ma si vorrebbe forse che egli dichiarasse più decisamente che lo « spirito del dialogo » non è altro che « gusto del dialogo » ineliminabilmente costitutivo di ogni più complesso « gusto » che non voglia sclerotizzarsi e rendersi infine controproducente, che esso fa parte di ogni tipo vero di « fruizione » e non è solo una regola di giustizia distributiva in fruizioni d'altro genere, che se il giuoco è tale che nel suo mondo « noi siamo spontaneamente altruisti », non è poi detto che dal « giuoco » non possa emergere

il gusto e la volontà di dialogo, giacché il giuoco è a fondamento della stessa cultura, e nella cultura vera il momento della fruizione e quello della produzione, il momento della soddisfazione e quello del dovere, sono assai più strettamente legati di quanto Calogero non sembri ammettere.

Chiarire tutto ciò significherebbe, su piano educativo, spostare il fuoco dell'interesse da problemi e questioni che, malgrado ogni sforzo in contrario, rimangono in Calogero quelli propri di una scuola di *élite*, ai più concreti e impellenti problemi della scuola di tutti i cittadini, che i clericali di tutti i tempi e di tutte le confessioni educano alla rinuncia e alla sottomissione, e che giustamente si vorrebbero educati alla soddisfazione ed all'autonomia.

È ben vero che Calogero vuol per lo più restringere le sue proposte a possibili « riforme senza spese » da operarsi nel quadro delle attuali (antidemocratiche) strutture scolastiche, ma è altrettanto vero che egli trasporta tali sue impostazioni anche al problema della progettata Scuola media unitaria, che dovrebbe sostituire l'Avviamento e la Media unica e la cui eventuale attuazione non potrà certo essere « senza spese » anche se « senza spese » o quasi pretenda di esserne ora la sperimentazione. Qui egli si batte per una più ampia libertà di opzione fra le diverse materie, fino al punto che si possa anche eliminare, ad esempio, fra latino, lingua moderna ed italiano, non già il latino o la lingua moderna, ma proprio l'italiano.

Ora è strano che, dopo aver tanto criticato il concetto tradizionale di materia, Calogero in realtà lo mantenga in piedi, e in un'accezione quasi universitaria, o comunque da scuola di *élite* intellettuale, dove soltanto consimili opzioni avrebbero un minimo di giustificazione. Una critica veramente spregiudicata alle « materie » dovrebbe invece, a noi sembra, portare alla conclusione che, per ragazzi di meno

tizzanti o compromissorie nel saggio *Considérations sur l'esprit de dialogue* uscito su « Comprendre » del 1952 e ristampato poi in appendice a *La scuola dell'uomo*. Ma non mi pare che egli si renda sufficientemente conto del fatto che lo « spirito del dialogo », così come è da lui giustamente inteso, rappresenta la più alta e difficile delle mete, alla quale non si può fare appello come a forza motivante quando già non vi si sia almeno vicini, e che il problema grosso è di accettare gli interessi della gente, e dei fanciulli, così come essi sono, e di farli evolvere verso lo « spirito del dialogo ».

Certo, perché noi si faccia tutto ciò, quello spirito deve già animarci, ma il pericolo è che proprio noi, compiacendoci di ciò, ci si creda superiori a coloro che di tale spirito mancano, in parte o del tutto. D'altro canto se, con possibile conversione dialettica, passiamo a sostenere che in fondo lo « spirito del dialogo » non manca veramente in nessun nato da donna, allora riesce difficile capire come una cosa che tutti già posseggono, possa essere insieme per tutti una meta da conseguire. E l'identificare lo « spirito del dialogo » con l'« Assoluto » anziché liberarci dall'*impasse*, ci invischia in esso più che mai, giacché tale *impasse* non è altro che un caso dell'ambivalenza propria di tutti gli « Assoluti ».

Non che Calogero ci appaia inconsapevole di queste difficoltà, ma si vorrebbe forse che egli dichiarasse più decisamente che lo « spirito del dialogo » non è altro che « gusto del dialogo » ineliminabilmente costitutivo di ogni più complesso « gusto » che non voglia sclerotizzarsi e rendersi infine controproducente, che esso fa parte di ogni tipo vero di « fruizione » e non è solo una regola di giustizia distributiva in fruizioni d'altro genere, che se il giuoco è tale che nel suo mondo « noi siamo spontaneamente altruiisti », non è poi detto che dal « giuoco » non possa emergere

il gusto e la volontà di dialogo, giacché il giuoco è a fondamento della stessa cultura, e nella cultura vera il momento della fruizione e quello della produzione, il momento della soddisfazione e quello del dovere, sono assai più strettamente legati di quanto Calogero non sembri ammettere.

Chiarire tutto ciò significherebbe, su piano educativo, spostare il fuoco dell'interesse da problemi e questioni che, malgrado ogni sforzo in contrario, rimangono in Calogero quelli propri di una scuola di *élite*, ai più concreti e impellenti problemi della scuola di tutti i cittadini, che i clericali di tutti i tempi e di tutte le confessioni educano alla rinuncia e alla sottomissione, e che giustamente si vorrebbero educati alla soddisfazione ed all'autonomia.

È ben vero che Calogero vuol per lo più restringere le sue proposte a possibili « riforme senza spese » da operarsi nel quadro delle attuali (antidemocratiche) strutture scolastiche, ma è altrettanto vero che egli trasporta tali sue impostazioni anche al problema della progettata Scuola media unitaria, che dovrebbe sostituire l'Avviamento e la Media unica e la cui eventuale attuazione non potrà certo essere « senza spese » anche se « senza spese » o quasi pretenda di esserne ora la sperimentazione. Qui egli si batte per una più ampia libertà di opzione fra le diverse materie, fino al punto che si possa anche eliminare, ad esempio, fra latino, lingua moderna ed italiano, non già il latino o la lingua moderna, ma proprio l'italiano.

Ora è strano che, dopo aver tanto criticato il concetto tradizionale di materia, Calogero in realtà lo mantenga in piedi, e in un'accezione quasi universitaria, o comunque da scuola di *élite* intellettuale, dove soltanto consimili opzioni avrebbero un minimo di giustificazione. Una critica veramente spregiudicata alle « materie » dovrebbe invece, a noi sembra, portare alla conclusione che, per ragazzi di meno

tizzanti o compromissorie nel saggio *Considérations sur l'esprit de dialogue* uscito su « Comprendre » del 1952 e ristampato poi in appendice a *La scuola dell'uomo*. Ma non mi pare che egli si renda sufficientemente conto del fatto che lo « spirito del dialogo », così come è da lui giustamente inteso, rappresenta la più alta e difficile delle mete, alla quale non si può fare appello come a forza motivante quando già non vi si sia almeno vicini, e che il problema grosso è di accettare gli interessi della gente, e dei fanciulli, così come essi sono, e di farli evolvere verso lo « spirito del dialogo ».

Certo, perché noi si faccia tutto ciò, quello spirito deve già animarci, ma il pericolo è che proprio noi, compiacendoci di ciò, ci si creda superiori a coloro che di tale spirito mancano, in parte o del tutto. D'altro canto se, con possibile conversione dialettica, passiamo a sostenere che in fondo lo « spirito del dialogo » non manca veramente in nessun nato da donna, allora riesce difficile capire come una cosa che tutti già posseggono, possa essere insieme per tutti una meta da conseguire. E l'identificare lo « spirito del dialogo » con l'« Assoluto » anziché liberarci dall'*impasse*, ci invischia in esso più che mai, giacché tale *impasse* non è altro che un caso dell'ambivalenza propria di tutti gli « Assoluti ».

Non che Calogero ci appaia inconsapevole di queste difficoltà, ma si vorrebbe forse che egli dichiarasse più decisamente che lo « spirito del dialogo » non è altro che « gusto del dialogo » ineliminabilmente costitutivo di ogni più complesso « gusto » che non voglia sclerotizzarsi e rendersi infine controproducente, che esso fa parte di ogni tipo vero di « fruizione » e non è solo una regola di giustizia distributiva in fruizioni d'altro genere, che se il giuoco è tale che nel suo mondo « noi siamo spontaneamente altruiisti », non è poi detto che dal « giuoco » non possa emergere

il gusto e la volontà di dialogo, giacché il giuoco è a fondamento della stessa cultura, e nella cultura vera il momento della fruizione e quello della produzione, il momento della soddisfazione e quello del dovere, sono assai più strettamente legati di quanto Calogero non sembri ammettere.

Chiarire tutto ciò significherebbe, su piano educativo, spostare il fuoco dell'interesse da problemi e questioni che, malgrado ogni sforzo in contrario, rimangono in Calogero quelli propri di una scuola di *élite*, ai più concreti e impellenti problemi della scuola di tutti i cittadini, che i clericali di tutti i tempi e di tutte le confessioni educano alla rinuncia e alla sottomissione, e che giustamente si vorrebbero educati alla soddisfazione ed all'autonomia.

È ben vero che Calogero vuol per lo più restringere le sue proposte a possibili « riforme senza spese » da operarsi nel quadro delle attuali (antidemocratiche) strutture scolastiche, ma è altrettanto vero che egli trasporta tali sue impostazioni anche al problema della progettata Scuola media unitaria, che dovrebbe sostituire l'Avviamento e la Media unica e la cui eventuale attuazione non potrà certo essere « senza spese » anche se « senza spese » o quasi pretenda di esserne ora la sperimentazione. Qui egli si batte per una più ampia libertà di opzione fra le diverse materie, fino al punto che si possa anche eliminare, ad esempio, fra latino, lingua moderna ed italiano, non già il latino o la lingua moderna, ma proprio l'italiano.

Ora è strano che, dopo aver tanto criticato il concetto tradizionale di materia, Calogero in realtà lo mantenga in piedi, e in un'accezione quasi universitaria, o comunque da scuola di *élite* intellettuale, dove soltanto consimili opzioni avrebbero un minimo di giustificazione. Una critica veramente spregiudicata alle « materie » dovrebbe invece, a noi sembra, portare alla conclusione che, per ragazzi di meno

tizzanti o compromissorie nel saggio *Considérations sur l'esprit de dialogue* uscito su « Comprendre » del 1952 e ristampato poi in appendice a *La scuola dell'uomo*. Ma non mi pare che egli si renda sufficientemente conto del fatto che lo « spirito del dialogo », così come è da lui giustamente inteso, rappresenta la più alta e difficile delle mete, alla quale non si può fare appello come a forza motivante quando già non vi si sia almeno vicini, e che il problema grosso è di accettare gli interessi della gente, e dei fanciulli, così come essi sono, e di farli evolvere verso lo « spirito del dialogo ».

Certo, perché noi si faccia tutto ciò, quello spirito deve già animarci, ma il pericolo è che proprio noi, compiacendoci di ciò, ci si creda superiori a coloro che di tale spirito mancano, in parte o del tutto. D'altro canto se, con possibile conversione dialettica, passiamo a sostenere che in fondo lo « spirito del dialogo » non manca veramente in nessun nato da donna, allora riesce difficile capire come una cosa che tutti già posseggono, possa essere insieme per tutti una meta da conseguire. E l'identificare lo « spirito del dialogo » con l'« Assoluto » anziché liberarci dall'*impasse*, ci invischia in esso più che mai, giacché tale *impasse* non è altro che un caso dell'ambivalenza propria di tutti gli « Assoluti ».

Non che Calogero ci appaia inconsapevole di queste difficoltà, ma si vorrebbe forse che egli dichiarasse più decisamente che lo « spirito del dialogo » non è altro che « gusto del dialogo » ineliminabilmente costitutivo di ogni più complesso « gusto » che non voglia sclerotizzarsi e rendersi infine controproducente, che esso fa parte di ogni tipo vero di « fruizione » e non è solo una regola di giustizia distributiva in fruizioni d'altro genere, che se il giuoco è tale che nel suo mondo « noi siamo spontaneamente altrui-sti », non è poi detto che dal « giuoco » non possa emergere

il gusto e la volontà di dialogo, giacché il giuoco è a fondamento della stessa cultura, e nella cultura vera il momento della fruizione e quello della produzione, il momento della soddisfazione e quello del dovere, sono assai più strettamente legati di quanto Calogero non sembri ammettere.

Chiarire tutto ciò significherebbe, su piano educativo, spostare il fuoco dell'interesse da problemi e questioni che, malgrado ogni sforzo in contrario, rimangono in Calogero quelli propri di una scuola di *élite*, ai più concreti e impellenti problemi della scuola di tutti i cittadini, che i clericali di tutti i tempi e di tutte le confessioni educano alla rinuncia e alla sottomissione, e che giustamente si vorrebbero educati alla soddisfazione ed all'autonomia.

È ben vero che Calogero vuol per lo più restringere le sue proposte a possibili « riforme senza spese » da operarsi nel quadro delle attuali (antidemocratiche) strutture scolastiche, ma è altrettanto vero che egli trasporta tali sue impostazioni anche al problema della progettata Scuola media unitaria, che dovrebbe sostituire l'Avviamento e la Media unica e la cui eventuale attuazione non potrà certo essere « senza spese » anche se « senza spese » o quasi pretenda di esserne ora la sperimentazione. Qui egli si batte per una più ampia libertà di opzione fra le diverse materie, fino al punto che si possa anche eliminare, ad esempio, fra latino, lingua moderna ed italiano, non già il latino o la lingua moderna, ma proprio l'italiano.

Ora è strano che, dopo aver tanto criticato il concetto tradizionale di materia, Calogero in realtà lo mantenga in piedi, e in un'accezione quasi universitaria, o comunque da scuola di *élite* intellettuale, dove soltanto consimili opzioni avrebbero un minimo di giustificazione. Una critica veramente spregiudicata alle « materie » dovrebbe invece, a noi sembra, portare alla conclusione che, per ragazzi di meno

di 14 anni, non tanto di « materie » bisognerebbe parlare, quanto di « attività » e che le vere opzioni sono soltanto opzioni fra attività diverse. Chi intenda onestamente il termine attività (di cui i troppo furbi ovviamente fanno subito un surrogato di materia), si accorge che il problema è completamente trasformato, e che *solo così* diventa quello di una scuola veramente democratica, capace insieme di socializzare ed individualizzare al massimo il lavoro, senza alcun sacrificio delle capacità intellettuali dei più dotati (ma quasi certamente col sacrificio del latino).

Può anche darsi che questa scarsa attenzione di Calogero ai problemi dell'effettiva genesi progressiva degli interessi, questa sua tendenza a porsi subito dal punto di vista di personalità formate, non sia poi una semplice incongruenza. Può darsi che egli abbia solo parzialmente ragione quando dice, nella « Postilla critica » alla *Scuola dell'uomo* che « l'idealismo, il soggettivismo, o comunque si voglia chiamarlo, è... il punto di partenza obbligato di ogni filosofica riflessione su se medesimi. E se si percorrono inizialmente altre vie, bisogna sempre ad un certo punto passarci, dopo aver fatto un giro più lungo ».

È verissimo che, ad esempio, ogni « naturalismo critico » deve riproporsi per conto suo *anche* i problemi dell'idealismo (Dewey insegna). Ma non è vero che tutti i « giri più lunghi » siano inutili, che tutti i « circoli » siano « viziosi ».

IV.

OMAGGIO A FRANCISCO FERRER *

« La violenza è la ragione dell'ignoranza ».
« Né dogmi, né sistemi ».

FRANCISCO FERRER

Io non sono in grado di far luce, come vorrei, sull'evoluzione che certamente subì l'atteggiamento di Francisco Ferrer di fronte al problema della violenza « necessaria ». Giovanissimo, quando si verificò una recrudescenza di attentati a Barcellona nel 1878 egli commentò l'attività dei dinamitardi con la frase: « È il loro modo di tirare il segnale d'allarme ». In questa frase sembra esprimersi insieme adesione e distacco: adesione alla disperata ribellione contro l'iniquità sociale, distacco verso il modo di esprimerla, verso quel « loro » modo che non è il suo. Il suo sarà quello dell'opera educativa. Anche lo « sciopero generale » doveva essere nella sua concezione una conquista educativa; la dimostrazione fiera e composta dell'avvenuta presa di coscienza dei propri diritti da parte del proletariato. Egli prevedeva che dai tentativi borghesi di reazione al grande atto rivoluzionario sarebbero scaturite lotte cruente, ma non sembrò approvare

* Pubblicato col titolo *Riflessioni sulla non-violenza su « La libertà »*, numero unico uscito a Perugia il 13 ottobre 1959 per commemorare il cinquantenario della morte di Francisco Ferrer.

mai le iniziative violente come tali. D'altronde egli neppure condannò mai l'opera degli attentatori, forse perché la condanna anche soltanto morale verso chi è già oggetto di universale o quasi universale esecrazione è essa stessa un atto di violenza.

La via scelta da Ferrer era del resto tale da indurre esecrazione di poco minore nell'animo di tutti i benpensanti, ed anzi, significativamente, di tutti coloro che in un modo o nell'altro condividono il culto della forza e della violenza. Non è casuale che sull'« Action française », dove Maurras scriveva: « Io non credo che Ferrer abbia avuto parte diretta nei moti di Barcellona, ma egli è moralmente responsabile perché la sua propaganda tendeva a rovesciare l'ordine costituito », Sorel, che tre anni prima aveva pubblicato le sue *Riflessioni sulla violenza* e l'anno dopo annunzierà che « Dio ritorna », prendesse anch'egli le parti della violenza poliziesca, non diversamente dall'imperialista Cassagnac. E il nostro Croce (che di lì a poco avrebbe glorificato la guerra quale « giustizia di quel Dio che è la Storia ») poteva l'anno dopo, con più signorile distacco, dichiarare di aver quasi pianto alla notizia della fucilazione di Ferrer, ma di ritenere tuttavia un segno dell'« ignoranza e della rozzezza che ci minacciano » il fatto che si intitolassero tante « strade delle gloriose città italiane » al nome di un uomo che non si sapeva « quale grado mentale rappresentasse ».

Questa barocca espressione del grande filosofo abruzzese rappresenta molto bene la concezione per cui chi nega ogni forma di autorità e di violenza è all'incirca un pazzo, anche se non abbastanza pazzo perché gli sia risparmiato il plotone d'esecuzione (ma Croce, va detto per spirito d'equità, a Ferrer gliel'avrebbe risparmiato).

Forse in nessun campo l'appello all'autorità e alla violenza è più persistente e ricorrente che nel campo educativo.

Qui persino certo apparente anarchismo si rovescia subito, il più delle volte, nell'appello ai valori della tradizione, della razza o del sangue (ciò accadde specialmente del movimento pedagogico tedesco, e non è ancora chiaro quale rapporto ciò possa aver avuto con i successivi trascorsi dei giovani educati nella *Hitlerjugend*).

È possibile educare se non si è in qualche modo forniti di autorità? Senza dubbio *no*, se autorità significa capacità di far presa sull'animo del giovane (ma allora la domanda equivale alla seguente: « È possibile educare se non si è in qualche modo capaci di educare? »). Certamente *sì*, se autorità vuol dire facoltà di ricorrere alla violenza e alla costrizione (non importa se con limitazioni, o solo in casi eccezionali, di estrema caparbia: qui è il principio che conta). Anzi, se autorità è da intendersi in questo modo, *solo la sua assenza permette un genuino rapporto educativo*.

« L'educazione impone, obbliga, violenta sempre ». Ecco un modo improprio d'esprimersi, giacché l'atto che impone, obbliga e violenta non dovrebbe neppur dirsi un atto educativo. Ma infatti Ferrer (la frase è sua) così rettifica subito dopo: « Il vero educatore è colui che, a dispetto delle sue idee personali e malgrado le sue proprie preferenze, può difendere il fanciullo, e suscitare in lui, ad un più alto grado, energie spontanee ».

L'educazione che « impone, obbliga e violenta » non è dunque educazione affatto: questo è il senso di tutta l'opera di Ferrer e insieme, a me pare, di tutto il progresso educativo da Socrate in poi. La vera educazione è quella che « difende il fanciullo ». Ma cosa vuol dire esattamente « difendere il fanciullo »? Esiste « il fanciullo » in astratto, fuori e prima dei processi di socializzazione che ne formano in concreto la personalità? E se la personalità è un risultato dell'interazione (o transazione) sociale, che senso può avere « difen-

derla » da quei fattori medesimi che sono in essa confluiti, e senza i quali essa non esisterebbe?

Non mi pare che negli scritti di Ferrer (almeno in quelli che mi sono noti) emerga una risposta netta a questo quesito. Egli dichiara, ad esempio, che « tutto il valore dell'educazione risiede nel rispetto dei voleri fisici, intellettuali e morali del fanciullo ».

A questa singolare affermazione segue nel testo (apparso inizialmente sul periodico « L'école rénovée », nel primo numero del 24 gennaio 1909, pubblicato a Bruxelles) l'argomentazione seguente: « Come nella scienza non c'è altra dimostrazione possibile che attraverso i fatti, così, del pari, non c'è altra educazione genuina che quella esente da ogni dogmatismo, che lascia al fanciullo la direzione del suo sforzo e che non si propone altro che di assecondare le sue manifestazioni. Ma non c'è niente di più facile dell'alterare l'educazione così intesa e niente di più difficile del rispettarla ».

Solo apparentemente, infatti, questa concezione di Ferrer (che può giungere sino ad affermare « Io preferisco la libera spontaneità di un bambino che non sa niente, all'istruzione verbale e alla deformazione intellettuale di un bambino che ha subito l'educazione presente ») può sembrare improntata a un ottimismo troppo candido per riuscir produttiva. L'idea della spontaneità costituisce in lui una specie di concetto-limite ch'è simmetrico rispetto a quello di non-violenza (o « acratía »).

« Noi siamo convinti — egli scrive — che l'educazione dell'avvenire sarà tutta di spontaneità. È chiaro che non ci è ancora possibile di realizzarla. Ma l'evoluzione dei metodi, nel senso di una comprensione più larga dei fenomeni della vita, unita al fatto che ogni perfezionamento si realizza mediante la soppressione di qualche costrizione, ci dice che noi

ci teniamo sul vero terreno educativo, quando ci attendiamo dalla scienza la liberazione del bambino ».

L'organizzazione scolastica ufficiale è condannabile non solo e non tanto per quel che realizza, ma per la carenza di ogni ansia sincera di rinnovamento: essa non aspira « a sopprimere la violenza ».

Ferrer, che conosce la persecuzione poliziesca e sarà vittima dell'estrema violenza fisica dell'esecuzione capitale, vede con occhio acuto che i modi di violentare e conculcare i diritti degli individui vanno in generale mutando. Le classi dirigenti non possono più mantenere il popolo nell'ignoranza perché i progressi tecnologici esigono una certa cultura da parte di tutti i produttori, non possono perciò mantenersi al potere con la semplice vessazione poliziesca. Esse abbracciano la causa dell'istruzione universale e si fanno della stessa istruzione universale uno strumento di dominio, tramite l'indottrinamento più rozzo e pesante oggi, ma domani, probabilmente, tramite l'adozione di mezzi scientificamente studiati, che in apparenza potrebbero anche voler promuovere la spontaneità infantile.

Ferrer dimostra una profetica e salutare diffidenza verso quella forma di ottimismo pedagogico che consiste nell'attendersi un sicuro progresso della prassi scolastica e della situazione sociale dalle sole conquiste della psicologia e della sociologia. Anche le forze del privilegio e della conservazione sanno ormai che il progresso scientifico non può essere contrastato e che, ben più proficuamente, può essere in larga misura da loro stesse utilizzato. « Esse si sono sforzate di ottenere la direzione delle idee in via di evoluzione. Conservare, da una parte, le credenze sulle quali poggiava in precedenza la disciplina sociale, impegnarsi, d'altra parte, ad attribuire alle concezioni sorte dallo sforzo scientifico un significato che non potesse

portar pregiudizio alle istituzioni stabilite, ecco le ragioni che le hanno condotte ad impadronirsi delle scuole ».

Oggi, osserva Ferrer, non si possono più accusare in blocco le forze reazionarie di non curare l'educazione del popolo, e prosegue :

« Essendo in corso un così vasto mutamento d'idee presso i ceti dirigenti, ho dei buoni motivi per diffidare della loro buona volontà e insieme per dubitare dell'efficacia dei mezzi di rinnovamento tentati da certi riformatori. In più, costoro si preoccupano poco, in generale, del significato sociale dell'educazione ».

Insomma, Ferrer intravede chiaramente che le forze dell'autorità e del pregiudizio sono pronte ad adottare, se non lo spirito scientifico, i risultati della scienza per rafforzare l'autorità e il pregiudizio. Intravede chiaramente che ci si avvia verso l'era in cui alla violenza spiegata della costrizione fisica andrà sempre più affiancandosi la violenza subdola dell'indottrinamento e della propaganda, operati con i mezzi psicologicamente più progrediti.

« In base a queste considerazioni — egli conclude — si può capire con quanta facilità ci si impadronisce del bambino e quanto sia agevolato il compito di coloro che vogliono opprimere l'individuo. I migliori metodi loro forniti si trasformano, nelle loro mani, in altrettanti strumenti di dominio sempre più perfetti e sempre più potenti ».

Ma che fare per realizzare una forma educativa che non costringa e coarti, né con violenza esteriore, né con violenza subdola? Non basta attendere dalla scienza nuove indicazioni atte a fondare nuovi metodi più efficaci, occorre intanto realizzare una grande rivoluzione nel modo di concepire lo stesso ambiente scolastico : « Senza tema d'errore, possiamo mettere il bambino nell'ambiente che meglio lo sollecita, l'ambiente naturale, dove si troverà in contatto con tutto ciò che

ama, e nel quale le impressioni vissute sostituiranno le fastidiose lezioni verbali. Se anche non facessimo nient'altro, avremmo così preparato, in gran parte, l'emancipazione del bambino ».

In scuole del genere « potremmo applicare liberamente i dati della scienza e lavorare con frutto » e « i fanciulli si svilupperanno liberi e felici *secondo le loro aspirazioni* ».

Il corsivo non c'è nel testo: l'ho aggiunto per mettere in rilievo quello che a me sembra il punto debole dell'impostazione di Ferrer. Come saranno maturate queste « aspirazioni »? Evidentemente tramite i contatti sociali e le letture. Non esistono « aspirazioni » innate, sebbene possono esistere aspirazioni più o meno naturali (ma la « naturalità » non è criterio del loro valore). Nelle *Scuole moderne* di Ferrer e in genere nelle scuole del movimento per « un'educazione razionale » da lui fondato (promotori ne furono, fra gli altri, Anatole France, Ernesto Haeckel e Maurice Maeterlink) si operò con una certa faciloneria nella scelta degli insegnanti, che erano ovviamente tutti « liberi pensatori »¹, e nella sostituzione di nuove letture « edificanti » alle vecchie. Si adottò per esempio come libro di testo *La sostanza universale* di Albert Bloch e Paraf-Javal, un « piccolo volume di 170 pagine, scritto in uno stile assai semplice » il quale « risolve i misteri dell'esistenza nei loro equivalenti chimici ». Un'edizione speciale dell'*Origine del Cristianesimo* di Malvert costituiva il quarto libro di lettura e dimostrava « che il Cristianesimo non è come la manna che cade dal cielo, ma come

¹ Cfr. in proposito UGO FEDELI, *Note critiche sulle Scuole moderne di F. Ferrer*, in « Volontà », settembre 1959.

una mala erba che alligna nel cuore umano accanto ad altre egualmente nocive » ¹.

È probabile che Ferrer stesso, che pure citava anche padri della Chiesa in appoggio alle sue idee, fosse indotto ad adottare mezzi drastici per una cura disintossicante specialmente urgente e indispensabile in un ambiente bigotto come la Spagna; è tuttavia da presumere che si rendesse conto che da sola un'educazione siffatta, che alla « neutralità » dell'ambiente naturale accosta un ambiente umano e sociale che è ben lungi dall'accogliere tutte le voci e le posizioni fondamentali maturatesi nel corso dei secoli, rischiava di degenerare essa stessa in indottrinamento, cioè in una forma di subdola violenza analoga a quelle che combatteva. La scienza elevata a dogma avrà dei vantaggi sulla superstizione elevata a dogma, ma intanto è da dubitarsi che il dogma religioso sia solo di quest'ultima natura, e comunque è certo che lo spirito scientifico viene radicalmente negato da chi pretende di ipostatizzare i risultati sempre particolari e provvisori della scienza ².

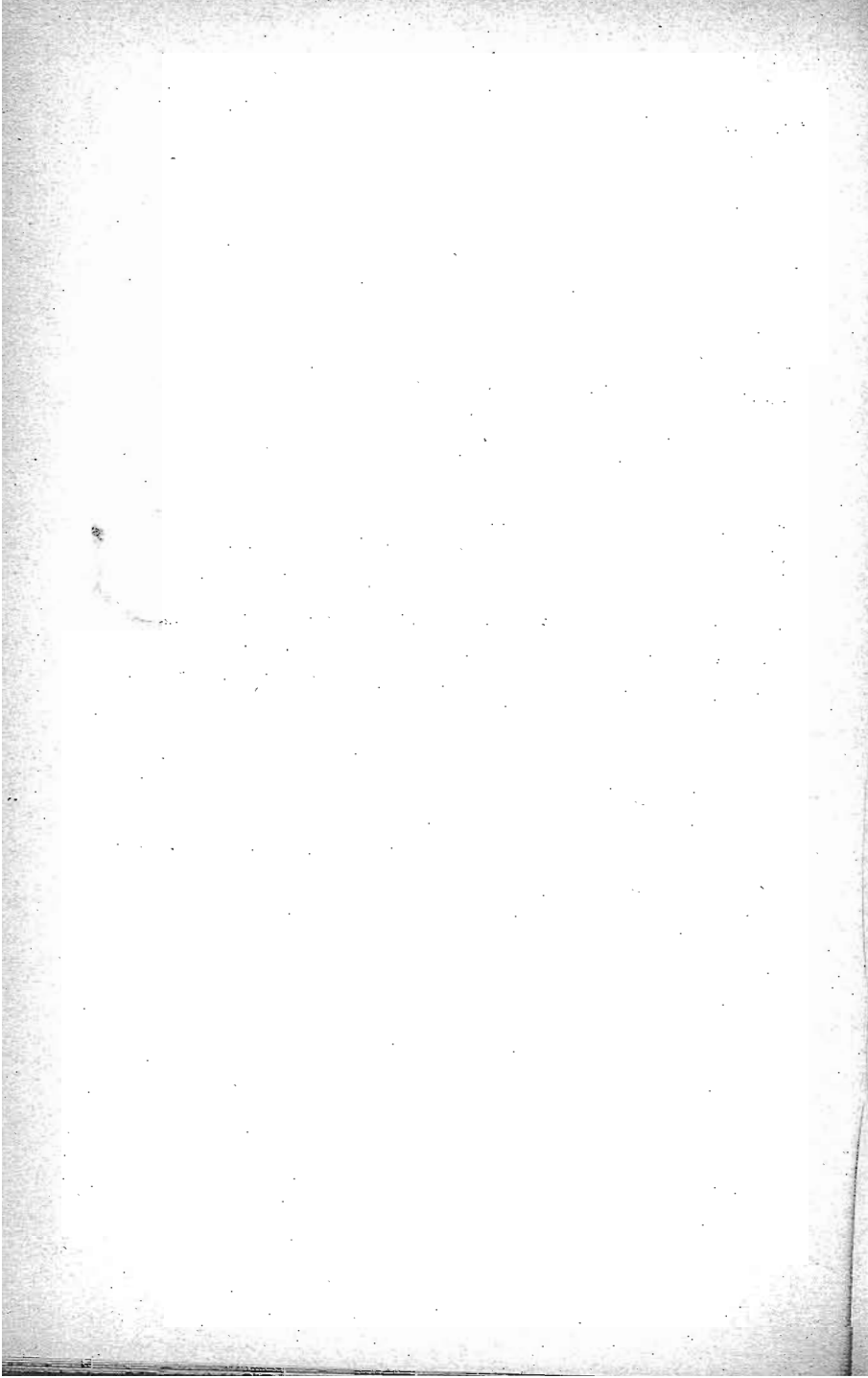
La pedagogia più avanzata è andata sempre più sviluppando, in questi ultimi decenni, il concetto che nella scuola non debba esservi altra *autorità* che quella dell'*umano colloquio*, cioè del continuo fermento intellettuale e morale delle idee e degli impulsi pratici armonizzati e integrati, ma non avulsi dalle idee e dalle tendenze presenti nell'ambiente sociale e politico più vasto, fino all'umanità intera considerata

¹ Cfr. HEM DAY, *La Escuela moderna*, in « Les Cahiers Pensée et Action », numero speciale dedicato a F. Ferrer, luglio-settembre 1959. Le parole riportate sono di William Heaford, amico e collaboratore di Ferrer.

² Critiche analoghe a queste vedo sviluppate da G. BERNIERI nell'articolo *F. Ferrer (nel cinquantenario del suo assassinio)*, in « Volontà », luglio-agosto 1959.

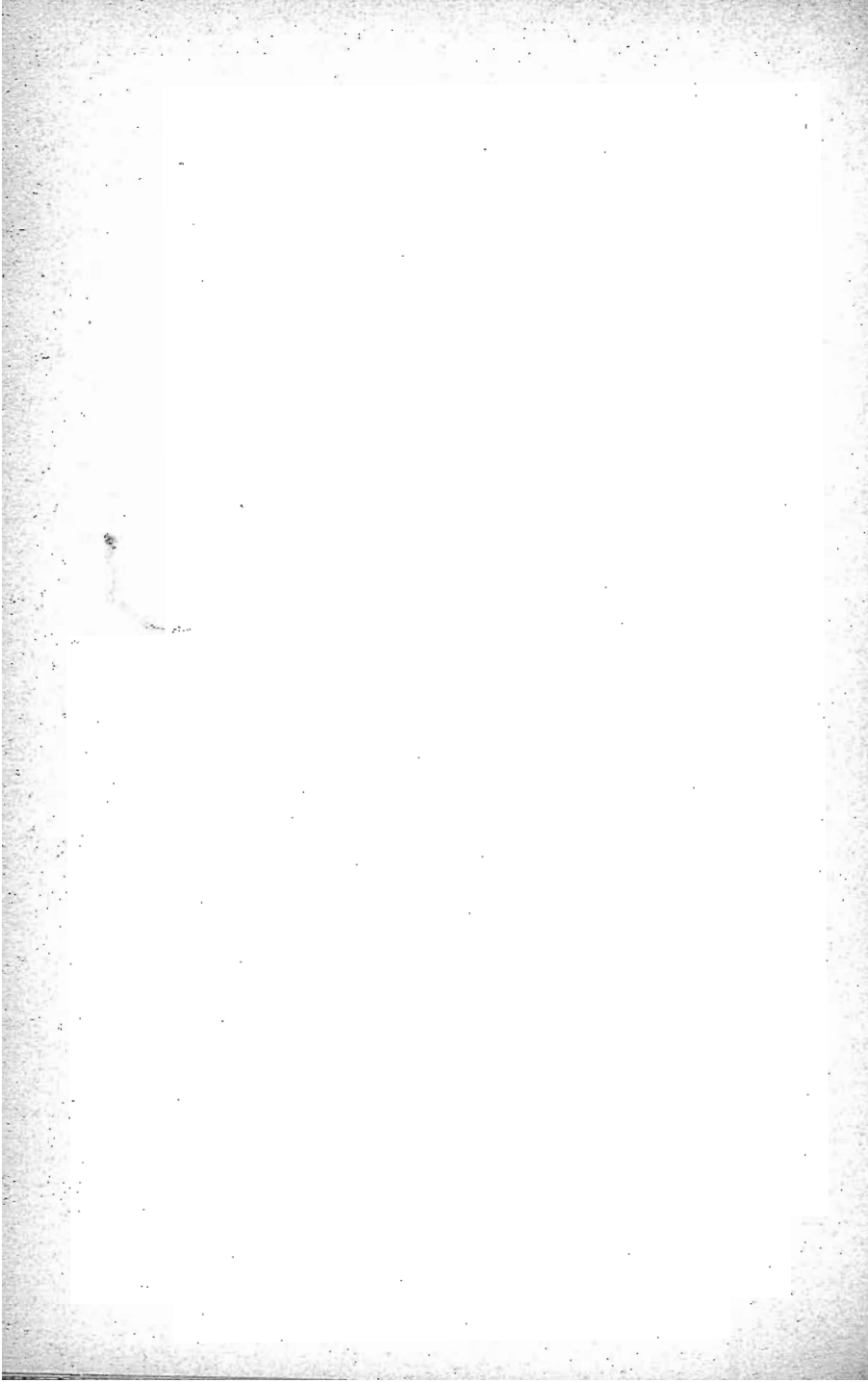
come unica espressione di tutte le potenze insite nell'uomo. Occorre perciò curare, oltre alla scuola, l'ambiente adulto che la circonda, occorre che la vita amministrativa, sociale, politica sia ricca di fermenti educativi, occorre soprattutto che a tutte le voci sia dato di esprimersi, perché non è nel vuoto che si realizza la « spontaneità » del fanciullo, ma solo nel « terreno di cultura » ch'è costituito dalla più varia e ricca compresenza di voci apparentemente discordi, ma di fatto costituenti gli elementi potenziali dell'unica possibile armonia non destinata a decadere a monocorde conformismo.

Lo sforzo di Francisco Ferrer era forse anch'esso orientato in questo senso. Negli ultimi mesi della sua vita egli meditava di aprire una scuola di preparazione per gli insegnanti, perché comprendeva che il dichiararsi uomo di una qualche cultura e di idee radicali non era sufficiente a fare un buon insegnante, un insegnante che accanto all'ambiente di natura sapebbe realizzare un « naturale » ambiente di cultura. Ma la raffica che ne stroncò l'esistenza segnò non solo l'annullamento di questo progetto, ma l'inizio della tragica era di convulsioni imperialistiche al termine della quale (se al termine possiamo sperare di essere) non resta che constatare l'efficacia veramente imponente di quella pedagogia della violenza contro la quale Ferrer aveva osato alzare la sua voce e impegnare la sua volontà operosa.



PARTE QUARTA

SCRITTI DI POLITICA SCOLASTICA



I.

PER UN NUOVO ASSETTO DELL'ISTITUTO MAGISTRALE *

Mentre in America il maestro elementare fa quattro anni di università tal quale come l'insegnante di scuola media, mentre in gran parte dei paesi di più alto livello civile si esige comunque dai candidati alla carriera magistrale una cultura e una preparazione superiore a quella del comune licenziato dalle scuole medie, in Italia ci si accontenta di un anno di meno. All'italiano all'estero, cui tocchi, come è toccato al sottoscritto, di dover spiegare a un collega birmano o iraniano, quale sia la preparazione che si richiede dai nostri insegnanti elementari, vi assicuro che sale un certo rossore alle guance, per quanto vaccinato egli possa essere contro i pregiudizi nazionalistici!

1. — È SUFFICIENTE PROLUNGARE GLI STUDI MAGISTRALI DI UN ANNO?

Tocchiamo dunque per primo quest'argomento della durata del corso di studi magistrale, anche se, come vedremo, i guai dell'attuale Istituto magistrale non si riducono alla sola insufficienza della loro estensione temporale.

* Pubblicato sul « Montaigne », maggio 1954.

Quanti si sono occupati dell'argomento sono d'accordo sulla necessità di prolungamento di un anno almeno, e di un « Liceo magistrale » quinquennale parlava anche il progetto Gonella. Ma è evidente che anche il prolungamento di un anno non sarebbe sufficiente a fornire ai nostri maestri quella preparazione generale e professionale, e soprattutto quella formazione critica che la moderna coscienza pedagogica vorrebbe fosse posseduta dall'insegnante di qualunque grado di scuole, e direi *particolarmente* dagli insegnanti elementari. Oggi tuttavia non sarebbe realistico chiedere di più: non bisogna rinunciare al meglio in vista dell'ottimo. In un anno di più, si potrà fare di più, molto di più, soprattutto se si saprà trasformare l'Istituto magistrale in quell'organismo vivo e moderno che è nei nostri voti, e sui cui tratti essenziali ci soffermeremo più innanzi.

Non possiamo esimerci tuttavia dall'indicare fin d'ora una soluzione relativamente poco costosa, e che già ha dato ottimi frutti in altri paesi, la quale permetterebbe di completare seriamente la preparazione dei maestri già licenziati ed al caso già in servizio: alludo a quelli che gli americani chiamano « Extension Courses », cioè a regolari corsi universitari che i docenti universitari vanno a tenere in località diverse, in giorni opportuni, di modo che anche gli insegnanti in servizio possano frequentarli senza eccessivo disagio. Giacché si parla di riforma della facoltà del Magistero, sarebbe opportuno tener presente questa possibilità, per quanto scomoda e costosa essa possa sembrare a tutta prima. Nessuno dei nostri molti guai, scolastici e non, si risolveranno senza scomodi, e quanto al costo, esso andrebbe paragonato non a quello degli attuali smilzi organici dei Magisteri, ma a quello, enormemente maggiore, che sarebbe comportato da una effettiva preparazione universitaria dei maestri, anche solo biennale. Inoltre questa soluzione rap-

presenterebbe anche l'unica soluzione *umana* del cancrenoso problema della non-frequenza dei corsi universitari, almeno per ciò che riguarda quelli di Magistero.

2. — QUAL È LA PREPARAZIONE DA ESIGERSI DAI MAESTRI?

Prevedo a questo punto la facile obbiezione: ma che dunque si pretende dai maestri, da non ritenere sufficiente neppure il prolungamento di un anno del corso magistrale e da richiedere per loro ulteriori insegnamenti di livello universitario? Cos'è questa « formazione critica » di cui si parla? Non ci sono tanti maestri che fanno benissimo il loro mestiere, pur non avendo frequentato che il vecchio Istituto magistrale, senza neppure tirocinio e senza psicologia?

A simili argomenti non c'è altro da rispondere che questo: al mondo non sono mai mancati ottimi autodidatti, tuttavia nessuno può invocare in buona fede questo fatto per sostenere l'opportunità di abolire le scuole. E che i buoni maestri siano per la massima parte, praticamente, degli autodidatti lo sa bene chiunque abbia familiarità con loro, e lo sanno essi stessi, che spesso ironizzano su ciò che hanno imparato all'Istituto magistrale. Non ironizzano mai troppo, tuttavia, perché capiscono che una base importante quella scuola l'ha pur data loro, ma nient'altro che una base che ha fruttificato solo per l'abnegazione e la vivezza spirituale di cui hanno saputo dar prova più tardi. Chi si sia semplicemente adagiato sulla *routine* andrà in pensione continuando a considerare in cuor suo Dewey e Ferrière come dannosi rompiscatole, pur senza saperne assolutamente nient'altro.

Anche l'Istituto magistrale prolungato di un anno non potrà dare che una base, sperabilmente più ampia e più

solida, sulla quale il giovane maestro potrà meglio costruire la sua personale cultura e la sua personale esperienza. Lasciamo da parte ora la possibilità di aiutarlo in tale costruzione con le iniziative a carattere universitario di cui s'è detto, e vediamo che cosa ci si può aspettare dall'Istituto magistrale come tale, una volta che sia stato adeguatamente riformato.

Un modo molto semplice, forse semplicistico, di porre la questione, sarebbe il seguente: dobbiamo aspettarci che l'Istituto magistrale metta in grado il giovane di affrontare, senza il bisogno di ulteriori corsi di preparazione, dei seri concorsi magistrali. Chi voglia avere un'idea chiara e realistica di come questo compito venga oggi assolto dagli attuali Istituti magistrali (lasciamo stare se statali o privati), legga il bell'articolo di Bruno Betta¹, *Note sul programma dei Concorsi magistrali*. Qui mi limito a riportare certe sue conclusioni: circa il concorso 1950, il Betta così si esprime sulla scorta delle sue personali esperienze di commissario: « Il colloquio si riduce a un dialogo spesso infantile da parte loro [cioè dei candidati], dove non v'era né storicità, né cultura, né coerenza, ma giganteggiava l'imparaticcio mortificante, direi, spaventoso »; ed ecco le conclusioni non più brillanti cui il Betta perviene, sempre sulla scorta di diretta esperienza, a proposito dei concorsi del 1953, fatti, come si sa, sulla base di mutati programmi: « ... Si è cercato assai di sfuggire al lavoro, si sono aggirati gli ostacoli, la rimasticatura e l'imparaticcio immorali hanno imperato, tanto per gabbare le Commissioni e giungere in porto ».

¹ In « Rassegna di pedagogia », gennaio-marzo 1954.

Sulla scorta di queste amare esperienze l'autore giunge a formulare concrete proposte su ciò che bisognerebbe richiedere in sede di concorso magistrale, « perché sia assicurata la funzionalità del maestro e l'esame non sia un fallimento ». Egli vorrebbe un'ampia conoscenza storica dei grandi pedagogisti *per lettura diretta*, una rimeditazione critico-storica del problema del metodo considerato sul cangiante sfondo sociale, l'espressione di convincimenti personali debitamente maturati in sede didattica, oltre ad una cultura generale e professionale adeguata. Noi non possiamo che sottoscrivere alle meditate e serie proposte del prof. Betta, ma siamo certi che il prof. Betta per primo è ben convinto che quegli stessi Istituti magistrali dai quali gli son venuti i candidati sulle cui prestazioni ha dovuto fare considerazioni così amare non sono in grado, senza una radicale riforma, di inviargli candidati diversi in avvenire per quanto accuratamente riformati o ri-riformati possan essere, invece, nel frattempo, i programmi di Concorso.

3. — NON BASTA AUMENTARE LA MATERIA DI STUDIO, OCCORRE TRASFORMARE LA FISIONOMIA STESSA DELL'ISTITUTO.

Insegno da quasi un decennio negli Istituti magistrali, personalmente spero che in media i miei ex-alunni non diano ai commissari di Concorso esattamente la stessa impressione che il prof. Betta ha riportato dalla media dei suoi candidati; dirò anche che amo l'Istituto magistrale, che insegnandovi ho trovato e trovo continuamente nuovi spunti alla meditazione personale e persino al lavoro accademico; dirò in più che sono profondamente affezionato ai miei allievi, con cui cerco di rimanere in contatto dopo che abbiano

lasciato la mia scuola — ma sia chiaro che ritengo specialmente doveroso da parte mia e di tutti coloro che hanno posizione e disposizioni analoghe, di non coltivare perniciose illusioni, com'è purtroppo facile nei riguardi di ciò che è oggetto del nostro affetto. Non si tratta di ampliare gli studi magistrali così come sono, occorre *trasformarli radicalmente*.

Sarebbe vano raddoppiare le ore di pedagogia, triplicare quelle di psicologia, collegare meglio l'una e l'altra con le esercitazioni didattiche effettuate in modo più funzionale, ed ampliare il programma o migliorare l'approfondimento di questa o quella disciplina, avendo di mira una miglior cultura generale e professionale: finché il tutto verrà concepito come una sorta di armatura impersonale, buona per qualsiasi taglia umana, con la quale il maestro-tipo possa corazzarsi prima del suo ingresso nel mondo dell'insegnamento, gran parte dei nostri sforzi saranno destinati a fallire. Invano, o almeno con scarsi risultati, molti di noi si sforzano di personalizzare l'insegnamento, di dare a ciascuno la possibilità di meglio esprimere la propria individualità in attività sue particolari o nel lavoro di gruppo, invano tentiamo di promuovere il gusto per il lavoro autonomo, per l'autocontrollo, per la disciplina attiva anziché passiva: la farragine dei programmi uguali per tutti in tutte le materie, lo scarso tempo lasciato libero dall'orario e dallo studio indispensabile, l'assoluta mancanza di attrezzature adeguate e di locali, finiscono col far riemergere la *routine* a scapito dell'originalità e della vivezza. E quel che è peggio, invano tentiamo di far penetrare nei nostri allievi lo spirito della scuola attiva, di quella scuola che ormai la stessa coscienza sociale più illuminata si aspetterebbe da moderni educatori: i nostri allievi possono anche entusia-

smarsi per le belle idee dibattute in animate discussioni, possono essi stessi in relazioni e temi pedagogici farsene efficaci propugnatori, ma alla fine realizzeranno, quasi sempre, non la scuola di cui altri o essi stessi hanno *parlato*, ma la scuola che hanno *vissuto*. Ora questa scuola che essi vivono giorno per giorno è nel suo complesso, confessiamocelo, *irrimediabilmente intellettualistica*.

Naturalmente, l'intellettualismo non si elimina con la facile ricetta dell'introduzione del lavoro manuale, o dell'autogoverno che investa gli aspetti pratici della vita associata, o di qualche altra novità attivistica o pseudoattivistica. Son tutte cose che si son già tentate, anche su vasta scala, con scarsi risultati o addirittura con risultati negativi, non già perché sian cose di scarsa importanza o di scarso frutto, bensì perché il vino nuovo negli otri vecchi finisce sempre col corrompersi. Nello schema rigido di una scuola uguale per tutti le innovazioni non innovano niente, ma anzi sanciscono l'innaturalità dello schema stesso, appesantendolo ulteriormente. Probabilmente la chiave di volta di un Istituto magistrale modernamente concepito, ma concepito tuttavia in funzione delle esigenze e della tradizione stessa del nostro paese, sta proprio nel renderne la struttura elastica e snodata, riducendo alquanto le materie obbligatorie, offrendo una ragionevole varietà di corsi elettivi, sancendo l'importanza di attività ricreative e libere, favorendo stretti e attivi legami con l'ambiente sociale, provvedendo a quel minimo di attrezzature senza le quali tutto il resto si realizzerebbe male o non si realizzerebbe affatto. Qui non si fa questione di carattere umanistico o professionale, formativo o informativo dell'Istituto, si fa questione di carattere vitale o mortificante, personalizzante o anonimo.

4. — I CORSI ELETTIVI.

L'arte, ad esempio, deve avere una gran parte nell'Istituto magistrale. Ma in base a quale estetica, per non dire a quale pedagogia, ci si sente autorizzati a trascegliere due particolari attività a carattere estetico (disegno e canto) e a scodellarle a tutti in forma stereotipa? In base alla loro importanza professionale? Ma forse che la plastica, o la drammatica, non hanno altrettanta importanza del canto e del disegno in una scuola elementare modernamente concepita? Ci siano brevi corsi obbligatori per dare a tutti i rudimenti del solfeggio e un minimo di abilità disegnativa, ma ci siano corsi elettivi di disegno e pittura e plastica, di canto e musica, di recitazione e di arte drammatica, senza pedanterie pedagogizzanti, ma con l'intento di creare il gusto dell'espressione estetica, che è alla fine quello che conta anche ai fini professionali.

In molti Istituti magistrali oggi si insegna agraria, prendendo ogni possibile precauzione perché il bell'insegnamento teorico non venga contaminato dal contatto con la realtà pratica. Ogni Istituto invece dovrebbe *obbligatoriamente* avere un orto grande a sufficienza perché ci si possa lavorare con serietà, e ciò che *non* dovrebbe essere obbligatorio sarebbe, a mio parere, proprio la partecipazione di ogni singolo alunno alle attività agricole relative. Coloro che sceglieranno l'agraria così concepita impareranno qualcosa (e forse ancor più di vita morale che di nozioni agricole), e probabilmente anche gli altri, per quel che vedranno fare ai compagni e per quel che coglieranno dei loro discorsi, alla fine ne sapranno di più di quel che sappiano oggi i nostri abilitati al termine del corso regolare.

Altre forme di lavoro, sempre elettive, dovrebbero esi-

stere: tali da avviare i futuri maestri a saper compiere quelle piccole, geniali creazioni con gli stracci, la rafia, la paglia, la cartapesta, ecc., in cui eccellono tanti maestri svizzeri, ma anche tali da dar modo a chi abbia il gusto del lavoro manuale che implica notevole perizia tecnica, di esercitarlo degnamente. L'uno e l'altro tipo di attività potrebbero poi collegarsi proficuamente con gli insegnamenti scientifici ed anche artistici (scene, suppellettili di scena per la drammatica) ed umanistici (riproduzione di materiale storico, schedari, ecc.), nei modi più vari e liberi.

Lascio aperta la questione del latino, per quanto a me paia che il considerarlo materia elettiva negli ultimi tre anni molto contribuirebbe alla sua stessa dignità; certo non è da presumersi che il corso andrebbe deserto, un po' perché c'è anche chi ha il gusto del latino, un po' perché si saprebbe che il latino è necessario per certi generi di studi al Magistero.

Non è detto che nell'italiano, nella storia, nella geografia non si possano sperimentare corsi liberi più approfonditi accanto a corsi obbligatori; non è detto che nella matematica, nella fisica e nelle scienze, riconosciuta comunque la necessità di renderle più aderenti all'esperienza diretta, non si possa anche venire incontro a coloro che dimostrano particolari attitudini e interessi.

Tuttavia sarà opportuno non eccedere, in un riordinamento generale degli studi magistrali, nel senso dei corsi elettivi, dei quali fra l'altro la classe insegnante italiana ha così scarsa esperienza. Per le materie principali è bene siano previsti orari e programmi sufficientemente ampi e precisi, anche se saggiamente indicativi e non analitici, e preoccupati piuttosto del grado di assimilazione dei concetti che dell'estensione della informazione. E poiché, in questo come negli altri ordini di scuole, auspichiamo che ad alcuni istituti specialmente qualificati sia concessa una più ampia libertà

di sperimentazione, pensiamo che il meglio sarebbe che in tal sede fossero studiate le eventuali più ardite innovazioni del corso di studi magistrale. Per tutti gli Istituti si potrebbe però tener presente la possibilità che alcuni dei corsi liberi o elettivi cui già s'è accennato, ed anche altri più strettamente connessi alle materie più importanti e professionali, avessero il carattere piuttosto che di veri e propri corsi, di libere attività spontaneamente organizzate ed esercitate dagli allievi sotto la guida di insegnanti provetti (occorre essere specialmente provetti per riuscire a non schiacciare l'iniziativa degli allievi sotto la propria saccenteria).

5. — MATERIE FONDAMENTALI E PROFESSIONALI.

La più grave offesa che si potrebbe fare a ciò che di veramente valido ha la nostra tradizione sarebbe di rinunciare al carattere storico nell'insegnamento dell'italiano e della filosofia e pedagogia, oltre che, naturalmente, della storia vera e propria. Non solo a quest'impostazione non bisognerebbe rinunciare, ma sarebbe opportuno in certo modo accentuarla, con l'ausilio sia delle materie scientifiche (matematica, fisica, scienze, psicologia), sia anche delle materie a sfondo estetico. Che nel fare dell'arte ci si possa occupare, senza pignolerie erudite, di storia dell'arte (nell'accezione più ampia) è cosa abbastanza chiara; meno chiara parrà a molti la possibilità di trarre preziosi spunti di problematica storica dal lavoro manuale e dalle materie scientifiche. Eppure non c'è buon insegnante liceale di storia e filosofia che continuamente non sia indotto a fare riferimenti sia al progresso tecnologico che a quello scientifico, quando voglia dar concretezza alla sua esposizione dell'evolvere storico degli istituti e delle concezioni filosofiche. Ma troppo spesso

tali riferimenti cadono nel vuoto. E non si dica che, perché ciò non avvenisse, non si dovrebbe fare più matematica, ma storia delle matematiche, non più fisica, ma storia della fisica, ecc.; in realtà basterebbe mettere in miglior rilievo alcuni problemi, presentare nel loro giusto valore alcuni procedimenti, mostrare il portato di alcune ipotesi, riprodurre un po' meglio alcuni classici esperimenti. Inoltre l'impegno diretto di un certo numero di allievi in lavori manuali, collegati o meno con la sperimentazione scientifica, ma comunque tali da fornire un quadro di difficoltà tecniche direttamente apprezzabili, favorirebbe l'intelligenza del nesso che corre fra tecnologia e progresso scientifico.

È su questo sfondo che la storia politico-istituzionale, la storia della letteratura e dell'arte, la storia del pensiero filosofico e dell'educazione possono assumere un rilievo plastico, perché solo su questo sfondo si può scorgere veramente quella *dimensione sociale*, che troppo spesso o è assente o è malamente schematizzata negli insegnamenti storici. Ma va comunque detto che la prospettiva storica dovrebbe consistere nella collocazione umanamente esatta di alcuni oggetti di esperienza effettiva (opere d'arte, realizzazioni scientifiche, politiche, sociali); troppo spesso si costruiscono prospettive grandiose e minutissime nei particolari, ma al posto degli oggetti si mettono dei cartellini con dei nomi. Gli allievi si abituano allora a collocare storicamente opere che non hanno mai lette, rivolgimenti che non hanno mai capiti, sistemi filosofici a loro non più comprensibili dell'« abracadabra ». Sia chiaro perciò che quando parliamo di carattere storico della trattazione delle materie fondamentali, intendiamo tuttavia che sia assolutamente bandita ogni sciocca ambizione di « completezza » e che la diretta capacità degli allievi di capire e di gustare sia il criterio fondamentale per trascogliere la materia, tenendosi perciò presente anche

la possibilità di una certa scelta individuale o di gruppo di letture e problemi.

6. — IMPARARE AD IMPARARE DAI LIBRI E DALL'ESPERIENZA: BIBLIOTECA E TIROCINIO.

Uno dei piú gravi difetti delle nostre scuole medie sta nel fatto che esse fanno ben poco per orientare gli allievi alla ricerca personale, all'uso di dizionari ed enciclopedie, al rapido ed efficiente reperimento di informazioni e di bibliografia. Specialmente grave è questa carenza nella formazione dei maestri, la cui preparazione non termina affatto, come s'è detto, con l'abilitazione, pur non disponendo essi dell'ulteriore guida di cui invece dispongono, in forme assai diverse, sia i licenziati dalle scuole classiche che proseguono gli studi, sia quelli degli Istituti tecnici, per i quali l'incalzare stesso del progresso esige la continua produzione di opportune opere di aggiornamento.

Esiste dunque una giustificazione ben precisa a che si sancisca l'obbligo per gli Istituti magistrali di disporre di un ampio locale adibito a biblioteca della scuola (bandendo la distinzione filistea fra biblioteche degli alunni e biblioteche per i professori), da rifornire adeguatamente soprattutto di opere di consultazione, da organizzare convenientemente e modernamente, senza il solito odioso fiscalismo che tanto contribuisce allo scarso apprezzamento che la gran massa dei popoli latini ha per le biblioteche di cultura. E la biblioteca della scuola dovrebbe costituire il piú essenziale strumento didattico per tutte le discipline: insegnanti ed alunni sarebbero facilmente indotti a tentare metodi piú personali di lavoro, individuale e a gruppi, e si formerebbe negli allievi l'abitudine a ricorrere con naturalezza ai migliori strumenti culturali ogniquale volta si presentino loro dei problemi.

Imparare veramente dai libri non è già cosa facile, ma imparare veramente dall'esperienza è qualche volta ancora più difficile, quando l'esperienza si presenta piuttosto come invito alla *routine* che come problematica e viva varietà di dati, tale da promuovere un'attitudine sperimentale ed aperta. E l'esperienza del cosiddetto « tirocinio », com'è spesso condotto al Magistrale, presenta certamente in sommo grado quel pericolo. A molti allievi esso appare come una settimanale o bisettimanale doccia fredda versata sui loro pur modesti entusiasmi pedagogici. Col prolungamento di un anno del corso magistrale sarà certo più facile realizzare quello stretto collegamento fra tirocinio ed insegnamenti professionali (pedagogia, didattica e psicologia) che era nelle ambizioni degli estensori dei programmi che nel 1945 reintrodussero psicologia e tirocinio, ma che per comune riconoscimento (anche ministeriale: vedi abolizione dei « profili psicologici ») non riesce ad effettuarsi efficacemente. Ma perché ciò possa avvenire, occorre che la psicologia abbia ampio sviluppo negli ultimi anni, che sia svolta sperimentalmente (con l'ausilio di un gabinetto appositamente attrezzato, se possibile) e che gli allievi stessi siano guidati a compiere qualche semplice rivelazione e sperimentazione nel giardino d'infanzia e nelle scuole elementari: non ne verranno degli psicologi, no, ma dei maestri capaci di comprendere meglio la parte che il metodo scientifico ha nella scuola moderna, e perciò il concetto stesso di *pedagogia sperimentale*, cui è difficile pervenire altrimenti e senza il quale si persiste in quell'arcaico feticismo dell'« intuizione » che è l'eterno rifugio dell'ignoranza didattica.

Non è possibile stabilire a priori come il tirocinio abbia da essere organizzato. È inutile creare « scuole annesse » se queste poi rischiano di diventare serre artificiali: meglio disperdere gli allievi in piccoli gruppi nelle comuni classi

elementari, ma secondo un piano organico e intelligente, sotto una guida esperta e soprattutto dotata di mentalità estremamente elastica ed aperta, curando che si giunga presto all'esperienza più impegnativa, quella della lezione, ma esigendo anche che ogni esperienza sia esaurientemente valutata e discussa. Ben vengano viceversa le « scuole annesse », quando possano essere sufficientemente ampie, mostrare metodi sufficientemente vari ed avviare a un impegno coraggioso e realistico, anziché al nostalgico rimpianto per il bel « modello » irrealizzabile.

7. — RAPPORTI CON LA VITA ECONOMICA E SOCIALE DELL'AMBIENTE.

Nessuna scuola dovrebbe estraniarsi dall'ambiente umano che la circonda, ma un Istituto magistrale che non mantenga stretti contatti con la vita reale è più di ogni altra scuola condannato a fallire buona parte dei suoi obiettivi. È qui che l'argomento dell'« autogoverno » assume un'importanza davvero decisiva. Fin che l'« autogoverno » ha funzioni prevalentemente disciplinari, cade facilmente nell'artificio e comunque poco serve a colmare lo spacco fra scuola e vita. Ma se gli alunni curano veramente con esso propri interessi concreti, ed interessi generali della scuola che giungono a sentire come propri, allora la pratica dell'autogoverno si rivela, almeno in base alle esperienze fatte fin qui un po' in tutto il mondo, come quella che meglio riesce a mettere gli alunni in un rapporto vitale con la vita associata della comunità, in tutti i suoi aspetti. Una scuola sul genere di quella fin qui tratteggiata, fervida di attività di ogni genere, presenta mille occasioni di dover trattare sul piano economico, amministrativo, giuridico, con enti ed autorità esterne

alla scuola : tutto ciò dovrebbe essere operato, per quanto è possibile, dagli stessi alunni.

Non si vogliono escludere, con ciò, tutte quelle altre iniziative (l'educazione civica come insegnamento specifico, visite a fabbriche, enti, amministrazioni, ecc.) che potrebbero essere intese ad orientare gli allievi sulla vita sociale, politica ed economica che li circonda; ma solo l'istituzione di rapporti funzionali con l'esterno può approfondire e incanalare gli interessi e rendere fecondo anche ogni altro tipo, in sé meno impegnativo, di esperienza.

Intendo qui avanzare un suggerimento che a molti sembrerà, a tutta prima, balzano : sarebbe bene che gli Istituti magistrali avessero orario continuato e che gli allievi vi consumassero il pasto del mezzodì. Naturalmente, gli allievi stessi dovrebbero avere gran parte in tutte le attività connesse con quest'innovazione. Ci si rifletta un po', e si capirà perché io non possa qui dilungarmi ad elencare i vantaggi che ne verrebbero, giacché ne avrei per molte altre pagine. Quanto alle difficoltà, sappiamo che sono molte : ma perché lo Stato non potrebbe una volta tanto compiere uno sforzo decisivo per rendere degno del secolo XX almeno uno dei suoi tipi di scuola, quello dei cui risultati esso Stato risente poi nel modo più immediato? Del resto, se anche non si vuole il refettorio, come si può fare a meno di una sala per le riunioni collettive, le rappresentazioni drammatiche, ecc.? D'altra parte, gran parte delle attività libere che nel tipo di scuola che abbiamo prospettato rivestirebbero un'importanza decisiva, si dovrebbero collocare nelle primissime ore pomeridiane, ore difficilmente utilizzabili ove gli allievi non rimangano a consumare il pasto nella scuola.

Solo una scuola intesa e veramente *realizzata* come comunità può istituire rapporti vitali con la più grande comunità che la circonda, e solo una scuola che riesca in ciò

può licenziare allievi che abbiano una vera educazione democratica e quel senso dell'importanza educativa dei fattori economici e sociali senza il quale oggi ogni idealità pedagogica non è che vana gesticolazione retorica.

Comunque l'assetto del corso di studi magistrali che abbiamo delineato non è certo rigido e imm modificabile, ed è poco più che un'applicazione al problema specifico di principi generalmente accettati dalla coscienza pedagogica contemporanea. Non è perciò qualcosa che si debba accettare o respingere in blocco; da accettare o respingere nettamente c'è solo una direttiva fondamentale: la stretta e vitale connessione fra materie ed attività diverse, pratiche e teoriche, con un ragionevole ambito concesso alle scelte personali. Fuor da questa direttiva, non si vede proprio come sia possibile formare i futuri insegnanti alle idealità educative oggi generalmente professate, salvo che non si accetti per scontato che altro è il dire, altro il fare, e che ogni confusione fra i due è un delitto di lesa patria, giacché saremmo appunto la patria della retorica.

II.

CIO' CHE LA SCUOLA ESIGE DAGLI INSEGNANTI *

1. — CIÒ CHE DEBBA INTENDERSI PER LA « SCUOLA ».

La scuola — in generale — è quel complesso di persone e di istituzioni la cui funzione sociale specifica è di trasmettere alle nuove generazioni le abilità e le disposizioni che costituiscono il patrimonio di cultura accumulato dall'umanità nel corso di molti millenni. Ma appunto perché il processo culturale è cumulativo, la funzione della scuola non può essere puramente passiva e meccanica: essa si fa sempre più funzione di cernita e di riorganizzazione degli elementi più importanti e vitali. Più importanti e vitali a quali fini? Per moltissimo tempo questi fini sono stati posti da altri (soprattutto dai poteri politici e religiosi); con l'affermarsi degli ideali liberali e democratici e soprattutto con la accresciuta coscienza dell'importanza che la libertà d'indagine riveste ai fini dello stesso ulteriore accrescimento della cultura, ci si è resi conto che il fine dell'istruzione-educazione non è esterno, ma interno ad essa, ed è il suo proprio indefinito sviluppo.

* Relazione tenuta nel novembre 1955 in Pavia al Convegno Regionale Lombardo della F.N.I.S.M.

Quindi quando parliamo di « scuola » che esige qualcosa dai docenti, intendiamo parlare essenzialmente degli stessi uomini della scuola i quali, nella misura in cui hanno preso coscienza di questa nuova autonomia della funzione dell'educare, tentano di precisare meglio i doveri che una tale funzione loro impone.

2. — L'AUTONOMIA DELLA SCUOLA NON È ASSOLUTA.

Ciò non vuol dire che la scuola possa o debba godere di un'autonomia assoluta. Essa si aspetta dal corpo sociale, cioè essenzialmente dallo Stato, di esser posta in grado di assolvere alla sua funzione, che è una funzione sociale. È caratteristica *essenziale* dello Stato democratico rispettarne l'autonomia (non pretendere cioè che l'educazione si trasformi in propaganda o assuma toni nazionalistici), ma è suo diritto e dovere dare alla scuola la struttura regolata e uniforme che meglio le permette un funzionamento armonico in rapporto alle altre funzioni sociali. La scuola collabora con lo Stato in quest'opera (tramite soprattutto il Consiglio superiore della P.I.): leggi, regolamenti, programmi scolastici non sono un'imposizione esterna, ma una naturale e necessaria specificazione dei modi in cui l'opera della scuola viene ad inserirsi nel complesso delle attività sociali.

Perciò quando la scuola parla in proprio nome ed afferma la sua autonomia, non pretende di affermare una autonomia assoluta, ma al contrario è di un'autonomia funzionale, socialmente efficace, che si preoccupa. La scuola chiede perciò ai propri membri in primo luogo e senza riserve mentali, il rispetto di tutte le norme vigenti, un rispetto, s'intende, non farisaicamente legalistico, ma aderente alla sostanza e allo spirito di una ben regolata ed onesta

azione educativa. Ma chiede nel contempo di occuparsi attivamente del miglioramento progressivo di quest'azione, e perciò anche della relativa regolamentazione, con suggerimenti e proposte elaborate e perfezionate nel corso di un'attività associativa che si desidera più intensa e decisa di quanto non sia oggi.

3. — COSCIENZA DELLA FUNZIONE DOCENTE.

Formare un membro cosciente della comunità umana, capace di fornire un attivo contributo al progresso di questa, è certo la finalità precipua dell'educazione, comprensiva di ogni altra che non comporti chiusura mentale, dogmatismo, intolleranza, orgoglio di nazione o di razza o di classe. Il docente che ha coscienza della sua funzione si chiede continuamente quanto rispondente possa riuscire il suo insegnamento ad un ideale del genere. In ciò mi par consista primariamente quel che si intende per « coscienza professionale » dell'insegnante, donde scaturiscono come corollari le accezioni più comuni dell'espressione, sia in senso morale (obiettività, giustizia, rispetto della personalità del discente), sia in senso intellettuale (larghezza mentale, spirito critico, aggiornamento culturale costante, ecc.). È evidente che chi non possiede e non mette in opera nel suo insegnamento queste qualità, non può pretendere di promuoverle negli allievi. Ma quando il docente si abitua altresì a considerare come facente parte dei suoi doveri una valutazione accurata del generale significato umano di quanto va operando nella scuola, egli sarà portato a criticare anche tutti quegli aspetti della prassi codificata o comunque invalsa che gli sembrano responsabili della relativa inefficacia del suo insegnamento. Anzi, ponendosi da questo più ampio punto

di vista, sarà portato a considerare non solo e non tanto la sua materia particolare, quanto la capacità formativa della scuola come un tutto.

Sia chiaro tuttavia che questa forma più moderna e spregiudicata di coscienza professionale che oggi la scuola esige dall'insegnante non lo esime affatto dal compiere i suoi ordinari doveri con tutto lo zelo e l'accuratezza possibili, anche quando egli nutra seri dubbi sull'utilità di ciò che regolamenti e programmi gli impongono. Non si vogliono pose modernistiche che svalutino e dichiarino « superate » certe cose, per esempio i voti, arbitrandosi di eliminarle senz'altro o svuotarle di significato nel proprio insegnamento (e c'è chi crede di risolvere il problema dando sei a tutti gli allievi); si vogliono apporti costruttivi e meditati di idee spregiudicate e ardite fin che piaccia, ma funzionalmente inserite in una visione totale dei problemi della scuola. (Chi vuole abolire i voti deve prospettare il funzionamento di una scuola senza voti, ed aspettare che ci sia, per passare alla pratica applicazione del suo programma).

4. — SERIETÀ DI SPERIMENTAZIONE DIDATTICA.

Tuttavia la situazione attuale non consente, mi pare, agli insegnanti, di svolgere in modo adeguato questa opera di cooperazione attiva al rinnovamento della scuola, che pur stiamo qui presentando quasi come un loro dovere. Dovrebbe essere concesso agli insegnanti — nel quadro di un provvedimento generale sulla libera sperimentazione pedagogica e didattica di cui v'è urgente necessità — di discostarsi in qualche misura dai programmi ufficiali, purché ciò sia fatto in forma dichiarata e chiaramente programmata, e con l'impegno di fornire poi un preciso rapporto sui risul-

tati ottenuti al termine delle loro sperimentazioni. Ciò basterebbe, io credo, ad evitare ogni dannosa confusione fra pigra faciloneria e seria ricerca del meglio, senza che si debba ricorrere a nessuna forma di *autorizzazione* preventiva. Occorre che gli insegnanti siano aperti al nuovo, amino tentare vie inconsuete, siano ricchi di immaginazione, se il loro apporto ha da essere costruttivo, e non di semplice critica negativa e di piani campati per aria, in sede di discussione e di formulazione di nuove proposte. Molto si può fare, intendiamoci, anche nella situazione attuale. Alcuni avranno sentito parlare, p. e., degli esperimenti di lavoro a gruppi e di valutazione del profitto così ottenuto per mezzo di *tests*, con eliminazione delle interrogazioni orali. I regolamenti non prevedono una prova scritta per alcune delle materie nel cui ambito si sono attuati tali esperimenti, tuttavia non si è creduto che ciò escludesse la possibilità di introdurre i *tests*, che del resto non sono vere e proprie prove scritte, giacché la loro finalità è identica a quella delle interrogazioni orali. Ove qualche preside o provveditore richiedesse tuttavia il voto « orale » vero e proprio, questo potrebbe venir attribuito in base alle relazioni ed agli interventi nelle discussioni: insomma non bisogna rappresentarsi ostacoli insormontabili dove non ci sono. Un altro esempio: molti insegnanti cominciano a promuovere letture personali di classici diversi da quelli letti collettivamente dalla classe. Ma penso che in alcune materie si potrebbero senz'altro abolire le letture collettive — in rari casi ciò è stato fatto — lasciando che gli allievi, individualmente o in piccoli gruppi, studino autori di loro gradimento, riferendone ai compagni e cooperando così allo svolgimento complessivo del programma. A ciò si opporrebbe soltanto l'obbligo alla scelta *preventiva* dei libri di testo, ma non credo che l'ostacolo sia grave.

5. — LARGHEZZA E SPREGIUDICATEZZA DI VEDUTE.

Ma la scuola richiede veramente da parte di *tutti* i docenti una siffatta attività di sperimentazione? Direi di no. Da parte di tutti i docenti richiede semplicemente larghezza e spregiudicatezza di vedute, assenza di misonismo preconcetto, volontà di accettare le innovazioni che abbian dimostrato davvero di funzionare. Un certo tradizionalismo ragionato può ben convivere con questi atteggiamenti. Ciò che veramente la scuola esige dagli insegnanti è di guardarsi dalla deformazione professionale, dalla sclerosi dell'immaginazione, a causa della quale essi spesso diventano un fattore di conservazione e di cristallizzazione sociale.

Direi anzi che il semplice indulgere ad uno sperimentalismo spicciolo non è segno sufficiente dell'apertura mentale che oggi si richiede dall'insegnante consapevole. Come dicevo all'inizio la funzione della scuola è una funzione sociale di primaria importanza: esserne veramente consapevole non mi par possibile se si mantengono certi atteggiamenti di compiaciuta apoliticità, certe concezioni della cultura oasi felice che ignora le brutture del mondo pratico, certe posizioni di vieto estetismo e pseudo-storicismo che ancora allignano nella nostra scuola.

Gli insegnanti devono oggi sempre più operare da fattore propulsivo dell'aggiornamento scolastico; per riuscirvi devono uscire dal loro isolamento reciproco, e collaborare attivamente in forma associata, e lottare per l'autogoverno della categoria avendo in vista finalità non solo sindacali. Già tutto questo non è facile da ottenere, e perché ciò abbia efficacia, altro ancora è da esigersi, più essenziale ancora e più difficile da realizzarsi: sradicare in noi la mentalità per cui ci sentiamo un po' tutti ostriche allo scoglio della nostra

particolare scuola e materia, sicché difficilmente riusciamo a « vedere la foresta » di là dall'albero.

Occorre che la classe insegnante riesca a discutere con obiettività e distacco grossi problemi come quelli del triennio terminale della scuola dell'obbligo, della funzione del latino ed in genere della preparazione umanistica e professionale dei giovani. Bisogna che essa stessa sappia farsi banditrice presso l'opinione pubblica di nuove e ardite sperimentazioni, dovessero anche portare all'abolizione del tipo di scuola dove colui che le propone si trova al momento ad insegnare. E per far tutto questo seriamente, con una chiara visione dei presumibili risultati sociali delle innovazioni considerate, l'interesse per i problemi sociali e politici deve essere assai più vivo nella classe insegnante di quel che sia attualmente.

6. — UN ESEMPIO: PROMUOVERE NOI STESSI UNA INCHIESTA SULLE LEZIONI PRIVATE.

Prendiamo, come esempio di problema che potrebbe costituire veramente la pietra di paragone dell'efficienza di un atteggiamento del genere, la questione delle lezioni private. So bene che oggi la categoria praticamente non riuscirebbe a tirare avanti senza lezioni private, e del resto, data la struttura generale della scuola secondaria, ogni tentativo diretto alla loro drastica eliminazione non farebbe che incancrenire la situazione. Se anche i docenti si rifiutassero di darle, le darebbero gli incompetenti.

Eppure mi sembra che la nostra « coscienza professionale » non ci permetta una semplice e supina accettazione del fenomeno. C'è ragione di sospettare che le lezioni private

rappresentino, in complesso, il più grosso fattore fra quanti impediscono che la selezione scolastica avvenga in base alle capacità e non in base al censo.

Donde discende ch'è ormai tempo che i docenti stessi si interessino seriamente alla questione: se la coscienza educativa non può andare disgiunta da una matura coscienza civile e sociale, è nostro dovere porci spregiudicatamente un tale problema e lavorare per raccogliere almeno tutti i dati necessari. La spregiudicatezza di cui parlo potrebbe, nel caso specifico, assumere questa forma: intrattenere seriamente l'ipotesi limite che oggi sotto la violenta pressione cui sono assoggettate le scuole classiche da parte di una massa di allievi molti dei quali mancano di qualunque interesse effettivo per la cultura classica, latino e greco e forse altre materie finiscano con l'avere una funzione quasi unicamente selettiva, un po' come l'avrebbe l'applicazione ripetuta di *tests* d'intelligenza, con la differenza però che una schiera imponente di ripetitori e docenti privati (non vanno dimenticati neppure i familiari degli alunni) lavorano di continuo a falsarne i risultati, il che non sarebbe possibile con i *tests* veri e propri.

7. — ESIGERE MOLTO DA NOI STESSI PER POTER ESIGERE
MOLTO DAGLI ALTRI.

Si troverà forse che ho finora prospettato esigenze un po' aberranti da quella che è la normale vita scolastica; posso concederlo, aggiungendo però che l'ho fatto per inquadrare meglio il nucleo centrale di quelli che sono i doveri del docente di fronte alla scuola. Questa apertura mentale, questa spregiudicatezza, questa preoccupazione per il significato sociale della propria opera, non sarebbero che posa e agita-

zione estrinseca se non si innestassero sul solido senso umano e la scrupolosa moralità professionale che già, per fortuna, costituiscono una tradizione riconosciuta della nostra scuola di Stato. Insisto soprattutto sul carattere laico di questa tradizione, dove laicismo non significa né spirito anti-religioso, né spirito agnostico: significa rispetto sincero di tutte le opinioni, obiettiva presentazione dei fatti, assoluta assenza di settarismo e di dogmatismo, effettiva considerazione delle personalità altrui. È questo soprattutto che la scuola continua a chiedere ai docenti; ma in più, dopo le tragiche esperienze passate, un più attivo e vigile impegno a che siffatti atteggiamenti non rimangano formali. Un tale impegno non può non tradursi, mi pare, nel genere di iniziative cui ho sopra accennato.

Il mio discorso potrà forse sembrare troppo legato al pratico, al sociologico: ma è un discorso limitato, e perciò non ho creduto necessario insistere su quell'abito di studio severo, su quel religioso senso del valore della ricerca disinteressata, che è già nello spirito della nostra tradizione educativa. Non v'è contrasto ma correlazione necessaria fra un tale atteggiamento e l'attiva cooperazione ad una opera di ammodernamento e perfezionamento della nostra scuola, anche negli aspetti pratici più umili. Non v'è incompatibilità fra scienza pura e didattica: direi che nessuna scienza si conosce a fondo se non se n'è sviscerata la didattica, e che nessuna didattica può aver altra base che l'approfondita conoscenza della disciplina cui si riferisce.

Se nella nostra scuola prevalgono ancora sistemi autoritari, studio forzato e mnemonico, trascuranza delle attitudini e degli interessi individuali, distacco fra docente ed allievi, assenza di vita collaborativa, ciò non dipende certo dal fatto che gli insegnanti perseguono alti ideali scientifici:

il vero scienziato è sempre tendenzialmente liberale e democratico. La causa di tutto ciò è piuttosto l'isolamento spirituale in cui finiscono col vivere tanti di noi, ed è a quest'isolamento che la scuola ci chiede di metter fine, nei modi e con gli intenti che s'è detto. Il compito potrà esser giudicato gravoso, ma molto la scuola deve chiedere ai suoi docenti, se vuol poter chiedere con più serena coscienza alla società di far per essa quanto il progresso educativo e civile esige.

III.

ATTIVISMO IN TONO MINORE *

Chiedo scusa se, rispondendo all'*Invito alla discussione* sul tema degli esperimenti di « classi attive » promosso dal Centro Didattico Nazionale, invito rivolto in forma meditata e chiara a tutti i colleghi da Ornella Andreani Dentici dalle colonne dell'« Eco della scuola nuova »¹, inizio con una lunga autocitazione. Alcuni anni fa scrivevo su « Scuola e Città » :

« Come tutto ciò che nasce per forza propria, in modo vario e libero, spontaneo e disordinato, la scuola attiva non è una chiesa e non ha dogmi né depositari delle sue verità; non ha neppure prevenzioni di sorta né spirito esclusivistico. Essa affonda le sue radici nelle strutture sociali, nelle vive esigenze, negli orientamenti originali della cultura del nostro secolo; è una giovane vegetazione rigogliosa che ha saputo succhiare la sua linfa dai terreni più diversi: ogni valido indirizzo di pensiero vi ha contribuito in qualche modo e in qualche misura. Non ha mutato il mondo e neppure ha, per ora, trasformato radicalmente la scuola nel suo complesso; da un lato è bene che sia così, perché soltanto le innovazioni che nascono da convinzioni largamente

* Già pubblicato su « L'eco della scuola nuova », aprile 1954.

¹ Cfr. « L'eco della scuola nuova », 1954, n. 3.

condivise e debitamente maturate possono innestarsi senza danno su di una tradizione che sarebbe sciocco disperdere; d'altro lato, giacché la scuola attiva esprime esigenze più vaste di quelle cui può rispondere una ' riforma ' scolastica, non potrebbe tradursi in norme e regolamenti prima che quelle esigenze si siano anche altrimenti affermate, pena l'inaridimento in un nuovo formalismo. Continuando nella prima similitudine, vorremmo dire che finché non vi saranno opere radicali di *bonifica sociale*, quella vegetazione a stento potrà estendersi; ma intanto essa vive. Questo fatto non è soltanto un fatto, ma rappresenta anche un impegno per tutti coloro che credono in un migliore avvenire della società e della scuola »¹.

Siamo ora al punto delle « norme » e dei « regolamenti » dettati dall'alto? Per il momento, credo di poter azzardare ancora una risposta negativa. Ho letto e riletto attentamente la circolare del dott. Tamborlini, direttore del Centro Didattico Nazionale per la Scuola Secondaria, e vi ho trovato piuttosto una simpatica ingenuità che uno spirito regolamentistico e burocratico. È vero che la sua prosa, generalmente calda e efficace, sa assumere lo « stile circolare » con sconcertante rapidità (« I Capi d'Istituto proporranno *entro il 1° novembre p. v.* la istituzione di una o più ' classi attive ' in seno alla loro Scuola ai rispettivi *Provveditori agli Studi*, i quali sono pregati di trasmetterle alla Direzione del Centro, corredate dal loro parere »). Ma queste ed altre disposizioni un po' caporalesche le possiamo mettere sul conto delle esigenze di un minimo di collegamento e coordinamento, sulle quali è inutile discutere qui in dettaglio.

¹ « Scuola e Città », agosto 1950, p. 201. Lo scritto in questione è stato ristampato in appendice al volume *John Dewey*, Firenze, La Nuova Italia, 1951, pp. 140-149.

L'ingenuità grossa non è quella di appoggiarsi ai presidi e provveditori, che di attivismo sono in maggioranza piuttosto digiuni, chiedendo loro di promuovere e giudicare ciò che non conoscono — del resto ci potrebb'essere l'abile intento di creare corresponsabilità utili a rompere, in qualche misura, il fronte conservatore; e inoltre le fedi nuove fidano nelle conversioni più impensate, vedi ciò che racconta Giorgio Spini di marescialli dei carabinieri e commissari di P. S. di fronte ai... pentecostali ¹; l'ingenuità grossa mi sembra stia in un altro punto, e ben più fondamentale: nel mostrare di ignorare, o semplicemente, se è ingenuità, nell'ignorare, quale sia di fatto la scuola italiana, su quale realtà sociale si appoggi, quali siano le sue funzioni, non attribuitele certo per regolamento ministeriale, ma per pressione persistente e convergente operata in mille modi su di essa da una società la cui struttura è fra le più arretrate d'Europa. Diciamole chiare, queste cose, ed è più carità di patria che tacerle; e l'autocitazione all'inizio per ciò essenzialmente l'ho fatta, perché non si creda che questo è un argomento polemico contingente, ma al contrario il primo argomento di cui s'ha a trattare, se si vuol parlare di scuola attiva senza rimanere fra le nuvole.

Dice il Tamborlini: « ... Oggi tutte le Scuole del triennio che segue le Scuole elementari non hanno uno scopo di *selezione*, ma di *orientamento* ». Se così fosse, io sarei pronto a plaudire alla sua iniziativa. Lo sarei anche se riuscisse a dimostrarmi che si può facilmente ottenere che le cose si mettan così in un prossimo avvenire. Ma così non è, così non mostra di voler essere la « Scuola secondaria » nella progettata « riforma », così probabilmente non potrà essere mai se tutto l'indirizzo economico-politico della na-

¹ Cfr. « Il ponte », gennaio 1953, p. 14.

zione non cambierà sostanzialmente. Vediamo in dettaglio: Media ed Avviamenti non hanno uno scopo di *selezione*? Gli Avviamenti non ce l'hanno perché sono già il prodotto della più disgraziata forma di selezione, quella basata essenzialmente sulla situazione economica delle famiglie. Ma la Scuola media? Quel terzo di alunni che non arriva in fondo, com'è graziosamente « orientato » a levarsi dai piedi, e quell'altra non tanto piccola percentuale che arriva al traguardo in « tempo massimo » (persino sei anni! « Ma non me lo bocci! Almeno un impiego alle Poste! ») è proprio « aggiustata » bene! (sarebbe questa la traduzione italiana dell'*adjustment* tanto caro agli attivisti anglosassoni?) Questa Scuola media dove per retorica romanizzante tutti studiano il latino con raro trasporto (grazie a Gentile e a Bottai, per chi non lo ricordasse), e ci tengono, badate, almeno *dopo*, perché è un blason d'onore, un distaccarsi dal volgo; questa Scuola media di figli di papà con tre ripetitori (anche il numero dei ripetitori fa « selezione »!) e di poveri diavoli che andranno alle Poste, se potranno; questa Scuola media dove il gruppetto dei dotati profitta del sano tirocinio morale e sociale di assistere all'annaspamento degli altri senza intervenire, dà veramente uno splendido « orientamento »! Si chiama infatti Scuola media unica, *lucus a non lucendo*. Non è qui il caso di riprendere il vecchio argomento della Scuola media veramente « unica » la sola che sarebbe selettiva e orientativa nello stesso tempo, la sola che permetterebbe qualche po' di attivismo, almeno quanto ne trovate in una qualunque « Junior Highschool » americana.

Lo so che questi sono sogni utopistici, in un paese dove non si è mai guardato più in là del « sistema a doppio binario », che dalle elementari in poi separa i futuri lavoratori manuali dai « colletti bianchi » (non importa se sporchi e sfilacciati), e dove anche il sistema a doppio binario

l'han realizzato con un binario normale ed uno da... *decauville* (la scuola professionale nel suo complesso).

Parliamo piuttosto di ciò che si potrebbe fare. Le ingenuità del direttore del Centro Didattico della Scuola secondaria le ho dette simpatiche, perché sembrano, malgrado tutto, di quella specie che facilmente si riscontra in chi ha veramente voglia di fare. E non andiamo a contrapporgli, per l'amor di Dio, inattuali considerazioni teoriche sulla sufficienza o meno dell'*élan vital* come intima guida dell'educando, e tanto meno attribuiamo quel concetto al Dewey, con disquisizioni sulle difficoltà della sua etica, come mostra di voler fare la signora Andreani Dentici. Se abbiamo degli amici nella Media o negli Avviamenti che si siano impegnati in esperimenti di « classi attive », tentiamo di aiutarli in ogni modo, e con consigli pratici; e mettendo a loro disposizione la nostra biblioteca. Discutiamo con loro delle difficoltà che incontrano e le discussioni teoriche, se abbiamo da farne, limitiamole per ora a questioni d'immediata rilevanza, e magari terminologiche.

Perché, forse dovevo dirlo prima, nonché paventare nei suggerimenti della circolare del Centro Didattico i pericoli di un attivismo integrale, mi pare che ci sia piuttosto da vedervi un utile complesso di consigli che tuttavia non approda a realizzare le caratteristiche più salienti dell'attivismo pedagogico vero e proprio. Lo stesso procedere per « osservazione-ipotesi-verifica-legge » è piuttosto uno sviluppo del metodo intuitivo ottocentesco che un procedimento attivo; in quest'ultimo non da osservazioni su materiali « presentati » dall'insegnante si parte, ma da problemi reali scaturenti dalle stesse attività spontanee degli allievi. Lo stesso fatto che quest'ultimo procedimento ci appaia irrealizzabile nelle nostre scuole, se fornisce una giustificazione all'impostazione della circolare, indica nel contempo i limiti,

già in partenza assai angusti, di una azione del genere che voglia inserirsi nell'ordinamento scolastico esistente.

Il che porta a riflettere sull'opportunità della proposta alla quale accennava E. Codignola parlando di questa stessa iniziativa¹: «valersi dei mezzi di cui dispone il Centro per istituire direttamente almeno una 'Scuola attiva'». Ed io ne auspicherei più d'una, anzi parecchie e diversamente ordinate, e tali da poter dare indicazioni concrete per una vera riforma scolastica, da farsi a lunga scadenza (nel frattempo c'è una serie di provvedimenti urgenti da prendere, da non gabellare per «riforma»). Ammettiamo pure che gli attuali esperimenti possano dare qualche frutto: migliore, per il momento, di quello di mettere in luce la buona volontà e la preparazione di un manipolo di insegnanti (che dovrebbero però essere seguiti assai da vicino, e non attraverso occhiali di presidi e provveditori soltanto); i quali insegnanti potrebbero essere utilizzati in un prossimo futuro, assieme ad altri, nei più ambiziosi esperimenti cui ho accennato. Questi esperimenti, vorrei aggiungere, dovrebbero andar più in là del triennio postelementare: l'importante sarebbe di vedere che frutti dà, *in ogni diversa direzione*, un'opera di effettivo *orientamento* compiuta in tale triennio (ahi! ritorno all'«unicissima»!). Dopodiché una «riforma» dovrebbe non già istituire la «scuola attiva» dall'alto, ma sancire quegli ordinamenti che mostrino di permettere, per iniziativa degli insegnanti che lo vogliano, un eventuale sviluppo in senso attivo.

L'attuale azione volta a promuovere piccoli esperimenti attivi un po' dovunque nelle scuole medie inferiori dovrà comunque, per non riuscire controproducente, mostrar di

¹ Cfr. «Scuola e Città», ottobre 1952, p. 330.

possedere quel preciso senso dei propri limiti che non mi pare sempre presente nei documenti del Centro Didattico, molti dei quali mi sembrano sottovalutare gli ostacoli nella baldanza un po' ingenua che, come si diceva all'inizio, li informa.

Sia chiaro che non potrà trattarsi che di esperimenti modesti e parziali, e per le difficoltà oggettive cui si è accennato ed anche per carenza di preparazione, di personale e di servizi. Si pensi fra l'altro ai servizi di orientamento o *guidance*, alla ricchezza e varietà dei reattivi mentali in uso, al numero di attività elettive che rendono possibile l'individualizzazione dell'insegnamento, e soprattutto alle concrete possibilità di impegnare gli alunni in progetti e ricerche di ogni genere, che caratterizzano quasi tutte le istituzioni scolastiche a vero orientamento attivo e delle quali le nostre « classi attive » mancheranno del tutto o quasi.

Non formalizziamoci tuttavia sull'uso del termine « attivo », che denota almeno la buona volontà di procedere in una certa direzione. È termine che molti cattolici volevano da noi mettere in mora, per sostituirlo con un certo loro equivoco « integralismo »; ma oggi troviamo nuovamente sulla breccia a propagandare l'attivismo in scritti e convegni quegli stessi che ieri lo disdegnavano e già si sentivano *oltre la scuola attiva*. « Oltre la scuola attiva? » col punto interrogativo s'intitolava il mio articolo da cui ho tolto la citazione all'inizio; pare che il dubbio abbia colpito anche loro, sicché infine, comprendendo che l'idea attivistica ha forza tale e tale diffusione mondiale per cui ogni tentativo di « superamento » astratto è destinato a fallire han deciso che il meglio è mettersi nella corrente e, se possibile, far-sene monopolisti in Italia. Ma in questa forma il giuoco è corretto, e non è certo con l'astensionismo che si impedirà che degeneri.

Mentre perciò mi par giusto che tutti collaborino senza prevenzioni all'esperimento — parlo di coloro che han fede nei metodi attivi, o meglio nello spirito della scuola attiva —, vorrei che nel contempo si promuovesse in tutti la consapevolezza che di un *attivismo* in tono minore si tratta, il quale ben poco può fare da solo contro i molti mali della nostra scuola. Vorrei che non si dimenticasse che vi sono ancora, nella nostra scuola, problemi che direi di *costume*, e che non coi metodi hanno a che fare, ma con la semplice umanità e coscienza morale. C'è ancora chi picchia gli allievi, chi li mette in ginocchio, chi manda un alunno alla lavagna perché vi segni i nomi dei « cattivi », chi divide la classe in eletti e reprobì, chi gradisce o pretende ripetizioni mnemoniche, chi rifiuta ogni discussione. È una realtà così mortificante che molti preferiscono non crederla vera. Eppure ciò avviene, e non solo in sperdute scuole elementari, ma anche in scuole elementari e medie tutt'altro che isolate e irraggiungibili. Scuole nelle quali oggi si iniziano esperimenti « attivi », per quanto, ma non ne ho la certezza, non ad opera degli stessi insegnanti.

IV.

IN MARGINE A UN CONVEGNO *

Il convegno sulla scuola degli « amici del ' Mondo ' » e gli echi che esso ha avuto sulla stampa mi suggeriscono alcune riflessioni.

La prima riguarda il successo stesso dell'iniziativa, ed il carattere di questo successo. Anche l'osservatore più distaccato rimaneva colpito da una indubbia atmosfera di fervore costruttivo, che smentiva un'impressione largamente diffusa in molti ambienti, vale a dire che i « laici », sul problema della scuola, non avessero altra unità di vedute che negativa e polemica, incentrata sulla difesa della scuola di Stato dagli attentati clericali.

Discordanze profonde erano emerse in passato non solo, com'è comprensibile, fra i laici appartenenti a settori assai diversi dello schieramento politico (l'accoglienza del tutto negativa avuta dalle *Prediche inutili* di Einaudi da parte comunista ne è il più recente e cospicuo esempio),

* Commento al terzo convegno degli « amici del ' Mondo ' » (gli atti del quale sono stati pubblicati dalla Casa Laterza sotto il titolo *Dibattito sulla scuola*, Bari, 1956) pubblicato su « Il mondo », del 20 marzo '56 col titolo *Una scuola senza paura*.

ma fra gli stessi laici « di terza forza », se si può usare questa espressione per indicare assieme socialdemocratici, repubblicani, radicali, socialisti di « Unità popolare », indipendenti di tendenze affini. Né si trattava di differenze corrispondenti alle diverse etichette politiche. I problemi scolastici da noi non furono quasi mai seriamente discussi ed elaborati in sede politica, salvo appunto che per alcuni aspetti politicamente prima che socialmente ed educativamente rilevanti. Sicché tradizionalisti e progressisti, centralisti e autonomisti, classicisti e tecnicisti (in campo scolastico) potevano convivere senza difficoltà e persino senza tentativi seri di chiarimento nelle stesse formazioni politiche, e quelle di democrazia laica non facevano certo eccezione. In tali condizioni una politica laica della scuola con carattere costruttivo non poteva neppure essere impostata.

Il convegno degli « amici del ' Mondo ' » mi pare abbia dimostrato che la situazione è oggi profondamente mutata, e ciò non solo fra gli insegnanti (del che s'era avuta prova in convegni professionali precedenti), ma nel vasto settore di opinione pubblica laica e democratica che aveva nel convegno rappresentanti cospicui. Di là dai contrasti — in gran parte utili e necessari — vi emerse una sostanziale anche se non completa *convergenza di orientamenti* che andava ben oltre la semplice difesa dai pericoli clericali. Sin dall'inizio Piccardi inserì il problema del rinnovamento della scuola nel quadro di una profonda revisione e trasformazione dell'intera nostra struttura sociale e statale, e le altre relazioni accentuarono da un lato le esigenze di libertà, cioè di laicità e di autonomia didattica della scuola (Morghen, Calogero), dall'altro la necessità di massicci interventi economici volti ad assicurarne, a breve e lungo termine, la funzionalità sociale (Zanotti-Bianco, Borghi). Pochissimi

furono gli interventi fiduciosi nel semplice ritorno alla « serietà » ed alla « severa selezione », largo riconoscimento ebbe invece, in forme più o meno esplicite, l'esigenza di imboccare le vie di un rinnovamento radicale, tramite sperimentazioni libere e coraggiose anziché astratte riforme, e avendo in vista uno sviluppo di strutture scolastiche capaci di operare nel senso dell'orientamento progressivo di molti anziché della sola selezione di pochi, e capace comunque di integrare la formazione professionale con quella generalmente umana e civile.

Gli interventi di cattolici, socialisti e comunisti valsero a sottolineare, mi sembra, la concretezza politico-sociale dell'impostazione dei lavori del convegno, giacché dall'una e dall'altra parte si tenne a dichiarare anzitutto l'esistenza di un margine di consenso assai vasto. E da sinistra, veramente, motivi *sostanziali* di critica al convegno non furono avanzati, tant'è vero che la Bertoni Jovine ¹ non giunge a una più persuasiva delimitazione del consenso complessivo, che rilevando un presunto contrasto fra la relazione Borghi e quella Calogero, quasi ci fosse incompatibilità fra le rispettive tesi e non piuttosto una semplice distinzione fra mete a lunga scadenza e mete immediate, fra riforme di struttura e riforme di metodi e programmi (rispettivamente « con spese » e « senza spese »). La questione poi delle precedenza di spesa, ch'è stata sollevata anche da non marxisti, è evidentemente di quelle dove il compromesso non solo è tollerabile, ma è vitale e necessario: se per dare a tutti la scuola dell'obbligo trascurassimo troppo quella secondaria e le università, avremmo una classe dirigente inetta, che

¹ BERTONI-JOVINE, *Scuola sotto accusa*, « Unità », 2 marzo 1956.

alla lunga renderebbe vano lo stesso sforzo nella prima direzione. Il convegno non aveva certo per parola d'ordine « pas d'ennemis à gauche », ma *appunto per questo* non c'è che da rallegrarsi delle possibilità d'intesa che sembrano profilarsi in questa direzione.

Diversa purtroppo la situazione per quanto concerne i rapporti con i cattolici, da parte dei quali si sono avute offerte di apertura che appaiono però assai incerte e ambigue. Dispiace dirlo proprio a me che ho sostenuto la possibilità (e la necessità) di una concreta soluzione dei più urgenti problemi scolastici, e che ancora sostengo che una politica scolastica di rinnovamento sostanziale non si può fare e non si potrà fare per molto tempo senza la cooperazione di una parte almeno dei cattolici. Questo sembra ammetterlo anche Calogero, che però a conclusione del suo ampio resoconto del convegno testé apparso su « Il mondo » mostra di voler ignorare quale sia la vera natura di quel « cinque per cento » di disaccordo di cui aveva parlato Gozzer. L'intervento di Gozzer, il più qualificato dei pochi cattolici che hanno parlato, dava in realtà l'impressione di voler proporre un baratto: la possibilità d'accordo sul rinnovamento sociale delle strutture scolastiche veniva subordinata all'abbandono di ogni pregiudiziale anticonfessionale e statalista da parte delle forze laiche. Giustamente vivace fu la reazione del convegno, per bocca di La Malfa che allora sottentrò come presidente, ed anche di altri.

Vorrei esaminare un po' meglio questa posizione cattolica, che mi pare sia un'applicazione ai problemi scolastici dei principi del cosiddetto « integralismo ». È posizione che va progressivamente prendendo piede nell'ambito della potente organizzazione professionale cattolica degli insegnanti secondari, l'U.C.I.I.M. La lotta sindacale recente, la que-

stione della post-elementare (scuola di III classe, la definisce l'organo dell'U.C.I.I.M.), la necessità di reagire alle intelligenti prese di posizione dell'estrema sinistra sui problemi scolastici, sono alcuni dei fattori che spingono i cattolici a propugnare oggi la « unicità » più o meno effettiva della scuola dell'obbligo fino a 14 anni, ed a mostrarsi in genere aperti alle innovazioni a carattere sociale, come già nell'immediato dopoguerra alla propaganda laica per i metodi attivi contrapposero una serie di iniziative loro (troppo spesso estrinseche, epidermiche e annacquate), culminate nella moltiplicazione e monopolizzazione dei Centri Didattici Nazionali.

Il carattere « integralista » di queste aperture cattoliche verso il progresso educativo sta in ciò che esse vanno di pari passo con la riaffermazione di principi strettamente confessionali (vedi i programmi Ermini per la Scuola elementare) e con l'accusa alla scuola di Stato di essere essa sola arida, burocratica, sorda al progresso e negatrice di ogni reale libertà, quasi che la scuola privata fosse l'oasi fortunata in cui fioriscono tutte le libertà. Noi ci lamentiamo dell'incremento delle scuole private in questi ultimi anni, ed essi vi contrappongono con tutta disinvoltura la doglianza esattamente opposta: « Le scuole ' di Stato ' sono state allargate fino all'inverosimile in rapporto alle capacità dello Stato di pagarle, di dirigerle, di amministrarle. Proprio cioè seguendo i suggerimenti dei comunisti e dei malaccorti compagni, i governi successivi alla liberazione, invece di seguire le sagge vie del liberalismo einaudiano (che del resto aveva trovato voci d'appoggio in cattolici come Sturzo e in socialisti come Calosso) hanno insufflato a dismisura la scuola di Stato, fino a farla scoppiare nei suoi attuali travagli. Questo volevano i comunisti, sostenuti dal ' Mondo ' e da tanti altri occasionali compagni... ». Gozzer dichiarò al convegno degli

« amici del 'Mondo' » che la questione dei sussidi alle scuole private « non gli interessava », ma le asserzioni su riportate, che pur sono sue¹, cosa altro possono significare se non che si sarebbe fatto meglio a sovvenzionare le scuole private (per i 4/5 confessionali)? E a questo Gozzer giunge proprio in chiave di preoccupazioni sociali, e dopo aver fra l'altro approvato una mia « diagnosi spietata e spregiudicata » del carattere classista della scuola italiana, apparsa tempo fa su « Nuova Repubblica », e dopo aver accusato in generale i laici di avere per il passato soltanto « sbattuta l'acqua col palo » rimanendo insensibili ai problemi di fondo. Vorrei che quest'altra mia diagnosi fosse errata, perché altrimenti, fin che la situazione resti tale, fin che tale cioè sia la disposizione persino dei più esperti fra i cattolici qualificati, la stessa possibilità di un dialogo costruttivo sembrerebbe compromessa.

Ma tutto questo non significa, per altro, che ogni sforzo non debba esser comunque fatto affinché la situazione cambi. Mantenere in vita e rinfocolare un'antitesi clericalismo-anticlericalismo suppergiù negli stessi termini del primo '900 non è per nulla producente, come giustamente osservava in un suo intervento assai stringato il cattolico-liberale, o meglio liberale cattolico, Pedrazzi. Che cosa è cambiato, di sostanziale, da allora? Masse cattoliche si sono inserite nella vita sindacale, una politica cattolica democratica si è andata consolidando fra continue oscillazioni e con risultante « centrista », cattolici si sono inseriti nella vita dello Stato, e in particolare nella scuola di Stato: un inserimento così massiccio da creare interessi nuovi e mentalità nuova.

¹ Cfr. « La Scuola e l'Uomo », mensile dell'U.C.I.I.M., febbraio 1956.

(e sullo sfondo, non dimentichiamolo, v'è la più generale trasformazione sociale che addossa nuovi compiti alla scuola nel suo complesso). I recenti scioperi degli insegnanti furono in buona parte opera dei cattolici, e si trattò di un'azione autonoma: il tentativo di vedervi diaboliche (o curialesche) macchinazioni è stato davvero del tutto gratuito. Mi pare abbiano costituito, questi scioperi, l'unico fatto veramente positivo nella storia recente della scuola italiana, e non solo in quanto l'interesse dell'opinione pubblica ai problemi scolastici ne riuscì vigorosamente stimolato. Esso ci fornisce anche un insegnamento preciso: la collaborazione fra laici e cattolici può riuscire costruttiva se è condotta contemporaneamente a molti livelli, ed implica il contatto diretto, il rapporto personale. Nemmeno la grossa pregiudiziale antistatalista allora funzionò più, o funzionò assai meno: l'azione sindacale fu tutta rivolta a ridare dignità alla scuola di Stato, ed ebbe ripercussioni economiche non certo vantaggiose per quelle private.

E qui il mio discorso viene a riconnettersi con alcuni dei punti trattati nel convegno che hanno ottenuto più generale consenso, quelli della libertà didattica, della necessità di sperimentare coraggiosamente il nuovo, e conseguentemente dell'autonomia della funzione docente.

Ora, se c'è una linea di azione che raccordi veramente concretamente i tre livelli di richieste su cui s'è soffermato il convegno, quello delle riforme immediate e senza spesa (Calogero), quello delle spese urgenti e improrogabili (Zanotti-Bianco), quello delle prospettive a lungo termine (Borghi), questa linea è da ricercarsi nel conferimento di una autonomia articolata e funzionale alla classe docente. Già è stato proposto, nell'ultimo convegno regionale lombardo della F.N.I.S.M., che fra i consigli dei professori delle singole scuole da un lato e il Consiglio superiore della P.I. dal-

l'altro (gli uni e l'altro da potenziarsi nelle loro funzioni) si istituiscano consigli locali, provinciali, regionali intermedi, composti in buona parte da insegnanti democraticamente eletti. Pur senza poteri vincolanti rispetto alla libertà didattica dei singoli docenti, tali organi collegiali sarebbero i meglio qualificati a discutere le nuove esperienze didattiche, ed anche a curare quelle sperimentazioni più complesse delle quali ormai da tutti o quasi si ravvisa la necessità. Parlo delle « riforme senza spesa » di Calogero che non potrebbero concretamente operarsi né per pure iniziative individuali di docenti, né tanto meno con burocratiche circolari, ma ben potrebbero realizzarsi per tramite della discussione e della cooperazione fra docenti: basterebbe allora una disposizione che consentisse deroghe ai programmi e sperimentazioni originali alla sola condizione che ne fosse data comunicazione preventiva e consuntiva o al consiglio di classe o a questi istituendi consigli superiori, a seconda dell'entità delle iniziative (per il momento, potremmo far competenti i Provveditorati: ma non c'è chi non colga l'assurdo dell'attribuire funzione pedagogica ad un organo amministrativo e burocratico, sia pure al buon fine di porre una remora necessaria alla faciloneria e alla pigrizia che altrimenti potrebbero far naufragare l'auspicata liberalizzazione dell'insegnamento).

Parlo anche delle riforme di struttura prospettate da Borghi, alle quali la strada dovrebb'essere aperta da istituti-pilota, che mal vedrei organizzati direttamente dal Ministero, mentre consigli scolastici regionali, con rappresentanza qualificata di docenti universitari, ed anche delle organizzazioni economiche e sindacali, potrebbero costituire l'organo propulsivo e di controllo più efficace, ed operare la necessaria coordinazione fra l'azione statale e quell'azione regionale nel campo dell'istruzione professionale ch'è pre-

vista dalla Costituzione ed a cui si richiamò con speranza anche Piccardi.

È estremamente importante che larghe forze di democrazia laica abbian dimostrato di possedere ormai un comune orientamento di fondo, ed abbian riaffermato in modo inequivoco le ragioni ideali, per nulla invecchiate, della loro laicità. Ma non dimentichiamo che dal limbo delle buone intenzioni si arriva in terra solo attraverso l'azione concreta degli uomini, e che gli uomini agiscono non passivamente solo se si dà loro fiducia. Chiedere, come taluni hanno fatto, più efficienti controlli ispettivi, esami più severi, selezioni più drastiche, non ha senso se non si considera anzitutto la scuola pubblica nel suo complesso come un organismo vitale. Raffaele Spongano ha insistito (anche in un articolo apparso su « La stampa » del 3 marzo) sulla demoralizzazione e l'incuria che pervaderebbero ormai la scuola pubblica, e il suo ritornello è sempre « severità ! selezione ! ». Mi pare, questa, una posizione astratta, inconsapevole della gravità sociale del problema, sterilmente moralistica. È impossibile liberare i Licei da tutti i meno atti al tipo di studio d'alto livello intellettuale che dovrebbe svolgersi, fin che non esisterà una scuola media superiore adatta al ragazzo comune, la quale non escluda un eventuale, pur vagliatissimo, accesso all'Università. E il fatto che nell'attuale situazione gli educatori non riescano ad essere spietati (ammesso anche che l'esserlo fosse commendevole) è una base d'accusa inconsistente, sebbene sia la principale fra quante motivano questa dura condanna della classe insegnante. Può darsi che molti insegnanti facciano male il loro dovere, ma non vedo che a ciò vi sia altro rimedio che facilitare al massimo, il confronto del loro operato con quello dei molti o pochi che lo fanno bene, e vorrebbero farlo meglio: ed è quanto oggi non avviene, perché nelle scuole è in tutti i modi sco-

raggiata la vita di comunità, e gli insegnanti sono trattati come impiegati d'ordine, con assoluta insipienza burocratica.

Senza un atto coraggioso di fiducia verso la scuola, che le riconosca facoltà d'autogoverno e ne realizzi la democratizzazione interna, è veramente ingenuo pensare che la scuola possa svolgere una funzione democratica nel paese. Ma quello che qui soprattutto vorrei far rilevare è che soltanto facendo lavorare assieme insegnanti cattolici e laici al miglioramento dell'efficienza della loro azione, potrà esservi qualche speranza di superare il punto morto a cui sono fermi i loro rapporti.

In questi ultimi tempi si sono immessi e si immettono elementi laici nei centri didattici, ma non credo sia questo un rimedio sufficiente. Centri e consulte didattiche, nazionali e periferici, hanno da essere democratizzati, cioè nominati dal Consiglio superiore o eletti dagli stessi insegnanti. Fra l'altro, nell'autonomia articolata della scuola può vedersi non solo la risoluzione potenziale di problemi tanto tecnici quanto politici, ma anche l'accettazione parziale di un principio pluralistico (alla Einaudi) che normalmente è fatto giocare solo a vantaggio della scuola privata.

Ed ecco la mia conclusione: il convegno sulla scuola degli « amici del ' Mondo ' » è stato ricco e costruttivo, ma se da esso ha da emergere una richiesta specifica che ne traduca in termini anche politici il senso generale, questa deve essere la richiesta di un'articolata autonomia della scuola che renda possibile e feconda la sperimentazione del nuovo. Là è il nocciolo di ogni più ambizioso sviluppo.

V.

VALORE DI UN ESPERIMENTO *

Chi, come il sottoscritto, ha sempre sostenuto che lo sperimentalismo pedagogico costituirebbe un correttivo particolarmente salutare per un sistema scolastico come il nostro, da tempo affidato agli apriorismi di piú diversa etichetta — cattolica, positivista, idealista — si sente in qualche modo impegnato a pronunciarsi con nettezza sull'attuale esperimento di scuola media unitaria con materie opzionali, promosso dal Centro Didattico Nazionale per la Scuola secondaria.

A dirla breve e schietta, a me pare che quest'iniziativa sia tutto quel che si vuole, salvo che un serio esperimento. È non solo per le ragioni già chiaramente espresse da Mario Gliozzi nel suo articolo *Panna montata* che apriva il numero passato dell'« Eco della scuola nuova ». Penso anch'io che sia iniziativa affrettata, con evidente carattere d'improvvisazione; penso anch'io che le manchi la base essenziale perché i risultati possano riuscire significativi, cioè l'assicurazione dell'effettiva, *legale* equipollenza del nuovo corso triennale sperimentale rispetto all'attuale scuola media (anche per coloro che non optino per il latino), e la conoscenza

* Pubblicato su « L'eco della scuola nuova », 1° gennaio 1957.

preventiva di tale possibilità da parte delle famiglie; concordo altresì nel ritenerla per quest'anno iniziativa sostanzialmente fallita, per il fatto stesso che rimane confinata o quasi nell'ambito delle scuole d'avviamento.

Ma sono anche più pessimista dell'amico Gliozzi circa le possibilità che in un prossimo futuro la cosa possa assumere il carattere di esperimento serio, alla sola condizione di ottenere preventiva sanzione legale, e di aver predisposti a tempo debito i piani di sperimentazione, la scelta oculata del personale, adeguati mezzi materiali.

Direi che persino in quell'improbabile eventualità non si saprebbe ancora quale sia l'oggetto vero dell'esperimento, come non lo si sa oggi. A leggere le istruzioni diramate dal Centro Didattico sembrerebbe che questi « corsi sperimentali » debbano prescindere « da ogni finalità di preparazione ai corsi superiori ». Sembrerebbe perciò che quel che si vuol saggiare sia la possibilità di una scuola a carattere intimamente formativo, basata sul principio dell'opzionalità. Che una scuola del genere sia possibile, nessuno lo mette in dubbio; per giudicare invece se sia opportuna, occorre avere un criterio di giudizio e mi par difficile che in questo criterio di giudizio non abbia larga parte proprio la capacità di « preparazione ai corsi superiori ». Ciò implica che i licenziati da questi « corsi » abbiano veramente accesso a qualunque ordine di studi medi-superiori, il che può avvenire in due modi diversi: o considerando le opzioni fatte come predeterminanti (cioè, in pratica: alle scuole superiori con latino hanno accesso solo quelli che hanno optato, con successo, per il latino nel triennio precedente), o considerando invece la scuola di tale triennio « né preclusiva, né predeterminante », come vorrebbe la risoluzione conclusiva della Commissione ministeriale, cui espressamente si ispira il Centro Didattico nel promuovere l'esperimento.

La prima possibilità è l'unica praticamente configura-

bile, ma è in contrasto con la finalità dichiarata dell'esperimento, e lo ridurrebbe a un sondaggio della possibilità di istituire scuole plurivalenti dove non sia possibile istituire tanto scuole con latino che scuole senza latino, giacché è evidente che all'interno di queste istituzioni di nuovo tipo si riprodurrebbero i fenomeni tipici dell'attuale sistema « a doppio binario ». Esperimenti del genere potrebbero riuscire istruttivi, *per tale finalità specifica*, solo se operati in piccoli e piccolissimi centri. In tutti i casi, la loro validità sarebbe infirmata se non si potesse apportare alcune limitate modifiche alle scuole medie superiori cui i licenziati del triennio sperimentale si orienteranno, giacché quelli che colà avranno optato con successo per il latino, dovranno iniziare *ex novo* la lingua straniera nella scuola media superiore (e ciò a prescindere dall'assurdità di imporre una scelta fra latino e lingua straniera).

La seconda possibilità appare ben più interessante, almeno a prima vista. Si tratterebbe allora veramente di sperimentare una scuola a carattere formativo generale, che non si preoccupi del futuro, ma solo della maturazione del ragazzo e dello sviluppo della sua personalità. Anche le opzioni non dovrebbero avere altra funzione che di mettere meglio in luce, saggiare e nutrire gli interessi in formazione. Soltanto che tutto ciò rimarrà un ideale affatto utopistico, confinato nel limbo delle buone intenzioni pedagogiche, finché in effetti non ci saranno scuole superiori pronte ad accogliere, senza discriminazioni di sorta, i provenienti da un siffatto triennio sperimentale. O si vorranno invece seppellire i poveretti, fino ad allora accuratamente protetti da qualunque *surménage*, sotto il carico di lezioni extra (da chi pagate?) che li mettano alla pari con i compagni provenienti dai corsi normali? È evidente che ciò falserebbe radicalmente tutto l'esperimento.

Conclusione? Non si sa che cosa l'esperimento voglia

sperimentare. O meglio: ciò a cui l'esperimento probabilmente tende è un nuovo sistema scolastico complessivo, dove le scelte definitive siano alquanto ritardate. Sperimentare un sistema del genere sarebbe cosa di importanza massima, ma è evidente che non è dal triennio 11-14 anni che si dovrebbe cominciare, perché non è lì che risiede il problema di fondo: il problema di fondo è nella possibilità di apprendere il latino, altrettanto bene o anche meglio che non oggi, nei soli cinque anni del Ginnasio-Liceo (sia pur abolendo la versione in latino). Qui è il nodo dell'intera faccenda, questa è l'esigenza centrale. Da essa però si diramano esigenze subordinate, soprattutto quella di una miglior selezione attitudinale, senza la quale è ovvio che l'esperimento sarebbe destinato in partenza al fallimento.

Un esperimento del genere può effettuarsi fin d'ora, su qualsiasi scala, alla sola condizione di poter disporre di un congruo numero di borse di studio destinate a durare fino al compimento degli studi universitari. Basta selezionare il meglio dei licenziati dall'Avviamento, tenendo presente come criterio generale il livello attitudinale che si potrà esigere per i Licei quando esistesse accanto ad essi una scuola a carattere moderno e orientativo (che è la grossa esigenza da tutti avvertita, e che non sarebbe male nel frattempo sperimentare a parte, ma questo è un altro discorso che faremo un'altra volta).

L'esperimento di scuola classica quinquennale sarebbe un *vero* esperimento: si potrebbe infatti giudicare con esattezza del suo successo o insuccesso, e del grado relativo, comparando i risultati con quelli della comune scuola classica. Avrebbe un solo grosso inconveniente: costerebbe molto. Quanto? Così, ad occhio e croce, e mettendo in conto anche le borse di studio per gli allievi e le spese di affitto dei locali oltre a quelle per il personale insegnante e subalterno, si può pensare ad una cifra di 40 o 50 milioni all'anno per ogni

corso completo quinquennale (all'inizio, naturalmente, molto meno).

Ho voluto semplicemente mettere in rilievo la differenza fra qualcosa che potrebbe legittimamente (per chiarezza dell'oggetto e determinabilità dei risultati, oltre che per l'importanza finalistica) venir considerato un vero esperimento pedagogico e quell'iniziativa che l'amico Gliozzi chiama « panna montata ». Mi pare che ne venga però, indrettamente, anche una giustificazione per il Centro Didattico, che l'esperimento valido da noi proposto ovviamente non può effettuarlo (fra l'altro, sarebbe di competenza del Centro Didattico per i Licei, se di « competenza » si può parlare), e che intanto si dà da fare, agita le acque, organizza *stages* di insegnanti per compiti nuovi, sebbene pochissimo chiari. Tutto ciò può anche riuscire utile, ma solo nella misura in cui non riesce controproducente.

Il timore di uno sperimentalista è appunto questo, che gli esperimenti mal impostati finiscano con l'ingenerare sfiducia non solo nel particolare progetto saggiato, ma anche nel metodo della sperimentazione in generale. Bisogna che tutti si rendano conto che in educazione, come in ogni campo di seria attività, non si possono fare le nozze con i fichi secchi (o con « le bucce dei fichi secchi » come avrebbe detto il nostro indimenticabile Calamandrei).

Quando un ministro all'istruzione riuscirà a destinare mezzo miliardo l'anno alla sperimentazione didattica più urgente, affidandola a Centri Didattici regolarmente costituiti dal Consiglio superiore della P. I., e perciò forniti dell'ascendente e dell'autorità necessari, allora e solo allora si avrà qualche speranza che la nostra povera scuola possa uscire dalla situazione stagnante in cui malamente vegeta, malgrado il crescente interesse di un'opinione pubblica che è più disposta a chiedere che a dare, più disposta a criticare inconvenienti esteriori che a comprendere i problemi di fondo.

VI.

LATINO SÌ, LATINO NO....*

Difficilmente si poteva incorrere in occasione più infelice per rinnovare la secolare polemica sul latino di quella offertaci dall'uscente ministro Moro con la sua circolare di abolizione della prova di traduzione in latino nell'esame di licenza dalla Scuola media. Giacché sembrava fatta apposta per ingenerare la massima confusione in una materia già confusissima. Sarebbe occorso distinguere sempre, e accuratamente, nelle discussioni derivatene, almeno tre piani diversi di considerazione:

1) questione di *legittimità del provvedimento*, a sua volta articolata in due punti indipendenti fra loro (se si possa prendere un provvedimento del genere per circolare, se un provvedimento del genere appartenga a quella « ordinaria amministrazione » che il costume democratico permette di svolgere a un Gabinetto dimissionario);

2) questione di merito circa l'*opportunità didattica* di mantenere o sopprimere quella prova a quel dato livello (e nel « didattico » va compreso anche l'aspetto « docimologico », cioè di ausilio ad una valutazione del profitto più obiettiva e sicura: si fa infatti rilevare che la sola versione

* Pubblicato sul Notiziario dell'U.G.I.S.S. (Unione Genitori e Insegnanti della Scuola di Stato) del giugno 1959.

dal latino premia gli intelligenti e dà risultati molto aleatori per la massa dei mediocri);

3) questione di merito circa la *funzione e l'importanza del latino* nelle scuole secondarie; questione perciò squisitamente *de iure condendo*, ed estremamente complessa per sé sola.

È inutile dire che le tre questioni sono state invece continuamente e quasi da tutti confuse, salvo rare e perciò tanto più lodevoli eccezioni, le quali per altro hanno potuto chiarire le idee solo a un pubblico estremamente ristretto. Ci piace citare l'articolo scritto in proposito da Luciano Perelli sull'« Eco della scuola nuova », che dimostra fra l'altro come si possa considerare illegittimo e inopportuno il provvedimento ministeriale e ritenere nel contempo che si possa, in materia *de iure condendo*, auspicare la scuola media unica senza latino fino ai 14 anni.

La discussione a singhiozzo « latino sí, latino no », latino per tutti, latino per nessuno (o per soli specialisti, che fa lo stesso) non serve proprio a niente, cioè serve a lasciar le cose come stanno, perché la sua vanità riemerge sempre, malgrado sia carica spesso di toni passionali e di varia retorica.

Tutte le immagini più barocche, tutti i pregiudizi più vieti, tutti i luoghi comuni più scontati sono infatti tornati a galla ad opera soprattutto dei difensori (ahimè quanto improvvidi!) del latino. La loro marchiana ignoranza dei controargomenti elaborati nel corso di oltre un secolo raggiunge fastigi inimmaginabili. Sono cambiati però i riferimenti pratici: ora ci si racconta che quelli che hanno studiato il latino diventano tecnici elettronici ed operatori di macchine « pensanti »!

Il prof. Tescari ci ha invece esposto a viva voce come un architetto autore di non so quale splendido edificio, din-

nanzi al quale, ammirato, egli cominciava a nutrire qualche dubbio sull'utilità del latino, lo abbia confortato spiegandogli che quell'edificio era così bello perché lui, l'architetto, aveva studiato il latino....

Questo raccontava il prof. Tescari alla Radio Vaticana, in un dibattito la cui unanime conclusione fu che è il metodo ciò che conta, che il latino non rende e non piace perché lo si studia male. Ma se lo si studiasse bene, piacevolmente, allora « latino sí », latino per tutti....

L'aspetto preoccupante della cosa è che quest'impostazione, che il Vaticano avrà certo le sue buone ragioni d'incoraggiare, è molto vicina a quella dei laici come Guido Calogero e Vittorio Enzo Alfieri, che nei loro magistrali interventi su « L'espresso » e su « Il mondo », pur facendo giustizia di tutti i luoghi comuni e della retorica sul latino che « insegna a pensare », osservano che non si può discutere sul latino senza chiedersi « Quale latino? ». C'è infatti, o ci può essere, non solo il latino, arido tormento sintattico-grammaticale che imperversa nelle nostre scuole, ma anche il latino intelligentemente insegnato con la sola ambizione di far gustare una letteratura immortale, il latino che arricchisce intimamente, che offre la possibilità di penetrare valori estetici altrimenti inattuabili. Perché questo latino non dovrebbe essere patrimonio di tutti? Perché defraudare i più di un bene spirituale, proprio ora che l'ideale dello stretto professionalismo va perdendo terreno a tutti i livelli e che già si profila l'opportunità di umanizzare degnamente il crescente tempo libero di tutti i lavoratori?

È certo di grande importanza che il mito delle privilegiate capacità « logiche » del latino (mito ignoto agli umanisti ed affacciato appena con i grammatici di Porto-Reale) vada così svuotandosi, e che l'utilità del latino sia riconosciuta, come è giusto riconoscerla, in termini storico-estetici.

Ma perciò appunto non riesco a comprendere bene come mai gli autori citati, e altri con loro, non giungano senz'altro a concludere che il latino va escluso dalla scuola dell'obbligo. Coloro che *non* ne continueranno lo studio dopo la media inferiore possono giungere a leggerlo con gusto, non dico proprio tutti, ma almeno in buona maggioranza? La risposta non mi par dubbia: è « no! » qualunque sia il metodo con cui lo abbiamo appreso.

Dobbiamo allora farlo cominciare a tutti perché solo una minoranza, proseguendone lo studio, possa trarne reale vantaggio? Non sembra ipotesi da intrattenersi seriamente.

Dobbiamo renderlo *opzionale*, senza che la sua scelta sia *predeterminata* né il suo rifiuto *precludente* per gli orientamenti successivi, come consigliò la commissione nominata dal ministro Rossi? Ma ciò significa che se ne ricomincerebbe comunque lo studio in prima liceo o quarta ginnasio. E allora?

Allora lo studio del latino si deve limitarlo ai Licei, e la scuola secondaria inferiore ne farà a meno, come nel 1865 proponeva G. M. Bertini, nel 1870 il ministro Cesare Correnti, nel 1893 il ministro Ferdinando Martini, nel 1909 la commissione reale nominata dal ministro Bianchi (ed oggi, si può aggiungere, lo vuole l'85 per cento degli interessati, come ha dimostrato l'inchiesta condotta su « Il giorno » da Adriano Buzzati Traverso). Questa tesi, per nulla rivoluzionaria un secolo o mezzo secolo fa, come testimoniano i nomi citati, è oggi ripresa dai comunisti in un loro progetto di legge molto sensato. Ad esso si possono naturalmente muovere critiche di dettaglio, ma non sarebbe concludente farlo. Infatti il progetto non passerà, perché è comunista.

Penso che i democratici di tutte le altre sfumature e tendenze dovrebbero meditare amaramente su questa prospettiva, mentre i comunisti saranno forse i soli che po-

tranno non dispiacersene, perché sono i soli ai quali il prolungarsi dell'attuale marasma scolastico italiano (e europeo) deve apparire come scontato, come contraddizione insanabile del sistema.

Oggi su queste questioni bisognerebbe esser chiari fino in fondo, tagliar netto, almeno in linea di principio: ché le immense difficoltà pratiche verranno dopo, quando si dovrà tradurre il principio in fatto. Si pensi alle carenze strutturali, alla mancanza di locali, agli insegnanti che non avendo più da insegnare il latino si sentiranno menomati e affronteranno di mala voglia i nuovi compiti, alla necessità di accettare dapprima in qualche piccola misura, senza legalizzarla, la post-elementare (non sarà possibile attuare subito dappertutto le scuole « consolidate » caldeggiate dal Borghi).

Ma noi preferiamo sfogliare le margherite, e non solo di primavera: « Latino sí, latino no... ».

VII.

SCUOLA E FINANZIAMENTI *

Secondo i dati piú recenti forniti dalla divisione statistica dell'U.N.E.S.C.O., l'Italia è al *trentasettesimo* posto fra i paesi del mondo in fatto di spese pubbliche per l'educazione. L'Italia spende infatti in questo settore 10,1 dollari per abitante, mentre gli Stati Uniti vi spendono 56,3 dollari, il Belgio 33,3, la Francia 31,8, la Svizzera 28, la Repubblica Federale tedesca 27,6, l'Inghilterra 26,6 (il raffronto, che sarebbe anch'esso interessante, con alcuni paesi dell'Est appare viziato dal fatto che le altissime aliquote — U.R.S.S. 201,7, Polonia 90, Repubblica Democratica Tedesca 81 — si riferiscono al « totale delle spese culturali e sociali »).

L'Italia spende dunque, *pro capite*, appena un terzo di quel che spendono in media per l'istruzione i paesi con i quali dovrebbe realizzare l'unità economica nell'ambito del Mercato Comune. Questo fatto è di per sé abbastanza eloquente. L'urgenza di mutare questo stato di cose si misura meglio se si tiene presente una constatazione ormai familiare a chi studia la distribuzione geografica dei nuovi investimenti, cioè delle nuove fonti di reddito, in economie in svi-

* Pubblicato su « Scuola e Città », gennaio 1959.

luppo e precisamente che sono le infrastrutture, o i fattori agglomeranti, a determinare tale distribuzione, e che tra questi fattori alla scuola è ormai riconosciuto un posto primario.

Ciò significa, in parole povere, che i nuovi investimenti tendono a concentrarsi là dove trovano, fra l'altro, maestranze di alta qualificazione e specializzazione. Ne deriva ovviamente una sorta di circolo vizioso: arricchisce con ritmo crescente quella regione che dispone di un miglior sistema scolastico, ma il miglioramento di un sistema scolastico non è possibile dove non vi sia reddito così alto da assicurarne il finanziamento.

Un altro punto da tenere presente quando si affronti questo tipo di problemi è che la realtà con cui abbiamo a che fare è una realtà in movimento: chi voglia pianificare un complesso di investimenti scolastici che riescano sufficienti a colmare la distanza fra il proprio ed altri paesi in un certo numero d'anni non deve dimenticare che anche quegli altri paesi sono in movimento, ed avranno raggiunto al termine del periodo traguardi ben più avanzati che all'inizio. *Tutti* i paesi, quale più quale meno, realizzano continui incrementi degli stanziamenti pubblici per l'istruzione, e si tratta di incrementi spesso massicci. Secondo valutazioni del Bureau International de l'Éducation di Ginevra gli incrementi medi annui percentuali delle spese pubbliche per l'istruzione, negli ultimi cinque anni per i quali si hanno i dati (e sono dati che riguardano la quasi totalità dei paesi civili), sono stati i seguenti: 16% nel 1953, 11,5% nel 1954, 10,5% nel 1955, 14,5% nel 1956, 15% nel 1957.

È chiaro, quindi, che per raggiungere il livello medio degli altri paesi della C.E.E. in un certo numero di anni l'Italia dovrebbe proporsi di compiere durante lo stesso periodo uno sforzo capace di realizzare incrementi di spesa per la

pubblica istruzione di un ordine nettamente superiore a quello cui si è testé accennato.

Sullo sfondo di queste considerazioni va considerato a nostro avviso il progetto noto come « Piano decennale per la scuola », se vogliamo renderci conto dello stato della discussione intorno ad esso. Non già che, a nostro avviso, si possa pretendere da un piano pluriennale e, in genere dal solo sforzo nazionale dell'Italia, l'eliminazione del dislivello cui s'è accennato. Come il Sud d'Italia non potrebbe con le sue sole energie giungere ad allinearsi con il Nord né per sviluppo economico, né per sviluppo educativo, ma ha bisogno di una *politica nazionale* di investimenti a ciò diretti, la quale ovviamente attinga ai più alti redditi nel Nord, così l'Italia avrà bisogno degli altri paesi della Comunità Economica Europea o meglio di una *politica europea* di investimenti, soprattutto ai fini di un suo adeguamento educativo al livello dei paesi più progrediti.

Ma ciascun paese, prima di poter impostare con serietà il problema di una politica scolastica *europea* ad ampio respiro, dovrebbe innanzi tutto dimostrare di saper compiere il massimo sforzo in modo autonomo, per esempio secondo l'equo criterio che ogni Stato spenda per l'educazione il 5% del suo reddito nazionale. Oggi la Germania reimpiega in tale settore circa il 4% del suo reddito nazionale, l'Italia non supera il 3,4% (pur considerandosi nel calcolo anche gli stanziamenti degli Enti locali, nei limiti in cui è possibile farne una stima).

Affinché l'Italia arrivi a spendere fra dieci anni il 5% del suo reddito nazionale per l'educazione è necessario che essa giunga, nello stesso periodo, a *triplicare* il bilancio della P.I. (questo se il reddito cresce secondo l'ipotesi dello schema Vanoni, e la moneta mantiene il suo potere di acquisto,

ma le cose non mutano sostanzialmente su basi ipotetiche diverse).

Ora, l'intero ammontare complessivo del Piano decennale andrebbe moltiplicato per due volte e mezzo per ottenere il totale delle maggiori spese nel decennio che sono necessarie al risultato che abbiamo detto.

Il dibattito sul Piano decennale è uscito dalla genericità conformista e dagli apriorismi polemici quando, com'era giusto per una « cornice finanziaria », si è investito il problema della sua validità come strumento di finanziamento. Un contributo notevole su questo punto, a nostro avviso, è stato fornito dal convegno organizzato a Bologna nel novembre 1958 dalla rivista « Il mulino ».

Vi è stata, in quella sede, una significativa convergenza nell'opinione che invocare l'articolo 81 della Costituzione per inficiare di illegittimità qualsiasi piano pluriennale di spesa che non indichi specifiche coperture di bilancio significa dare a quell'articolo un'interpretazione estensiva fragile nelle basi e dannosa nelle conseguenze. Ma si è anche rilevato che quando un piano pluriennale voglia rappresentare uno *sforzo straordinario* in una certa direzione, cioè voglia predisporre spese aggiuntive rispetto ai « normali stanziamenti » (così si esprime la relazione che accompagna il progetto di legge), e per normali stanziamenti s'intendano spese che si espandano con la stessa proporzione media del bilancio generale dello Stato, il problema della copertura di queste spese aggiuntive si ripropone. Si ripropone non in base all'articolo 81 della Costituzione (si tratta comunque di stanziamenti che dovranno essere poi nuovamente sanzionati anno per anno in sede di approvazione di bilanci), ma per una esigenza di semplice buon senso e di correttezza politica.

Perciò, mentre da un lato si è avanzata la richiesta di un impegno a che per « normali stanziamenti » si debba in-

tendere una spesa per la pubblica istruzione non inferiore al 12% delle spese complessive dello Stato, si è fornito qualche suggerimento circa possibili fonti di un finanziamento straordinario (di cui si avrebbe allora inderogabile bisogno), quali ad esempio un prestito nazionale per l'edilizia scolastica.

Ed a proposito dell'edilizia scolastica si è rilevato da più parti, in quella ed in altre sedi, come il Piano rimanesse legato ad un tipo di strumento legislativo che ha dato finora mediocre prova di sé. Si tratta di contributi per l'ammortamento di prestiti trentacinquennali concessi agli Enti locali che intraprendono opere edilizie di determinato tipo ed urgenza. In passato analoghe provvidenze sono state utilizzate soltanto parzialmente, ad esempio, per il 30,6% (nel 1954), per il 23,4% (nel 1955), e per il 52,9% (nel 1956), e l'innovazione contenuta nel Piano decennale per cui gli Enti locali potrebbero essere forzati ad approfittare delle provvidenze loro concesse tramite l'intervento sostitutivo di un commissario governativo, ha ancora da essere collaudata.

Comunque, sia a Bologna sia in numerosi Convegni di insegnanti e di studenti, è stato osservato che i piani edilizi del progetto appaiono inferiori a quanto sarebbe desiderabile, e insufficienti anche al semplice fine di realizzare il completo adempimento dell'obbligo scolastico previsto dalla Costituzione. Da molti si è poi rilevato che sarebbe stato assai preferibile l'adozione di un chiaro impegno prioritario in questa esclusiva direzione, anziché prospettare tutto un complesso di provvidenze in direzioni svariate, per le quali la consistenza delle cifre non sembra tuttavia garantire a sufficienza, in una situazione di persistente e pressoché ineliminabile lieve inflazione, una corrispondente messe di realizzazioni effettive.

Al tipo di critica cui si è testé accennato si riconnette quella che piú in generale osserva che il Piano decennale, provvedimento « cornice », è in effetti *una cornice senza quadro*, cioè senza la delineazione di chiare prospettive di riforma delle strutture scolastiche.

Qualunque sforzo si compia per la scuola, perché riesca congruente con le urgenti richieste degli sviluppi tecnologici ed economici, deve tendere alla « messa in circuito » di tutte le energie intellettuali, evitando qualunque spreco. Puntano, naturalmente, in questa stessa direzione anche ragioni ideali, di religioso rispetto per le potenzialità umane, comunque distribuite. Ma, con coincidenza in fondo fortunata, le stesse ambizioni produttivistiche che ogni moderna collettività coltiva impongono oggi una guerra spietata contro le inerzie dell'incultura in tutte le sue forme, particolarmente in quelle che ostacolano le possibilità di qualificazioni e riqualificazioni a medio ed alto livello. Le grandi potenze industriali, Stati Uniti, Russia, Inghilterra, procedono essenzialmente in tre direzioni per quanto concerne una tale esigenza :

- 1) forme di educazione per adulti attuate con ogni serietà e su vastissima scala (8 milioni di frequentanti negli U.S.A., 2.200.000 in Inghilterra, forse 2 milioni in Russia);
- 2) sistemi sempre piú perfezionati di orientamento scolastico, affinché ciascun giovane finisca per intraprendere la carriera che piú gli si confà : il periodo orientativo è molto prolungato in America, breve e con giudizio finale coattivo in Inghilterra (« esame degli undici anni »), a medio termine, ma in corso di prolungamento mediante il periodo di lavoro obbligatorio dopo gli otto anni di scuola unica, in Russia;
- 3) complesso di provvidenze per avviare a qualificazioni professionali piú alte, anche universitarie, i migliori

fra i giovani provenienti da scuole professionali modeste o dal lavoro di officina (i pedagogisti tedeschi parlano in proposito di una « seconda via di formazione »).

Inutilmente si cerca nel Piano decennale qualche indizio di voler far fruttare lo sforzo finanziario in queste direzioni vitali. Al contrario vi è espressa l'illusoria speranza che fra sei anni si possa essere a buon punto con i problemi della cultura popolare, non si provvede a indicare il genere di soluzione auspicato per rendere la funzione orientatrice della scuola dagli undici ai quattordici anni, e non si fa il minimo cenno a provvidenze per l'avvio a studi superiori dei giovani lavoratori che dimostrino buone attitudini.

Da molti si è poi insistito, giustamente, sui pericoli che il Piano decennale sembra presentare nel senso di un ulteriore processo di clericalizzazione della scuola: possibilità che vengano costruiti con fondi pubblici edifici scolastici destinati ad istituti privati (pericolo specialmente grave a livello della scuola materna), e che a tutto vantaggio delle scuole private finiscano col riuscire anche le borse di studio. È evidente che le assemblee legislative dovranno curare con oculatezza a che vengano espunte o modificate le disposizioni più pericolose in questo senso, senza tema di proporre anche provvedimenti suscettibili di riuscire impopolari, come il controllo dell'attribuzione delle borse di studio tramite esami speciali, che non permettano alle singole scuole di farsi arbitre del loro mantenimento una volta che sia stato riconosciuto lo stato di bisogno economico: alla lunga, ciò costituirebbe un indebito vantaggio per le scuole « compiacenti ».

È dunque tutta una folta messe di critiche che investono sia gli aspetti finanziari sia quelli strutturali del progetto governativo, ma c'è un tipo di critica che non abbiamo udito formulare con la nettezza e la decisione che avremmo vo-

luto: che il Piano non parla affatto di sperimentazione pedagogica, né stanziava un centesimo per essa. Esso promette invece di regalarci presto una definizione della questione del triennio terminale dell'obbligo, prospettiva che ha provocato giustificato allarme e tentativi di dichiarare probanti i risultati dell'incompleta sperimentazione delle « classi d'osservazione » con materie opzionali. La risoluzione votata a Bologna al termine del convegno cui si è accennato, giustamente auspica, a questo proposito, che la nuova legge in materia abbia il carattere di una « riforma aperta », anziché prematuramente cristallizzata. Ma si richiede una assai modesta « apertura », che riguarda solo « la possibilità di gradual perfezionamenti specie per quanto concerne le materie opzionali », mentre sarebbe necessario un radicale mutamento di mentalità che ci rendesse capaci di concepire ed attuare una sorta di coesistenza competitiva fra strutture considerevolmente diverse, a livello non solo di scuola media inferiore, ma anche e soprattutto di scuola media superiore. Una « riforma aperta » dovrebbe profilare modi diversi per conseguire gli stessi diplomi e per giungere all'Università, ed essere così flessibile da rendere agevole una sua progressiva adeguazione alle esigenze dell'integrazione europea.

Merito innegabile del progetto governativo è stato comunque, finora, quello di suscitare una più serrata e appassionata discussione sulle sorti della scuola italiana. Dapprima l'inguaribile provincialismo della grande stampa italiana è rimasto abbagliato dalle grosse cifre, ma in seguito i dibattiti dei competenti vi hanno avuta eco sufficiente per dissipare gli avventati entusiasmi ed avviare ad una miglior consapevolezza delle proporzioni e della complessità dei problemi. Nel frattempo il Piano appare incagliato fra gli scogli dell'articolo 81.

Ma l'attuale situazione non deve prolungarsi oltre. Ogni

giorno o quasi la stampa reca notizie assai gravi circa il disservizio scolastico, con imputazioni che riguardano soprattutto l'amministrazione centrale: sdoppiamenti di classi non concessi malgrado indispensabili, incarichi universitari soppressi, indennità o addirittura stipendi di insegnanti non pagati da mesi ed anni, facoltà scientifiche costrette a far lezione negli scantinati, e così via.

C'è il rischio che alla mal fondata euforia provocata dal « lancio » pubblicitario del Piano sottentri nel paese uno stato d'animo di ancora più amara sfiducia, capace di ripercuotersi infine sulle sorti del Piano stesso. Ora, se così com'è il progetto governativo dà ben pochi degli affidamenti che sarebbero desiderabili, esso è migliorabile e consolidabile sia sul piano finanziario che strutturale, secondo gli accenni brevemente fatti. Occorre, con azione politica pertinace e oculata, giungere a rendere vincolante e preciso un impegno che si presenta formulato in modo elusivo. Ad esso saranno in parte legati l'avvenire della nostra democrazia e le sue possibilità di proficuo inserimento in un'Europa che sta ancora soffrendo delle sue ultime crisi nazionalistiche.

VIII.

COME IL PIANO DI SVILUPPO DELLA SCUOLA POTREBBE DIVENTARE UNA COSA SERIA *

La dichiarazione con cui il ministro Medici ha concluso il dibattito al Senato sulla pubblica istruzione costituisce un vero e proprio rilancio di quel Piano decennale della scuola che aveva suscitato nel paese, a suo tempo, polemiche e speranze.

La cosa non può meravigliare; ed è certo nuovamente fonte di speranze e di attese, ma non può certo rallegrare troppo chi, come i socialisti, attenda fatti concreti, veramente atti a mutare nelle sue caratteristiche e nei suoi indirizzi la situazione scolastica italiana.

Noi non abbiamo mai creduto né voluto che il Piano finisse insabbiato. Anche se sappiamo che esso fa comodo al partito di maggioranza in quanto è uno strumento estremamente duttile nelle mani dell'esecutivo, perché non lo lega a nessun vero impegno, mentre gli concede di poter manovrare largamente nella zona difficile delle sovvenzioni alle scuole private.

Ma, malgrado tutto, il Piano può ancora essere trasformato in una cosa seria, in un impegno preciso. Fin che

* Relazione tenuta il 3 luglio 1959 alla Commissione centrale scuola del P.S.I. e pubblicata sull'«Avanti!», 18 luglio 1959.

questa possibilità esiste, un'opposizione democratica ha la via della sua azione politica chiaramente segnata.

A questo punto sono necessari alcuni chiarimenti, che tenteremo di contenere nel più breve spazio possibile. Cos'è il Piano decennale? È un impegno di spesa pluriennale, con stanziamenti costanti o progressivi, il quale riguarda, dal più al meno, tutta la scuola di ogni ordine e grado, in tutti o quasi i suoi aspetti. Riguarda perciò l'edilizia, l'incremento degli organici nei vari settori, l'arredamento e le attrezzature, i sussidi audiovisivi, le bibliotechine di classe, i corsi di scuola popolare, le borse di studio e altre forme di assistenza. Insomma nel Piano c'è di tutto, e non c'è niente di nuovo. Fa eccezione un modesto stanziamento progressivo (da 350 a 2.150 milioni annui) per l'istituzione di classi differenziali nella scuola elementare. Esso è l'unico riferimento a qualcosa di nuovo da istituire, contenuto nel Piano, che in generale fa riferimento alle attuali strutture scolastiche, salvo a trattare con un'unica denominazione i tre tipi di scuola attualmente esistenti per il completamento dell'obbligo scolastico.

Di qui l'obiezione mossa da varie parti e fatta propria, in sede di Commissione istruzione del Senato, dal sen. Donini: ci possano o no essere riforme senza spese, sono comunque assurde le spese senza riforme. Il piano va discusso assieme ai progetti di riforma dei vari tipi di scuola, sia di quelli presentati (scuole secondarie superiori), sia di quelli ancora in elaborazione (scuole per il completamento dell'obbligo, istituti professionali).

Al che la maggioranza rispose che il Piano è una « cornice » finanziaria che lascia impregiudicata la questione delle strutture, giacché nuove aule, nuovi insegnanti, e provvidenze varie occorrono comunque, quali che siano le strutture che si preferiscono.

Il ragionamento è sostanzialmente accettabile, purché sia vero il presupposto che il Piano è una « cornice finanziaria ». Ma è qui che sta il veleno dell'argomento. Così com'è attualmente congegnato il Piano è la cosa più elastica e inafferrabile che si possa immaginare, appunto perché prevede stanziamenti in tutte le direzioni, e si tratta di direzioni che vedono da molti anni un costante progresso di spesa. Gli stanziamenti previsti dal Piano sono veramente *aggiuntivi* rispetto a quel progresso o ne rappresentano solo la specificazione preventiva, e insieme una specie di pio battesimo?

È chiaro che in questo secondo caso il Piano non sarebbe che un nome, un semplice *flatus vocis*. Tanto per renderci conto delle proporzioni numeriche, si consideri che i bilanci della P.I. hanno avuto in Italia negli ultimi otto anni un ritmo d'incremento annuo di quasi il 13% (contro l'11% delle entrate tributarie), ritmo del resto per niente eccezionale, giacché è dell'ordine di quello che si registra in tutti i paesi civili.

La relazione introduttiva del Piano dichiara che gli stanziamenti in esso previsti sono « in aggiunta ai normali stanziamenti ». Ma cosa vuol dire normali stanziamenti? Stanziamenti uguali a quelli dell'ultimo bilancio? Stanziamenti che crescano con un qualche ritmo? E con quale? È evidente che tutte le interpretazioni sono possibili, e l'esecutivo ricorrerà alle interpretazioni che gli faranno più comodo.

Le interpretazioni che faranno più comodo al partito di maggioranza si può prevedere quali saranno. Il Piano, com'è noto, contiene non poche voci che prevedono forme dirette o indirette di finanziamento della scuola privata, anzi più propriamente confessionale. C'è la scuola materna, ch'è

senz'altro affidata agli « Enti che, nelle condizioni previste dalla legge, ne assumano l'onere », ma di cui lo Stato si accolla buona parte delle spese edilizie e di gestione; c'è la possibilità di costruire edifici scolastici a favore di Enti ecclesiastici anche nel settore elementare e medio; c'è la possibilità di fornire alle scuole private forme indirette di finanziamento tramite le borse di studio « ai meritevoli ». Si può star certi che queste voci di spesa rappresenteranno, di fronte alle attuali erogazioni in favore della scuola confessionale, un incremento di un ordine ben superiore a quello di cui s'è sopra discusso. Queste spese saranno cioè, senza dubbio alcuno, solidamente *aggiuntive*. Le altre saranno *sostitutive* del normale incremento degli stanziamenti. Si dirà che facciamo il processo alle intenzioni. No, noi semplicemente valutiamo l'efficienza e il significato di uno strumento legislativo: che esso anche soltanto possa funzionare da trappola o da cortina fumogena è un dato sufficiente perché si consideri incompatibile con la dignità del Parlamento il votarlo.

In effetti il Piano così com'è può risolversi in una semplice cortina fumogena per il finanziamento statale della scuola privata, senza alcuna espansione o quasi della scuola di Stato, ch'è la scuola del popolo. E ciò perché esso consiste di un coacervo di voci di spesa che non hanno quasi nesso fra loro, e che per le ragioni dette potranno essere o non essere tradotte in effettivi stanziamenti aggiuntivi o straordinari a completo arbitrio dell'esecutivo.

Tuttavia è da presumersi (se non siamo troppo ottimisti) che chi ha compilato il Piano, pur aprendo le porte per il finanziamento statale della scuola privata confessionale, intendesse in effetti compiere uno sforzo straordinario anche a favore della scuola pubblica e particolarmente del completamento dell'obbligo scolastico. L'idea che guidava

gli estensori del Piano era probabilmente quella del carattere aggiuntivo, straordinario della spesa. Si può pensare che non avessero posto mente al fatto che il presumibile incremento totale di spesa nel decennio, al normale tasso d'aumento, totalizzava un ammontare dell'ordine di tre-cinque volte tanto l'ammontare complessivo delle spese previste dal Piano. Sfuggiva loro cioè il fatto che le precise cifre indicate relative agli stanziamenti futuri non avevano alcun valore se non ne veniva determinata la posizione nella dinamica dell'espansione generale dei bilanci.

Caduto il presupposto del carattere *straordinario* del Piano, ci si accorgeva a un tratto che il Piano non aveva alcuna organicità, che si poteva e doveva scinderlo in provvedimenti separati, come in effetti propose di fare la Commissione finanze e tesoro del Senato. Zoli, presidente della Commissione istruzione, si dichiarò contrario alla proposta perché il Piano « così com'è concepito ha suscitato una vasta attesa nell'opinione pubblica che non va in alcun modo delusa ». Ma o questo è un pretesto demagogico oppure implica un preciso impegno di assicurare veramente al Piano quel carattere di provvedimento straordinario e di emergenza che l'opinione pubblica aveva creduto di scorgervi, donde appunto la sua « attesa ».

Per persuadersi della necessità e dell'urgenza di una cotale assicurazione, cui non può affatto sopperire la semplice fiducia nella buona volontà dell'esecutivo, basta considerare le più recenti vicende degli stanziamenti per la P.I.: il bilancio della P.I. testé approvato è di 440.092 milioni, più eventuali 47.464,5 milioni accantonati dal Tesoro in vista appunto dell'attuazione del Piano quando fosse approvato. Totale 487 miliardi e mezzo, che rappresentano il 13,02% del bilancio complessivo dello Stato. Ma l'anno

scorso il bilancio della P.I. preventivato in 433 miliardi, rappresentava il 13,39% del bilancio complessivo dello Stato. A mala pena si raggiunge quest'anno la stessa percentuale se si tien conto (con discutibile criterio) dei 12 miliardi accantonati dal Tesoro, sempre in vista del Piano, per nuovi contributi del ministero dei lavori pubblici all'edilizia scolastica.

Dunque, fin dal primo anno di applicazione o possibile applicazione del Piano, le spese *aggiuntive* sono diventate *sostitutive*! Come evitare allora di cadere nel ridicolo? Non è forse più serio rinunciare al Piano, il che vuol dire, da parte di un partito di opposizione, opporsi con tutti i mezzi alla sua approvazione?

Noi pensiamo invece che esiste ancora il modo di dare carattere serio e impegnativo al provvedimento, legittimandone insieme l'unità: è quello di determinare proprio nel testo di esso (non solo nella relazione) che per « normali stanziamenti » per la P.I. deve intendersi una fetta di almeno il 13% delle spese complessive dello Stato, e che gli stanziamenti del Piano sono aggiuntivi rispetto a tale ammontare di spesa.

Si obietta che non si possono vincolare i bilanci futuri. Allora si rinunci a fare qualunque piano. Ogni piano è un vincolo (morale, perché il Parlamento può sempre rimangiarsi a maggioranza semplice qualunque impegno del genere) per il legislatore futuro. O il vincolo c'è, e sia chiaro e onesto, o non ci sia affatto: non si può volere che ci sia per i gonzi che s'illudono e sperano (« l'opinione pubblica » di Zoli) e non ci sia per i furbi che stanno in Parlamento. Impegni percentualistici, sia pur d'altro tipo, non sono rari nella legislazione finanziaria. Nel caso specifico proprio su di esso si impennerebbe il carattere di emergenza del Piano. Il primo articolo del provvedimento emen-

dato direbbe all'incirca : « Negli esercizi finanziari dal 1959-60 al 1968-69 l'ammontare delle spese per la P.I. sarà fissato in una somma pari al 13% delle spese complessive dello Stato aumentata dei singoli stanziamenti previsti per ciascun anno dai successivi articoli della presente legge ».

Naturalmente, il Piano ha moltissimi difetti e nasconde molti pericoli cui già s'è accennato, e contro i quali un'opposizione democratica e costruttiva non deve stancarsi di proporre — come già hanno fatto e vanno facendo i nostri parlamentari — tutti gli opportuni emendamenti. Ma occorre, a giudizio di chi scrive e di moltissimi altri compagni nel seno della Commissione Scuola e fuori di essa, che tale opera mediì significato e efficienza dalla più fondamentale azione politica volta a dare un senso reale al Piano (o a bollare di fronte a un'opinione pubblica finalmente illuminata chi si opponesse a un tale doveroso chiarimento).

Del resto un'impostazione del genere potrebbe anche trovare appoggi in campo democristiano. La garanzia percentualistica fu accettata come criterio efficace nel convegno della rivista « Il mulino » sul Piano decennale, e inserita nella mozione finale. Può darsi che qualche fanfaniano che non ne sentiva il bisogno fin che aveva la sensazione di tenere il coltello pel manico, ora ripugni dal vedere il Piano decennale scaduto a strumento di politichetta clericale.

La garanzia percentualistica sarebbe una garanzia di serietà, niente di più. L'Italia spende, per abitante, un terzo di quel che spendono, nel campo educativo, gli altri paesi del Mercato Comune, i quali, a loro volta, spendono la metà o un quarto di quel che spendono nello stesso campo gli Stati Uniti o l'U.R.S.S. Sono squilibri che non si sanano né in cinque, né in dieci anni senza massicci aiuti dall'esterno. È dubbio che pur alle condizioni auspiccate noi si

riesca a risolvere anche solo il problema dell'obbligo scolastico fino ai 14 anni; per farlo bisognerebbe integrare il Piano e il suo congegno di contributi trentacinquennali per l'edilizia scolastica con la creazione di un Ente apposito e finanziato a parte, ma al quale vengano altresì assegnate le quote di finanziamento previste dal Piano ed eventualmente non usufruite dagli Enti locali. L'intervento massiccio, diretto, economicamente razionale, di un Ente del genere potrebbe arrecare la spinta decisiva a che la scuola italiana abbia la sua casa dignitosa.

Rammento appena le altre questioni più gravi ed urgenti: una larga e intelligente sperimentazione scolastica da finanziarsi liberalmente e far precedere ad ogni riforma; la preparazione degli insegnanti, sia primari che secondari, da riorganizzarsi su nuove basi; l'istruzione tecnica e gli istituti professionali da potenziarsi larghissimamente, sempre con mentalità elastica e sperimentale; e infine, o meglio prima di tutto, il problema delle strutture unitarie della scuola dell'obbligo da risolversi radicalmente, eppure con un intelligente gradualismo nella pratica realizzazione. Ma questa e molteplici altre proposte possibili presuppongono che sia risolto il punto cruciale, e che il Piano sia trasformato in un impegno serio.

In effetti è seria e sana politica predisporre la « cornice finanziaria » indispensabile quando si hanno sul tappeto così gravi e così numerosi problemi. Però il Piano attualmente *non* è una cornice del genere, e non lo potrà essere finché non vi si inserisca la garanzia percentualistica di cui s'è parlato. Contro la quale sarebbe curioso che dei socialisti finissero col prendere posizione in base al *tabù* della non vincolabilità dei bilanci futuri.

IX.

PROGETTI E CONTROPROGETTI PER LA SCUOLA SECONDARIA INFERIORE *

1. — UN VECCHIO PROBLEMA.

Il problema della scuola per i ragazzi dagli 11 ai 14 anni è in Italia una questione di lana caprina non da oggi, ma da almeno un secolo. All'indomani della legge Casati c'era già chi, come Giovanni Maria Bertini, un filosofo gioberistiano, o il ministro Carlo Matteucci, un fisico di idee moderatamente progressive che piacevano al Cattaneo, preparava progetti di scuola secondaria inferiore senza latino o con pochissimo latino, che unificasse i trienni inferiori dei Ginnasi con le Scuole tecniche (come allora si chiamava l'Istituto tecnico inferiore triennale).

Il progressivo protrarsi dell'obbligo scolastico, particolarmente dopo la legge Orlando e la conseguente istituzione della scuola popolare obbligatoria (quinta e sesta), complicò il problema: accanto alla esigenza di una scuola preparatoria a studi ulteriori e a modesti impieghi, di cui era in discussione la struttura unica o plurima, venne a porsi, fino a confondersi con essa, l'esigenza di una scuola

* Pubblicato su «L'eco della scuola nuova», novembre 1959

capace di diffondersi capillarmente nel paese, in modo da permettere nella misura più ampia possibile l'effettivo assolvimento dell'obbligo scolastico.

Si svolsero allora, in seno soprattutto alla Federazione Nazionale Insegnanti Scuole Medie, le più appassionante discussioni, e si assistette ad una singolare convergenza di socialisti e democratici come Salvemini e Galletti, e di idealisti come Gentile e Lombardo-Radice, sulla tesi della tripartizione della scuola dai 10 ai 13 anni: un ramo con latino, un ramo « complementare » o « popolare » affidato a maestri. D'altronde anche il progetto della Commissione reale nominata dal ministro Leonardo Bianchi nel 1904 (dalla quale Galletti e Salvemini che ne erano membri avevano dato le dimissioni per le gravi divergenze di vedute che si erano profilate fra le loro tesi e quelle che apparivano condivise dalla maggioranza dei commissari) si schierava per la scuola « unica » ma non « unicissima »: voleva cioè una scuola preparatoria agli studi ulteriori uguale per tutti e senza latino, ma accanto ad essa prevedeva una scuola complementare, affidata ai maestri, per coloro che non proseguivano gli studi.

2. — I TERMINI DELLA QUESTIONE.

Grosso modo, i termini della questione non sono più mutati da allora, per quanto riguarda l'aspetto giuridico, salvo l'ulteriore estensione dell'obbligo scolastico votata nel 1921 e confermata dalla legge Gentile del 1924. Ma sono profondamente mutati da un punto di vista socio-economico, o meglio di *prospettive socio-economiche*.

Cinquant'anni fa i due problemi, dell'obbligo scolastico e di una scuola secondaria inferiore che orientasse e pre-

parasse efficientemente a studi ulteriori, non erano legati insieme che dall'esigenza democratica di preparare cittadini colti e responsabili e di realizzare quant'era possibile di *eguaglianza di opportunità*. Che la gran maggioranza della popolazione concludesse i suoi studi col secondo lustro di vita non solo non era pregiudizievole da un punto di vista economico ma poteva addirittura considerarsi giovevole (secondo quel genere di considerazioni che ancor oggi consigliano in certe zone di chiudere le scuole — o un occhio — nel periodo della fienagione). Che gran parte dei bambini fosse esclusa dall'essere presa in considerazione per una eventuale immissione, tramite facilitazioni di studio, nei quadri tecnici qualificati, non era cosa che comportasse alcun danno all'apparato produttivo nel suo complesso, giacché il fabbisogno di quadri tecnici qualificati era largamente colmato anche solo operando la selezione sulla porzione di giovani di estrazione piccolo-borghese che accorrevano nelle scuole tecniche.

Oggi i paesi progrediti avvertono con drammatica urgenza la necessità di valorizzare senza residui né sprechi tutto il patrimonio umano di cui dispongono. Questo problema è grave in tutti gli stati industrializzati, ma è specialmente grave in paesi come la Francia e la Germania che avevano attuato, da qualche decennio, l'adempimento dell'obbligo scolastico tramite un semplice prolungamento della scuola elementare. Paesi come gli Stati Uniti, l'Unione Sovietica e le nazioni scandinave, che hanno invece realizzato la scuola unica fino ai sedici o almeno ai quattordici anni riescono a risentire in misura molto inferiore della carenza di quadri qualificati atti a valorizzare sul piano economico i progressi tecnologici.

Questo discorso non paia troppo ambizioso: l'obiezione che si fa di solito dai competenti contro l'idea di una scuola

secondaria inferiore unica è che, se paesi come la Francia, la Germania e il Belgio ne fanno a meno, e mandano i preadolescenti o a scuole secondarie inferiori oppure in classi elementari superiori, non si vede perché l'Italia, con una economia tanto più arretrata, debba pretendere di realizzare soluzioni più avanzate.

Vi sono naturalmente ragioni ideali che militano a favore della scuola unica nei limiti dell'età dell'obbligo; vi sono anche i precetti costituzionali sulla cui interpretazione non mi soffermo, ma che dai più (compreso il Consiglio superiore della pubblica istruzione) si interpretano come esigenti una scuola unica per l'assolvimento dell'obbligo. Ma penso sia non privo di importanza rilevare che quest'unicità della scuola, volta insieme a realizzare più larghi e solidi fondamenti comuni di educazione civica e di maturazione mentale, e ad assicurare la base più larga possibile per un'adeguata e fruttuosa cernita dei quadri tecnici e scientifici e, in generale, dell'*élite* culturale, risponde altresì a un'inderogabile esigenza produttivistica ch'è tipica dell'attuale momento di progresso tecnologico e che promette di rafforzarsi, non certo di venir meno nel futuro prossimo e lontano.

In Italia alcune zone si trovano già in una situazione economica che pone in primo piano questo problema: il Rotary Club di Milano ha invitato, significativamente, uno dei promotori dell'esperimento francese detto della « *promotion supérieure du travail* » a tenere una conferenza sull'argomento, perché nel mondo industriale milanese l'esigenza di portare gli operai migliori a vere e proprie qualificazioni tecniche di alto livello si è già nettamente profilata. (Naturalmente queste forme di riqualificazione tardiva sono semplici palliativi cui si ricorre per l'inadeguatezza delle strutture scolastiche fondamentali).

Altre zone sono ancora caratterizzate da strutture economiche poco più che feudali. Ma anch'esse, va detto, non solo sono destinate a rapida evoluzione, ma dovranno fare affluire gran parte del proprio potenziale verso zone del primo tipo. Ecco perché si diceva che i termini della questione educativa che qui ci preoccupa sono profondamente mutati, se non sempre come realtà effettuale, almeno per le *prospettive socio-economiche di cui occorre tener conto*.

Che altri paesi, economicamente più progrediti, abbiano ancora strutture scolastiche arretrate, non è cosa che possa in alcun modo giustificare la nostra deliberata intenzione di imitarli: chi si costruisce una casa, anche modesta, cerca di seguire nella costruzione i criteri più moderni, e non quelli più antiquati cui eventualmente possono essere ispirate le case di gente più ricca di lui.

3. — IL PROGETTO MEDICI.

Il progetto Medici, come ha già rilevato su questo foglio Mario Gliozzi, aveva scelto solo apparentemente la soluzione unitaria. Di fatto prospettava una scuola plurima, perché divisa in sezioni discriminate e discriminanti (a dispetto delle provvidenze disposte a facilitare i passaggi interni), una delle quali era da affidarsi a maestri elementari. Nella sostanza il progetto Medici costituiva un'accettazione della soluzione « a doppio binario », comune a varie nazioni europee, la quale fa convivere allo stesso livello una scuola elementare prolungata e una o più scuole secondarie. Quest'accettazione veniva per altro attenuata non solo mediante reiterate affermazioni del carattere « unitario » di tali diverse soluzioni, ma anche predisponendo agevolazioni di vario genere per il passaggio da una sezione all'altra.

Tali passaggi sarebbero dovuti avvenire liberamente dopo il primo anno (ammessa l'esistenza *in loco* di altra sezione, ciò che il progetto non garantiva affatto, ch  anzi prevedeva di norma l'esistenza di sezioni isolate derivanti dalla trasformazione delle scuole attualmente esistenti) e dopo il secondo con un esame nella sola materia o nelle sole materie non insegnate nella sezione di provenienza. Anche la licenza conclusiva di un tipo era integrabile in licenza di altro tipo mediante prove nelle sole materie differenziali.

La liberalit  di tali disposizioni si rivela pi  apparente che reale se si riflette che, ad esempio, per la sezione umanistica eran previsti, al secondo e al terz'anno l'insegnamento del latino e della lingua straniera per un orario complessivo calcolabile in 9-10 ore settimanali, laddove per la sezione normale e per quella artistica, prive anche di lingua straniera, eran previste a caratterizzarle « attivit  di lavoro » o « attivit  artistiche ». Nessun ragazzo che non sia eccezionalmente dotato   in grado di sopperire, anche aiutato, a un deficit di 350 ore annuali d'insegnamento.

Che questo fosse il punto cruciale lo conferma lo stesso ministro proponente: in un primo tempo, in un'intervista concessa al « Corriere della sera » (25 agosto), afferm  che le materie differenziali del secondo e terzo anno riguardano « soltanto il 10 per cento delle ore d'insegnamento », pi  tardi, in sede di dichiarazioni alla stampa sul « parere » espresso dal Consiglio superiore (di cui parleremo fra poco) parl  invece di « un 20 per cento circa di ore occupate da insegnamenti opzionali ». La realt    che si tratta di un 40 per cento quando il confronto sia fatto fra sezione umanistica e sezione normale, cio  fra scuola dei ricchi e scuola dei poveri, e ci  sulla base inconfutabile delle tabelle degli organici allegate al progetto.

Meno grave appare il divario fra sezione umanistica e sezione tecnica, e tutto legato all'annosa, apparentemente irrisolvibile questione del latino, che comunque, nella sua indebita funzione di sbarramento sulla strada delle professioni qualificate, perdeva decisamente terreno, giacché l'accesso agli Istituti tecnici era assicurato dalla sola sezione tecnica senza latino.

Ma quest'ultima novità comportava indirettamente un inconveniente piuttosto grave: le attività di lavoro, unico insegnamento esistente nella sezione tecnica e non nella umanistica, venivano a costituire la materia differenziale nella quale occorreva sostenere un esame da parte di chi desiderasse dar valore di licenza tecnica alla propria licenza umanistica (avviarsi agli Istituti tecnici). Cosa ne sarebbe derivato? Con ogni probabilità ci sarebbe stato un ultimo motivo, e decisivo, per ridurre le attività di lavoro a poco più che una farsa. Affidate a un istruttore tecnico-pratico, volte per altro, in base ad esigenze pedagogiche che ormai nessuno più discute, piuttosto a familiarizzare l'allievo con le attività manuali che a curare vere abilità professionali, a che genere di prova di esame avrebbero potuto dar luogo? O a una prova-burletta consistente in colloquio che cercasse di assodare quella tal « familiarità », o a pochi e stereotipi esperimenti pratici che in virtù del fatto che sempre i programmi di esame annullano e sostituiscono i programmi d'insegnamento, avrebbero validamente contribuito a svuotare le attività di lavoro di ogni contenuto educativo. E comunque la sezione umanistica continuava ad essere la sezione privilegiata, che praticamente dà accesso ad ogni tipo di studio ulteriore, col pericolo immediato di un affollamento, nelle prime classi almeno, ben più grave di quello dell'attuale scuola media, e, con la probabilità che in seguito, per naturale autodifesa, gli aspetti intellettualistici, aridi e

scoraggianti dei vari insegnamenti, anche e soprattutto di quelli comuni alle altre sezioni, vi venissero accentuati, nell'intento di liberarsi tempestivamente dei meno idonei.

4. — LE PROPOSTE DEL CONSIGLIO SUPERIORE.

Ma gli emendamenti proposti dal Consiglio superiore della pubblica istruzione dopo tre giorni di discussione sul progetto Medici creano una situazione quasi totalmente nuova (ammesso, com'è probabile e sembra confermato dalle stesse dichiarazioni del ministro, che l'esecutivo ne debba tener conto).

Nel riassumere i capisaldi del progetto originario ne ho messo in rilievo i principali inconvenienti, certi o probabili: ed ecco, qui di seguito, i punti fondamentali in cui le proposte del Consiglio superiore si discostano dal progetto originario in modo da evitare gli inconvenienti stessi.

a) La scuola secondaria inferiore cessa di essere unitaria solo di nome: non vi sono più sezioni, ma opzioni di « qualificazione » (latino, attività di lavoro, attività artistiche) dopo il secondo anno, gli insegnanti sono tutti insegnanti secondari (non essendovi più sezione normale), « si istituisce una scuola » dove vi sono 60 obbligati (con abolizione dell'equivoca dizione « si può istituire » che dà carta bianca all'amministrazione) anziché dove ve ne sono 80, e non si prevede più, naturalmente, la possibilità di creare « sezioni normali » a organico ridotto dove gli obbligati siano solo 25.

b) La lingua straniera è studiata da tutti fin dalla prima classe.

c) Le attività di lavoro sono legate alle osservazioni scientifiche, l'istruttore tecnico-pratico funzionando da assi-

stente del professore di matematica e scienze. Sono obbligatorie per tutti al primo anno, mentre negli anni seguenti chi non le seguirà (perché avrà optato per il latino o le attività artistiche) avrà un insegnamento scientifico ridotto e probabilmente invidierà i compagni che compiono tutte quelle ricerche e quegli esperimenti di cui egli non ha che notizia indiretta. L'esame integrativo in tali attività potrà essere concepito (si presume) come un esame a fondo scientifico, comportante altresì l'accertamento delle capacità di effettuare sperimentazioni pratiche elementari.

d) È soppressa la cattedra di solo latino (il cui insegnamento resta unito, com'è ora, a quello delle materie letterarie) ed anche, è da presumersi, il carattere massiccio dell'orario che a tale insegnamento sarebbe venuto dal fatto che nel progetto originario l'insegnante di solo latino doveva curare due classi soltanto.

e) È prevista l'ammissione al Liceo scientifico dei licenziati dalla sezione tecnica (senza latino), il che equivale a dichiarare che il latino nel Liceo scientifico dovrà essere iniziato *ab imis* e che si farà finalmente, e su vastissima scala, l'esperimento, da tanti invocato, del latino in cinque anni.

Non c'è dubbio, dunque, che gran parte degli inconvenienti che il progetto Medici ovviamente presentava, e che si sono sommariamente menzionati, risulterebbero eliminati con questa radicale trasformazione del progetto stesso proposta del Consiglio superiore. Il commento del ministro Medici è stato sostanzialmente il seguente: il Consiglio superiore ha accentuato l'unitarietà di un progetto di scuola che già aveva questo carattere come proprio e distintivo rispetto all'attuale situazione, quindi ne ha accettato ed anzi sviluppato il criterio ispiratore. Più ottimista del proponente, ritiene che «sussistano in tutte le contrade, anche

in quelle rurali, le condizioni perché l'obbligo scolastico, per tutti i ragazzi fino a 14 anni, possa essere assolto creando ovunque una scuola staccata dall'ordine elementare ».

Il punto è proprio questo: l'eliminazione della sezione normale, che evidentemente il ministro non approva, rischia, è onesto riconoscerlo, di togliere alla realizzazione della scuola dell'obbligo tutto quel complesso di incentivi che sarebbe stato costituito dall'ambizione dei direttori didattici periferici di diventare anche presidi incaricati di scuola secondaria, dalla pressione sindacale dei maestri desiderosi di essere promossi a insegnare in classi superiori e di disporre comunque di un maggior numero di posti in organico, e così via.

5. — LE ATTUALI PROSPETTIVE.

Ma a ciò si può rispondere che il progetto rielaborato dal Consiglio superiore, contemplando l'istituzione di nuove scuole solo dove vi siano almeno 60 obbligati, lascia aperte larghe possibilità per iniziative d'emergenza nelle migliaia di località dove gli obbligati non raggiungano questa cifra e dove, almeno agli inizi, non sarà possibile realizzare sezioni staccate di scuola secondaria o servizi di trasporto verso località maggiori.

Una volta che la legge istitutiva della scuola secondaria abbia sanzionato il principio della sua unicità e del suo carattere secondario, nulla impedisce che altre leggi per il momento siano risolvibili nell'ambito della disposizione più generale. Ciò che è importante è che, mentre il progetto Medici autorizzava l'istituzione di sezioni normali dovunque, la nuova situazione creata dal Consiglio superiore dovrebbe limitare tale possibilità alle sole località molto piccole.

Ciò che ci auguriamo è che il ministro Medici, che ovviamente non potrà non tener conto affatto delle aspirazioni della categoria magistrale (se non altro per il suo peso elettorale), non pretenda di reinserire la sezione normale nel testo della legge istitutiva della scuola secondaria di primo grado, ma appronti un provvedimento a parte o al massimo conglobi fra le norme transitorie i provvedimenti relativi alle situazioni d'emergenza cui si è accennato.

Ma nessuna situazione di emergenza, a mio giudizio, giustificerebbe una scuola secondaria, sia pur di fortuna, in cui non si insegnasse una lingua straniera. L'esperimento di telescuola, anche se sui suoi risultati non si hanno ancora dati probanti, potrebbe certamente essere proseguito e applicato almeno per quanto riguarda tale insegnamento. Un maestro che sappia fare da coordinatore lo si potrà sempre trovare, in qualunque località. E si potrebbe prevedere che, anziché obbligare gli allievi di simili « scolette » sparse ad andare a sostenere gli esami nelle scuole dei centri maggiori come si fa attualmente, opportune ispezioni-esame siano effettuate sul posto (permettendolo speciali sfasature di calendario, d'altronde opportune, se studiate caso per caso, nelle località rurali e montane) a cura di docenti e presidi di ruolo della scuola secondaria, in modo che questi allievi « di complemento » possano avere riconosciuti debitamente i loro meriti, se li avranno, senza esser posti in situazione gran che più difficile di quella degli allievi « effettivi ».

Con ciò non si vuol dire che il progetto rielaborato dal Consiglio superiore sia totalmente approvabile: al contrario, chi scrive si è sempre battuto per l'eliminazione del latino come elemento differenziatore entro l'età dell'obbligo. Né crediamo che la battaglia volta a quest'ultimo obiettivo debba venir sospesa: il Parlamento deve veder chiaramente con-

trapposte tutte le fondamentali posizioni, e quella piú genuinamente democratica non dovrà certo mancare.

Ma è buona regola democratica non adottare atteggiamenti di astensionismo e non-collaborazione (come invece ha fatto una sezione del Consiglio superiore) quando la propria tesi è respinta, bensí passare al tentativo di migliorare per quanto è possibile il provvedimento in discussione, anche se sostanzialmente ispirato alla tesi degli avversari. Quello che qui si è voluto mostrare è in quale larga misura gli emendamenti proposti dal Consiglio superiore promettono di facilitare questo compito e di renderlo proficuo.

X.

LA SCUOLA DEL PREADOLESCENTE NELLE PIÙ TIPICHE ESPERIENZE STRANIERE *

I. — PREMESSA.

Unicità o pluralità? Elementarità o secondarietà? Questi interrogativi, riferiti alla scuola di completamento dell'obbligo, non sono gli unici, ma sono certo i principali cui si son trovati o si trovano di fronte tutti i paesi civili che tendono a fornire un'educazione e un'istruzione alla totalità dei preadolescenti, e magari a prolungare oltre tale traguardo l'obbligo scolastico.

Una considerazione esauriente di tutte le soluzioni date o tentate troverebbe posto sí o no in un volume, tanto più che il significato reale di ogni soluzione non può essere colto veramente che sullo sfondo storico-sociale donde è emersa. Noi ci limiteremo qui a indicare brevemente quali sono state le soluzioni più tipiche, fornendone un'esemplificazione essenziale, e corredandola di pochi cenni sommari circa i correlati economico-politici più necessari ad intenderne la portata.

* Pubblicato su « Scuola e Città », maggio 1960

Considereremo perciò dapprima la soluzione ' scuola unica ', sia in alcuni paesi che l'hanno realizzata da tempo (Stati Uniti d'America, U.R.S.S., Canada, Norvegia), sia in altri nei quali è realizzazione recente o ancora in fieri (Germania orientale, Giappone, Svezia). Considereremo poi alcune soluzioni o tentativi di soluzione che pur accettando il pluralismo tentano di correggerne in varia maniera il determinismo sociale che vi è implicato: o con prove orientative d'esame iniziale specialmente curate (Inghilterra), o con sistemi di opzioni distribuite nel tempo (progetti francesi, ' comprehensive schools ' inglesi), o con un biennio di osservazione e orientamento durante il quale siano molto agevoli i passaggi da un ramo all'altro (riforma in atto in Francia, riforma allo studio nella Germania Federale).

La simiglianza che questi due ultimi paesi presentano rispetto al nostro quanto a problemi di strutture scolastiche fornirà uno spunto naturale per utili raffronti e illusioni; la distanza che da essi ancora ci separa quanto a frequenza scolastica nel periodo dell'obbligo ci costringerà ad insistere sulla questione dei tempi di realizzazione del programma finalistico cui l'esame comparativo ci sembra adduca. Non che si intenda sacrificare anche noi al ' malthusianesimo scolastico ' che affligge l'Europa occidentale e particolarmente l'Italia, ma non possiamo d'altronde sottoscrivere al falso massimalismo che crede di poter assumere una situazione politica bloccata, pur tristemente reale, a giustificazione di un'astratta intransigenza programmatica, sorda a esigenze oggettive che non si potrebbero ignorare neppure nella situazione politica più ' ideale ' che i suoi estensori possano sognare.

2. — TUTTI I PREADOLESCENTI NELLA STESSA SCUOLA: LA
SOLUZIONE STATUNITENSE E SOVIETICA.

Non è un caso che i due colossi che hanno oggi ruolo di protagonisti pressoché esclusivi della grande politica mondiale, fra i molti tratti comuni che presentano malgrado le radicali diversità e l'aspro conflitto ideologico che li divide, mostrino anche quello di strutture scolastiche unitarie fino ai 14-16 anni almeno, strutture ormai consolidate ed operanti su larga scala da vari lustri.

Non è un caso perché si tratta della soluzione che non solo appare più congruente all'impostazione 'democratica' di là da ogni sua specificazione (e 'democrazia parlamentare' e 'democrazia popolare' sono le specificazioni largamente antitetiche su cui poggia l'azione missionaria-propagandistica dei due paesi), ma è altresì la più efficiente almeno sul piano dell'incremento produttivo, cioè della formazione dei quadri tecnici di una nazione. La tradizionale scuola differenziata europea, nel suo ramo più illustre, cioè in quello 'umanistico', era volta essenzialmente a preparare l'*élite* di politici, giudici, avvocati destinati a costituire la classe dirigente del paese da un punto di vista politico piuttosto che economico. Solo la scuola per tutti fino ai 14-15 anni, sostanzialmente eguale e volta ad amalgamare i ragazzi provenienti dalle diverse classi sociali ed a studiare i loro gusti ed attitudini, può sottrarre all'arbitrio e alla contingenza il reclutamento, l'orientamento e la selezione non solo dei dirigenti politici, ma anche di quei numerosissimi quadri intermedi che fanno la prosperità di un paese tecnologicamente progredito.

Oggi fra Stati Uniti ed U.R.S.S. è in corso una gara economico-tecnologica (più discutibile è la presenza in essa di un aspetto propriamente 'scientifico') che ambedue i paesi

riconoscono strettamente legata al fattore educativo. Non c'è dubbio che il fondamento primo di questa 'sfida' ¹ è un'efficiente scuola di massa per i fanciulli ed i preadolescenti, quale ambedue i paesi posseggono. Tutto l'ulteriore problema della miglior selezione e preparazione dei tecnici di vario livello e degli scienziati esige (e non infirma, come taluni interessati commentatori nostrani credettero di poter insinuare) l'assunzione di questo presupposto come punto fermo e sicuro. Per esempio, le discussioni sulle insufficienze della 'Highschool' statunitense nella preparazione dei giovani con spiccate attitudini per gli studi scientifici, non hanno mai seriamente investito l'eventualità di differenziare le istituzioni scolastiche dei preadolescenti, cioè dei meno che quattordicenni. Al contrario, riconoscendo che a quattordici anni è possibile individuare gli elementi eccezionalmente dotati cui sarà eventualmente opportuno 'arricchire' in seguito il programma o provvedere educativamente in istituzioni speciali, si riconosce altresì indispensabile l'opera di una scuola uguale per tutti fino a quattordici anni, senza la quale nessun esperto del *testing* sarebbe in grado di identificare qualità naturali pur notevoli, ma trascurate e non esercitate, presenti in ragazzi di modesta origine ed inoltre educati in scuole di *standard* anch'esso troppo modesto ². La scuola

¹ Il vocabolo 'sfida' ricorre spesso nella letteratura politico-educativa più recente, talvolta addirittura nei titoli, come in *The Challenge of Soviet Education*, ampia esposizione del pedagogista GEORGE S. COUNT (New York, Mc Graw Hill, 1957) o *This is the Challenge* (Questa è la sfida), titolo di un libro dell'ex-senatore democratico del Connecticut WILLIAM BENTON (New York, University Press, 1958).

² Si vedano ad esempio, i risultati della *Conferenza sull'identificazione e l'educazione nelle 'highschools' degli allievi accademicamente dotati* organizzata dalla National Education Association nel febbraio 1958 a Washington, D.C., ed il commento agli stessi di JAMES B. CONANT nell'articolo *Education of the Academically Talented* (« School and Society », 10 marzo 1958).

uguale per tutti fino alla soglie dell'adolescenza è l'unico serio strumento per evitare lo spreco dei talenti, o almeno è l'unica seria base per un'azione a ciò diretta.

Ciò premesso, è importante effettuare una breve analisi delle strutture scolastiche dei due paesi per quanto concerne l'educazione dei preadolescenti.

Gli Stati Uniti d'America hanno fatto regolarmente precedere l' 'opportunity' di usufruire di un'educazione di qualche estensione alla 'compulsion' ad attendervi, cioè allo stabilimento di un corrispondente obbligo scolastico. La forma dapprima assunta da questo processo è stata, ovviamente, quella del prolungamento della scuola elementare, fino a che in molte 'counties' o 'towns' la scuola elementare di otto anni fu un'istituzione familiare e cordiale, tipicamente 'americana', anzi impersonante nel modo più efficace l' 'American Dream' di quell'eguaglianza di opportunità che fa sì che ogni bambino che nasce in quel libero paese avrebbe aperto davanti a sé qualsiasi avvenire, anche il più radioso, alla sola condizione che disponga delle doti naturali necessarie. Tuttavia gli ultimi anni della scuola elementare ottennale non erano frequentati da chi in una 'Grammar School' privata si preparava per studi superiori.

Fu solo alla fine dell'Ottocento (prima comunque che l'obbligo scolastico venisse generalmente esteso fino ai quattordici anni) che il piano 8-4 (cioè otto anni di elementare e quattro di scuola secondaria o 'Highschool') cominciò ad essere oggetto di critiche. Il Presidente Eliot di Harvard propose un accorciamento del periodo elementare, con anticipazione ai dodici anni dell'inizio dell'educazione secondaria. Alla sua si unirono molte altre voci autorevoli. Nacquero allora le 'Highschools' di sei anni, e le 'Junior Highschools' triennali (Columbus, Ohio, 1909; Berkeley, California, 1910), seguite da 'Senior Highschools' anch'esse

triennali. Venivano così poste le basi di una nuova concezione dell'obbligo scolastico, che non avrebbe più compreso soltanto l'istituzione elementare, ma anche una porzione di scuola secondaria.

Né si tratta, come taluno potrebbe obiettare, di un mutamento di etichetta sulla stessa merce. Le Junior Highschools, come in genere i primi anni delle Highschools sessennali, presentano un *curriculum* generalmente « più liberale ed esteso » che le precedenti classi settima e ottava nella scuola elementare o anche la prima classe della Highschool quadriennale. Vi hanno larga parte corsi integrati, fra cui i più comuni sono combinazioni di inglese e studi sociali, di studi sociali e scienze, o di inglese, studi sociali e scienze ¹.

Insomma, mentre si supera la relativa informità propria dei corsi elementari superiori, si respinge altresì l'eccessivo spezzettamento di materie proprio delle scuole secondarie, e specialmente di quelle americane.

Le specifiche funzioni che normalmente si attribuiscono alla Junior Highschool americana si possono in sintesi così definire: « a) esplorazione degli interessi, delle abilità e delle attitudini degli allievi; b) opportunità fornita agli allievi di prendere contatto con i più importanti settori del sapere, e perciò di compiere una scelta più intelligente di corsi elettivi nella Senior Highschool; c) integrazione delle esperienze di apprendimento; d) orientamento educativo e professionale; e) migliore articolazione dell'educazione elementare con quella secondaria; f) individualizzazione dell'istruzione; g) socializzazione » ².

¹ JOHN F. CRAMER e GEORGE S. BROWNE, *Contemporary Education*, New York, Harcourt, Brace and Co., 1956, p. 216.

² *Ibidem*, p. 217.

La Junior Highschool, cioè la scuola del preadolescente intesa come unità pedagogica a sé, è andata acquistando gradualmente terreno negli ultimi decenni. Oggi si calcola che non più del 40% degli allievi di scuola secondaria frequentano la vecchia Highschool di quattro anni, e che già oltre il 35% frequentano la Highschool di sei anni divisa in 'Junior' e 'Senior' (il rimanente 25% frequenta la Highschool di sei anni indivisa). In taluni casi, come a Winnetka, Ill., pur mantenendosi la Highschool quadriennale, si sono costituite in corrispondenza delle ultime tre classi della vecchia scuola elementare di otto anni degli istituti triennali del tipo 'Junior High'. Ne risulta un sistema 5-3-4 che pare dia buona prova.

Comunque è evidente la tendenza a staccare l'educazione del preadolescente dalla scuola primaria e a conferirle un ben netto carattere secondario, ed anzi una certa autonomia pedagogica.

Diversa per il primo rispetto anche se uguale per il secondo appare la tendenza preminente nell'educazione sovietica. La distinzione fra scuola elementare (quadriennale, da 7 a 11 anni) e scuola media di primo grado (già triennale, oggi quadriennale, e anch'essa obbligatoria da 11 a 15 anni) è ben netta dal punto di vista del *curriculum*, in quest'ultima più ricco e affidato ad una varietà di insegnamenti, ed al carattere 'politecnico' che già l'insegnamento vi va assumendo¹; amministrativamente tuttavia è invalsa la pratica di costituire con essa un'unica 'scuola settennale', recentemente trasformata in 'ottennale'. In molti casi anche la scuola media superiore conviveva con le due

¹ Non è forse inutile rammentare che nella scuola sovietica insegnamento 'politecnico' non significa insegnamento professionale o preprofessionale, bensì una fusione di attività pratiche ed osservazioni volte a render familiari le più fondamentali tecnologie, con apprendimenti scientifico-culturali, il tutto in vista di finalità essenzialmente formative e orientative.

precedenti nello stesso edificio, e si aveva la cosiddetta 'scuola decennale', alla cui generalizzazione pareva tendere l'educazione sovietica prima che la recente riforma realizzasse invece la scuola di otto anni come obbligatoria, prevedendo un'organizzazione speciale per le ulteriori scuole medie, rurali e 'tecniche', nonché per le scuole professionali.

Una tale tendenza a realizzare unità edilizio-pedagogiche che curino insieme bambini e ragazzi è probabilmente da mettersi in rapporto con le condizioni climatiche e le persistenti difficoltà logistiche del paese. Il carattere del triennio, ora quadriennio, di scuola secondaria inferiore non ne viene peraltro affatto influenzato in direzione 'facilistica'. Al contrario si tenta di conferire all'istruzione secondaria inferiore, cui si accede con un esame piuttosto serio, un carattere di notevole impegno intellettuale. Gli insegnanti sono tenuti a curare individualmente, anche con orario aggiuntivo, gli allievi che non riescono a tenersi al passo con i compagni.

Non vi sono infatti, a questo stadio, differenziazioni opzionali di *curriculum* (salvo che in eventuali attività extra, normalmente svolte a cura di organizzazioni giovanili, ma ora promosse in misura crescente dalla scuola stessa)¹. In tutti e tre gli anni ha luogo fra l'altro l'insegnamento di una lingua straniera e delle scienze naturali, negli ultimi due è insegnata anche la fisica, mentre l'aritmetica vi dà luogo all'algebra elementare e alla geometria. Tutti gli allievi devono superare questi scogli. Il prolungamento di un anno ora in via di realizzazione non promette certo una diluizione della materia, ma un ampliamento².

¹ Cfr. M.N. SKATKIN, «L'insegnamento politecnico nella scuola sovietica», in *La scuola nell'U.R.S.S. - La legge Krusciov*, a cura dell'Accademia di Mosca e di L. VOLFICELLI, Roma, Armando, 1959.

² Così si esprime al riguardo la *Legge sul rafforzamento del*

Menzioneremo due altri esempi di scuola unica del preadolescente, quello norvegese e quello canadese. Quello norvegese si avvicina al modello russo: scuola settennale unica dai sette ai quattordici anni. Ma a differenza di quello russo si tratta non solo di una scuola amministrativamente unitaria, ma di una scuola a carattere tutto primario ed elementare. Vi si studiano negli anni terminali una, talvolta due lingue straniere, vi sono alcune marginali differenze fra scuole di campagna e scuole di città, ma in tutti i casi l'unicità anche 'verticale' della scuola è mantenuta.

Collegli americani reduci da un viaggio in Norvegia mi dicevano or non è molto che è comune sentirvi professare questa frase: « La scuola unica è la nostra forza e la nostra debolezza ». Ma in qualche misura è da ritenersi che la 'debolezza' sia legata alla unicità che abbiamo chiamato 'verticale' piuttosto che a quella che potremmo chiamare 'orizzontale'.

Circa il Canada, merita rilevare la curiosa circostanza che la soluzione unicistica è adottata solo nelle province di lingua inglese, dove ricorrono i due sistemi 8-4 e 6-3-3 che abbiamo già visto in atto negli Stati Uniti (ma c'è un maggior sviluppo di Highschools quadriennali a indirizzo professionale speciale, mentre le Highschools statunitensi sono normalmente 'comprehensive'), laddove nella provincia

legame della scuola con la vita e su l'ulteriore sviluppo del sistema della pubblica istruzione nell'U.R.S.S. (legge Krusciov): « La scuola di otto anni (...) dovrebbe dare agli studenti sicuri fondamenti di cultura generale e tecnica, educandoli all'amore per il lavoro e preparandoli ai compiti del lavoro collettivo, realizzando la loro educazione morale, fisica ed estetica. L'opera educativa della scuola ottennale dev'essere fondata sullo studio dei primi elementi della scienza; sull'insegnamento politecnico e sull'educazione al lavoro, e sulla larga inclusione degli studenti, secondo le possibilità della loro età, in tutte le forme di produzione » (La scuola nell'U.R.S.S. - La legge Krusciov, cit., p. 233).

francese-cattolica di Quebec, le cui scuole sono amministrate dall'autorità religiosa, vi è una ben netta differenziazione, a 11-12 anni, fra coloro che entrano nei *collèges* classici e quelli che si accontentano delle più modeste 'classi complementari' o delle scuole professionali.

3. — RIFORME RADICALI RECENTI: GIAPPONE, GERMANIA ORIENTALE, SVEZIA.

Un grande numero di paesi si è orientato in quest'ultimo dopoguerra verso la scuola unica del preadolescente: quasi tutte le 'democrazie popolari', paesi di vecchia democrazia liberal-socialista come la Svezia, paesi di nuova democrazia d'ispirazione americaneggiante come il Giappone¹.

Il Giappone sembra voler passare d'un salto, sul piano economico-sociale, da forme di capitalismo semi-feudale al più aggiornato neo-capitalismo. Il correlato educativo di questo processo è la riforma scolastica attuata nell'immediato dopoguerra, che sostituì, per il preadolescente, la scuola unica di stampo americano alle complicate compartimentazioni precedenti fra le scuole medie per ragazzi e ragazze, scuole tecniche, 'scuole giovanili', scuole elementari superiori, ecc. Va anche notato che la soluzione trascelta fu quella della scuola secondaria di sei anni divisa in due gradi triennali, cioè la più 'moderna' fra le soluzioni statunitensi. Ma quel che conta è che, di fronte ad una diminuzione di circa

¹ Anche l'Argentina peronista aveva istituito un 'ciclo basico' triennale d'insegnamento secondario iniziale con unico programma. Ma l'innovazione, benché ancora in vigore, non è paragonabile con quelle menzionate, non solo e non tanto perché in deroga all'unità di programma si permette un insegnamento sia pur leggero del latino a richiesta, quanto perché i vari indirizzi rimangono istituzionalmente divisi sin dall'inizio, malgrado l'unità di programma (cfr. SALVATORE CANDIDO, *L'ordinamento della scuola argentina*, in «Rivista di legislazione scolastica comparata», 1956, pp. 11-27).

600.000 iscritti nelle scuole elementari (dovuta all'abolizione dei corsi superiori) si ebbe, dal 1937 al 1952, un aumento degli iscritti nelle scuole secondarie da 1.289.000 a 7.418.000. Questo stupefacente balzo in avanti ha ripercussioni anche più imponenti a livello universitario, dove il numero degli allievi è quasi decuplicato.

Ma per limitare il nostro esame alla sola scuola del preadolescente, cioè alla nuova scuola secondaria inferiore per i ragazzi da 12 a 15 anni, che da sola accoglie oggi più di cinque milioni di allievi maschi e femmine, dobbiamo anzitutto osservare che si tratta di una scuola molto impegnativa intellettualmente, con 34 ore di lezione settimanali, di cui 30 di materie obbligatorie, e solo quattro di materie opzionali. Il poetico carattere di alcune fra queste merita una menzione: galateo, disposizione dei fiori (arte che si serve in Giappone di una sorte di gentile linguaggio simbolico), arte di servire il tè, arte dei festeggiamenti.

Questo 'boom' scolastico non avrà solo i prevedibili effetti sul piano dell'efficienza economica, ma rovescerà i rapporti sociali e fra i sessi. Il numero delle ragazze che frequentano a tempo pieno le scuole secondarie superiori è maggiore di quello dei maschi (che sono però più numerosi nei corsi serali). La donna giapponese va rapidamente conquistandosi, sia nel mondo produttivo che nella stessa famiglia, una posizione mai detenuta in passato. È sottentrata all'uomo come amministratrice del bilancio familiare, e si è fatta con ciò operatrice fondamentale in quella economia di crescenti consumi popolari su cui punta il nuovo capitalismo giapponese.

Ma per taluni aspetti anche più radicale è stata la riforma operata in questo dopoguerra dalla Repubblica Democratica Tedesca, cioè dalla Germania orientale. Più radicale in quanto la tradizione da spezzare era quanto mai

solida ed illustre: cioè la tradizione dei vecchi 'Gymnasien' di nove anni, che obbligavano il ragazzo tedesco a compiere a dieci anni di età la scelta decisiva e pressoché irrevocabile (come del resto avviene ancora nella Germania occidentale).

Fu istituita una 'Scuola di base' (*Grundschule*) di otto o anche nove anni (Berlino Est), dei quali i due terminali costituiscono il biennio di orientamento per gli studi ulteriori, professionali, tecnici o di cultura generale. Questi ultimi si effettuano in una 'Oberschule' quadriennale divisa nei rami moderno, matematico-scientifico e classico, sicché lo studio del latino, limitato a quest'ultimo, è drasticamente ridotto.

La 'Grundschule' ha preso naturalmente a suo modello la scuola settennale russa, donde l'accusa di 'sovietizzazione' dell'insegnamento¹, o, da parte di critici più equilibrati, l'osservazione che la riforma « combina idee russe e tedesche: russe nella scuola ottennale e nell'importanza attribuita alla scuola materna, che è resa parte del sistema nazionale, tedesche nel mantenimento delle scuole professionali a tempo parziale per i giovani lavoratori e del carattere universitario conferito a tutte le scuole superiori »². È importante comunque notare che proprio nella misura in cui è tenuto presente il modello sovietico questa 'Grundschule' della Ger-

¹ Cfr. EDOARDO CIUBELI, *La scuola tedesca sovietizzata nella Germania orientale*, in « Rivista di legislazione scolastica comparata », 1956, pp. 193-208.

² CRAMER e BROWNE, *op. cit.*, p. 466. Qui non tocco, perché scarsamente attinente al mio tema, l'esperimento da tempo in atto su scala ridotta ed ora ripreso su larga scala sulla scia della più recente riforma russa, di una 'scuola decennale politecnica' che immette direttamente al lavoro produttivo pur permettendo che in seguito, tramite corsi poliennali a tempo parziale, i migliori elementi vengano avviati alle scuole superiori. V. in proposito l'articolo di IGNAZIO DELOGU, *Scuola decennale politecnica nella repubblica democratica tedesca*, in « Riforma della scuola » dell'aprile 1960.

mania orientale si differenzia nettamente dalla 'Volksschule' prebellica, ancora in azione nella Germania occidentale, che ha carattere elementare in tutti i suoi gradi ed è destinata alla parte più umile della popolazione.

Negli anni dal quinto all'ottavo, nella Grundschule si studiano una lingua straniera, fisica, chimica, biologia, si pratica un'attività di lavoro, di modo che « questa parte della Grundschule è da assimilarsi, per il tipo d'insegnamento e per le sue finalità, ai gradi inferiori delle precedenti scuole secondarie »¹.

In passato in buona parte della Germania orientale la differenza di formazione scolastica fra città e campagna era enorme a causa della distribuzione della proprietà terriera e del suo carattere parzialmente latifondistico. Ora, mentre per i gradi del quadriennio inferiore della Grundschule è necessario appoggiarsi ancora su piccole pluriclasse, sono state costruite numerosissime nuove sedi scolastiche, opportunamente dislocate, in modo da potervi concentrare giornalmente gli allievi del quadriennio superiore. Ciò realizza la condizione indispensabile a che anche in campagna tale scuola possa avere il carattere secondario cui ambisce.

Anche la Svezia, seguendo l'esempio della vicina Norvegia, ha voluto adottare in questo dopoguerra la scuola unica. Nel 1950 il Parlamento ha approvato un piano a lunga scadenza volto a sviluppare e unificare il sistema scolastico svedese. Questo piano prevede un obbligo scolastico esteso per nove anni (dai sette ai sedici), e l'unificazione delle classi superiori delle scuole elementari con quelle inferiori delle scuole medie.

¹ *Lexikon der Paedagogik* (Bern, Francke Verlag), vol. 3°, p. 328 (articolo scritto da HEINRICH DEITERS, direttore dell'Istituto di pedagogia dell'Università Humboldt di Berlino).

La scuola unica di nove anni che ne risulta è divisa in tre trienni, del tutto indifferenziati i primi due (fino ai tredici anni in media), mentre il terzo saggia variamente le attitudini nelle prime due classi fino a realizzare nell'ultima una separazione in corsi paralleli intesi a a) indirizzare alle prime classi ginnasiali; b) avviare alle scuole tecniche; c) immettere nelle scuole professionali. La scuola è dunque effettivamente unica per otto anni.

Il piano è tuttora in corso di attuazione, in quanto i singoli distretti scolastici hanno la responsabilità della sua realizzazione (che si prevede completa entro il '70) e della sua più minuta elaborazione sperimentale, soprattutto per quanto riguarda l'azione di orientamento progressivo da effettuarsi nell'ultimo triennio, ed anche le migliori soluzioni per realizzare il passaggio dalle piccole scuole di villaggio e frazione a scuole 'consolidate' del grado intermedio.

Questa riforma svedese sembra costituire un'ammirabile esempio di pianificazione elastica e preveggenze, che promette di trasformarsi in realtà senza scosse eccessive, e insieme senza concessioni quietistiche, nel corso di un ventennio¹.

¹ LUIGI VOLPICELLI, nel suo volumetto polemico *Contro la scuola unica* (Roma, Armando, 1960), osserva, contro quanto io avevo affermato altrove, che l'esempio svedese non dovrebbe indurci al tentativo di realizzare la scuola unica anche da noi: « Voglio ricordare, a parte la diversa efficienza economica della Svezia nei confronti dell'Italia, che, solo dopo molti contrasti e molte esperienze si è potuti addivenire, in Svezia, a codesto sistema, e che la legge, realizzata a tutt'oggi in settantuno distretti, prevede una gradualità di realizzazione tale che si spera di poterla rendere generale solo nel 1970. Borse di studio sono assegnate a quegli alunni che abbiano risposto a *tests* di maturità, e, dalla quarta classe in su sono obbligatori *stages* pratici di preorientamento, per i quali tuttavia ci si lamenta che sia ancora insufficiente il numero degli insegnanti necessari » (pp. 75-76). A me sembra che, malgrado la lamentevole carenza di seria sperimentazione (ma non certo di contrasti!) nel nostro paese, proprio dall'esempio svedese noi potremmo trarre utilis-

4. — SOLUZIONI DI COMPROMESSO IN ATTO O IN PROGETTO :
INGHILTERRA, FRANCIA, GERMANIA OCCIDENTALE.

Com'è noto con l'*Education Act* del 1944 in Inghilterra e nel Galles venivano soppresses le classi superiori delle scuole elementari e creata in loro luogo la 'Modern Secondary School' (quadriennale, talvolta quinquennale) che veniva ad affiancarsi alle esistenti 'Grammar Schools' e 'Technical Schools'. Un rigoroso esame, operato con tecniche psicologiche oltre che con mezzi tradizionali, deve accertare ad undici anni (*eleven years examination*) l'attitudine dell'allievo per una di queste tre scuole. Il risultato dell'esame è vincolante (però aggirabile, soprattutto tramite scuole private, con spese e sforzi non indifferenti). Il presupposto psicologico-pedagogico sul quale poggia tutta la costruzione è il seguente: ad undici anni sono chiara-

sime indicazioni su come congegnare una legge che indichi inequivocabilmente un fine da raggiungere, un ragionevole lasso di tempo per raggiungerlo, e insieme efficaci strumenti e piani di sperimentazione da mettere subito in azione.

Della serietà e insieme della flessibilità delle ricerche e delle sperimentazioni che si conducono in connessione con l'attuazione della riforma svedese testimonia una già ricca letteratura, tra cui alcune pubblicazioni in lingua inglese che al vantaggio della più facile accessibilità uniscono quello di costituire sintesi di una certa ampiezza. Citiamo fra esse il volume cooperativo *Differentiation and Guidance in the Comprehensive School*, a cura di TORSTEN HUSÉN e STEN HENRYSSON (Stoccolma, Almqvist e Wiksell, 1959) e i seguenti articoli: KJELL HÄRNQVIST, *Recent Educational Research in Connection with the Swedish School Reform*, in «International Review of Education», VII, 1961, n. 1, e TORSTEN HUSÉN e NILS-ERIC SVENSSON, *Pedagogic Milieu and Development of Intellectual Skills*, in «The School Review», 1960, pp. 35-51. In quest'ultimo lavoro sono riportati risultati di speciale interesse per quanto concerne la situazione italiana, giacché «contraddicono l'opinione di molti educatori (...) che siano i ragazzi dotati ad essere i più danneggiati dal fatto di essere istruiti in classi indifferenziate».

mente individuabili tre tipi o varietà di capacità, di cui uno non mostra ancora « nessuna spiccata inclinazione » mentre gli altri due mostrano precise inclinazioni rispettivamente verso la *Grammar Education* e la *Technical Education*¹. I ragazzi e le ragazze del primo tipo attitudinale sono dunque destinati alla 'Modern Secondary School'.

Quest'impostazione suscitò molte critiche, in Inghilterra e fuori². Per ovviare agli inconvenienti di una soluzione così rigida, si attuarono scuole a più sezioni (*bilateral* e *multilateral*), che peraltro non avviavano alla netta separazione scolastica anche se mescolavano gli allievi nelle attività ricreative ed extra-curricolari, e inoltre ci si impegnò da parte soprattutto di amministrazioni locali laburiste, nell'ambizioso esperimento della 'comprehensive school', cioè di una scuola unica, che attua solo gradualmente, attraverso una ricca varietà di attività e di opzioni di saggio,

¹ *Curriculum and Examinations in Secondary Schools*, rapporto del cosiddetto Norwood Committee (Committee of the Secondary School Examination Council) pubblicato nel 1943 (His Majesty's Stationery Office). Per tutto ciò cfr. BEALES-VOLPICELLI, *La Scuola in Inghilterra*, Roma, Armando, 1959.

² Per esempio WILLIAM STEPHENSON, direttore dell'Istituto di Psicologia sperimentale dell'Università di Oxford, scriveva già nel 1949 nel suo *Testing School Children* (London, Longman, Green & Co.): « Gli obbiettivi del Ministero erano chiaramente di selezionare i fanciulli sulla base delle loro intime doti, giacché le coscienze si erano svegliate e non sembrava più giustificabile riempire i preziosi posti nelle Grammar Schools con bambini la cui ambizione ad occuparli si fondava solo sul fatto di aver frequentato in precedenza scuole migliori o sulla posizione sociale dei loro genitori. Qualcosa dell'eguaglianza di opportunità che ho mostrato presente nell'ambiente americano doveva esser garantito (si pensava) per i nostri figli. Tuttavia anche queste buone intenzioni appaiono ora come fondate su premesse erronee, su di un'inadeguata comprensione di ciò che è implicato nello sviuppo mentale del fanciullo, sul desiderio di mettere indietro un orologio che non lo tollera » (pp. 28-29: l'orologio che non tollera di esser « messo indietro » è la maturazione di attitudini ben delineate).

l'orientamento degli allievi verso i tre tipi di *curriculum* (corrispondenti alle tre varietà di scuola).

È molto difficile per ora pronunciarsi sull'esito di queste esperienze; sono state assai aspramente criticate (e non solo da elementi conservatori) per la tendenza in esse implicita di istituire scuole molto numerose, fino a duemila alunni, ciò che riesce (giustamente) ostico all'Inglese medio. Il legame fra tale impostazione ed una parte politica determinata nocque certamente anch'esso, giacché l'esperimento fu spesso presentato come « la base dell'insegnamento della futura generazione per formare una società socialista » (parole che ricorrono nella risoluzione conclusiva della Conferenza annuale del Partito Laburista del 1950). D'altronde anche coloro che nutrono seri dubbi sulla sua fondatezza ammettono che le *comprehensive schools* « potrebbero presto rivoluzionare le nostre idee sulla pratica educativa », ma, aggiungono, « se, e la condizione è severa, potranno fornire dimostrazioni essenziali della loro capacità »¹.

Ma molto più timida dello stesso *Education Act* inglese del 1944 è stata, riguardo alla scuola del preadolescente, la recente riforma francese attuata dal Ministero Debré in regime di ' quinta repubblica '. Dopo tanti ardimentosi progetti contemplati ' tronchi comuni ' quadriennali o triennali, con sistemi di opzioni e di orientamento psicologico più o meno esteso (per non menzionare che quelli successivi alla seconda guerra mondiale, ricordiamo il progetto Langevin-Wallon del 1947, quello Delbos del 1949, quello Marie del 1953, quello Berthoin del 1955, quello Billères del 1956), il provvedimento gaullista si limita ad istituire un

¹ VALENTINE JUDGES, « Tradizione e ' comprehensive school » », nel citato volumetto su *La scuola in Inghilterra* a cura di BEALES e VOLPICELLI.

piuttosto nominale ' ciclo d'osservazione ' a livello di *sixième* e di *cinquième*, cioè per i ragazzi di undici e dodici anni in media.

Questo ciclo mi pare sia innovazione assai debole, al punto da giustificare l'appellativo di ' nominale ' che gli ho attribuito, perché è soprattutto un nome nuovo conferito ai primi due anni delle scuole secondarie o tecnico-professionali esistenti (ma cambiamenti di nome sono contemplati anche per quelle) al quale non corrisponde, sul piano dell'azione didattica reale, altra novità che un ritardo di un trimestre nello scegliere certe materie (per esempio il latino) dietro consiglio dei professori della scuola, senza che neppure sia previsto un servizio di orientamento adeguato. Le scuole rimangono ben separate fin dal principio, tutto ciò che si potrà fare più facilmente che in passato sarà di operare certi passaggi da una all'altra, durante i primi due anni, a vantaggio dei casi di più evidente cattivo orientamento. Siamo sempre, in fondo, alle ' passerelle ' cui già in passato provvedevano opportune circolari del ministero, in previsione (allora) di ben più radicali mutamenti.

Il ciclo d'osservazione esiste nei quattro tipi fondamentali di insegnamento medio; ' Licei ', o ' insegnamento generale lungo ', ' Collèges Techniques ', o ' insegnamento tecnico lungo ', ' Collèges d'Enseignement Professionnel ', ex-*Centres d'Apprentissage*, o ' insegnamento professionale corto ', ' Collèges d'Enseignement Général ', ex-*Cours Complémentaires*, o ' insegnamento generale corto ', ma non esiste nelle classi elementari superiori che tuttavia sono mantenute col nome di « classi di formazione agricola, industriale e artigiana ».

Nell'intenzione dei legislatori le classi elementari così trasformate dovrebbero progressivamente ridursi di numero

e di popolazione scolastica fino a diventare istituzioni speciali per quei soli preadolescenti che si dimostrano assolutamente inidonei a qualunque tipo di applicazione intellettuale. Per il momento si prevede l'istituzione di una 'quatrième speciale' per operare il convogliamento degli allievi delle classi elementari superiori che rivelino buone doti verso altri tipi di istruzione. Un'altra 'passerella'!

La riforma francese mostra lati positivi nella riorganizzazione del settore tecnico-professionale, nella trasformazione delle prove di baccalaureato (rese quasi unicamente scritte, nella speranza che ne riesca diminuito il 'bachotage'), nelle larghe provvidenze per la 'promotion du travail' (scuole serali, ecc.). Se invece ha un lato chiaramente e totalmente negativo, un lato dove mostra quasi unicamente la volontà di non innovare, pur senza avere il coraggio di dirlo, è per ciò che concerne la scuola del preadolescente, che rimane di fatto compartimentata in cinque rami diversi, come attualmente.

La Repubblica Federale Tedesca non ha invece ancora operato nessuna riforma al riguardo, ma il « Comitato tedesco per l'educazione e la formazione » nominato dal *Bundesrat* di Bonn la bellezza di sette anni fa ha presentato l'altro anno un « piano cornice per la riforma e l'unificazione del sistema scolastico aperto di formazione generale », attualmente allo studio del parlamento. Il lunghissimo nome nasconde una modesta realtà. Si è adottato sí, in teoria, il principio del 'tronco comune' orientativo, ma lo si prevede di soli due anni dopo quattro anni di scuola elementare o 'di base'. Sicché l'allievo, se la riforma andasse in porto, dovrebbe scegliere a dodici anni (anziché a dieci come attualmente) se entrare nei 'Gymnasien' o nella 'Realschule'. Avrebbe inoltre una terza scelta diversa dall'attuale permanenza nelle

scuola elementare: la 'Hauptschule', 'scuola principale', nascente dalla trasformazione in senso preprofessionale delle classi superiori elementari.

Ma anche così la riforma deve essere sembrata troppo ardita ai suoi estensori. Dopo aver accorciato di due anni (da nove a sette) i tradizionali 'Gymnasien', ecco che li riammettono nella primitiva forma novennale cambiando loro nome: si dovrebbero chiamare 'Studienschule', 'scuola degli studi'. Sicché il tronco comune funzionerebbe solo per i ragazzi che non avessero imboccato, spinte o sponte, tramite un esame di ammissione dopo la quarta elementare (cioè come ora) la vecchia gloriosa strada della tradizionale *Bildung* tedesca.

La riforma non contempla peraltro, come in Francia, nessuna forma di sopravvivenza delle scuole elementari superiori. Essa si presenta, *gracioso modo*, come un'estensione ai *Länder* di strutture in buona parte già realizzate nelle 'città' (Brema, Amburgo, Berlino Ovest), con peraltro maggiori possibilità di ripiego verso l'antico.

5. — BREVE COMMENTO FINALE.

Questo sommario sguardo panoramico sulla scuola del preadolescente in vari paesi del mondo autorizza ad alcune considerazioni conclusive:

a) l'attuazione della scuola unica per il preadolescente sembra legata non solo all'impegno democratico (in una od altra delle forme che esso può assumere), ma anche all'efficienza economica del paese;

b) in tutti i paesi di alto livello civile la scuola elementare superiore tende a scomparire, o perché rimpiazzata da una scuola secondaria accanto ad altre (come in Inghil-

terra), o perché avendo assorbito ogni altra forma di preparazione del preadolescente assume essa stessa uno spiccato carattere secondario (U.R.S.S. Germania orientale; in minor misura Norvegia);

c) il 'cuore d'Europa' (Francia, Germania, anche Belgio ed Olanda che hanno scuole del preadolescente 'a sezioni') si rifiuta di compiere il gran passo verso la scuola unica del preadolescente;

d) vi sono indizi, particolarmente il fatto menzionato al punto precedente e la situazione singolarissima del Canada, che il cattolicesimo sia scopertamente o larvatamente ostile alla scuola unica;

e) l'esperienza degli altri paesi mostra che possono esistere, al livello della preadolescenza, scuole decisamente *uniche* e scuole decisamente *plurime*, ma che scuole 'unitarie', come le vorrebbero chiamare da noi, con sezioni, o opzioni decisive, o altre complicazioni strutturali, non esistono per il momento da nessuna parte, o equivalgono alle plurime. La nebulosa delle 'comprehensive schools' inglesi è l'eccezione che conferma la regola.

Se queste sintetiche considerazioni sono esatte, ne discende che, mentre non c'è da aver dubbio sul partito che un vero democratico debba prendere rispetto alla situazione italiana, vi sono tuttavia scarse probabilità che nel cuore dell'Europa conservatrice la debole democrazia italiana riesca a dare alla propria precaria organizzazione scolastica un carattere democraticamente più avanzato che i grandi vicini francese e tedesco. Tanto più che mentre quei paesi hanno già da tempo praticamente realizzato l'obbligo scolastico fino a 14 anni, e già lo hanno esteso fino a 15 anni, in Italia la scuola del preadolescente ospita solo il 38% degli obbligati.

In questa situazione v'è da parte di taluno la ten-

denza a procedere per affermazioni di principio, senza mai scendere a 'compromessi' né ammettere misure transitorie d'emergenza. Proprio perché non v'è, purtroppo, probabilità alcuna che quanto si chiede venga attuato, allora tanto vale, si sostiene, attenersi ai 'principi' nel modo più reciso e totale, senza scendere inutilmente sullo sdruciolevole terreno dei contemperamenti.

Quest'argomento è spesso portato per sostenere la necessità di non transigere affatto, neppure avendo ogni assicurazione circa la transitorietà delle concessioni, sul carattere secondario della nuova scuola di completamento dell'obbligo che si vagheggia.

A noi sembra che proprio l'indagine comparativa mostri troppo chiaramente come sia ormai storicamente condannata la tesi della primarietà, totale o parziale, della scuola del preadolescente, perché sia necessario spingere la rigida difesa dei principi fino alla presentazione di progetti chiaramente irrealizzabili, quali sono tutti i progetti che vogliono attuare subito dovunque una scuola (non importa se unica o plurima) nettamente secondaria anche nel personale, e ciò quando paesi molto più ricchi e scolasticamente efficienti di noi ospitano la massima parte dei preadolescenti nelle scuole elementari e solo assai lentamente, come abbiamo visto, si muovono verso situazioni diverse.

Le posizioni rigide in questa materia rischiano del resto di venir colte a pretesto, proprio sul piano politico immediato, per il mantenimento della situazione attuale, cioè per il pratico mantenimento di una 'post-elementare' che non dà ai diseredati che la frequentano né la conoscenza di una lingua straniera, né un titolo utile, né una qualificazione di sorta.

Le considerazioni comparative svolte finora sembrano puntare nel complesso verso soluzioni insieme radicali e

gradualistiche come quella svedese. Occorre cioè indicare chiaramente e inequivocabilmente la meta e segnare ragionevolmente i tempi di attuazione. Si può far ciò anche stando all'opposizione, e il vantaggio che se ne può trarre, quand'anche non sia quello di veder realizzati i propri piani, è quello di aver contribuito con serietà all'educazione politica del paese.

INDICE DEI NOMI

- Agazzi, R., 105, 115.
 Agricola, R., 36.
 Alberti, L.B., 18, 34.
 Alfieri, V.E., 328.
 Allport, G.W., 241.
 Andreani Dentici, O., 303, 307.
 Arangio-Ruiz, V., 257.
 Archimede, 19, 33.
 Aristotele, 33.
 Ayer, A.J., 14 n.

 Banfi, A., 19, 85.
 Beales, H., 375 n., 376 n.
 Benda, J., 166, 176.
 Benton, W., 183, 363 n.
 Bernanos, G., 166, 168.
 Bernieri, G., 272 n.
 Bertini, G.M., 329, 348.
 Bertoni Jovine, D., 313.
 Betta, B., 280, 281.
 Bianchi, L., 329, 349.
 Bloch, A., 271.
 Borel, A., 183.
 Borghi, L., 26 n., 92 n., 132 n.,
 134, 142 n., 155 n., 312, 317,
 318, 330.
 Bottai, G., 55, 306.
 Bovet, P., 242 n., 246.
 Brown, F.J., 7 n.
 Brown, J., 192, 193.
 Browne, G.S., 365 n., 371 n.
 Bruni, L., 18, 34, 195.
 Buzzati Traverso, A., 329.

 Calamandrei, P., 325.
 Calogero, G., 40, 41, 45, 47, 50,
 172, 173, 254-264, 312, 313,
 314, 317, 318, 328.
 Calosso, U., 315.
 Campagnolo, U., 166 n., 171.
 Campanella, T., 35.
 Candido, S., 369 n.

 Capponi, G., 217.
 Carnap, R., 14 n.
 Cartesio, R., 11, 34.
 Casotti, M., 41, 42.
 Cattaneo, C., 211, 217, 218, 348.
 Cavour, C., 208.
 Cena, G., 115.
 Chateau, J., 243 n.
 Childs, J.L., 125.
 Ciubeli, E., 371 n.
 Claparède, É., 242-253.
 Codignola, E., 107, 109, 131 n.,
 308.
 Commager, H.S., 236.
 Conant, J.B., 154, 363 n.
 Copernico, N., 195.
 Corbino, O.M., 213.
 Count, G.S., 363 n.
 Cousinet, R., 75, 76, 82, 87, 97,
 99, 124.
 Cramer, J.F., 365 n., 371 n.
 Croce, B., 266.

 D'Alessandro, P., 147 n.
 Dante, 34.
 Davis, A., 124.
 Day, H., 272 n.
 Decroly, O., 233, 250.
 Deiters, H., 372 n.
 Delogu, I., 371 n.
 De Meis, A.C., 213.
 De Sanctis, F., 211, 214.
 Desfontaines (Abbé), 37.
 Dewey, J., 13 n., 14 n., 26, 29,
 92 n., 122, 130 n., 131 n., 150,
 225-241, 248, 249, 264, 279,
 307.
 De Young, C., 147 n.
 Dilthey, W., 11.
 Dolghin, V., 10 n.
 Dominici, G., 39.
 Donini, A., 345.

Dottrens, R., 243 n., 246, 252.
Durkheim, E., 124.

Einaudi, L., 311, 320.
Einstein, A., 191, 192.
Eldridge, H.W., 7 n.
Eliot, T.S., 3.
Eliot, C.W., 364.
Ellwood, Ch. E., 4 n.
Erasmio, 18, 33, 35.
Euclide, 195.

Fasolo, M., 90 n.
Fedeli, U., 271 n.
Ferrer, F., 265-274.
Ferrière, A., 242 n., 246, 249,
279.

Ficino, M., 35.
Flora, F., 166.
Flores d'Arcais, G., 102 n.
France, A., 271.
Franchetti, A., 115.
Franklin, B., 137.
Freinet, C., 112.
Froebel, F., 180.

Galeno, 33.
Galilei, G., 18, 22, 34.
Galletti, A., 132 n., 349.
Gambaro, A., 102.
Garin, E., 17, 33, 34, 37, 38,
218 n.
Gaza, T., 33.
Gentile, G., 210, 212, 213, 215,
254, 255, 256, 306, 349.

Gesell, A., 99.
Giannone, P., 209.
Gioberti, V., 217.
Gliozi, M., 321, 322, 352.
Gobetti Marchesini, A., 133.
Gonella, G., 52, 61, 278.
Gozzer, G., 315, 316.
Gramsci, A., 38, 39.

Haeckel, E., 271.
Hall, E.W., 14 n.
Hans, N., 203 n.
Hare, R.M., 14 n.
Härnqvist, K., 374 n.

Havinghurst, R.J., 124.
Heaford, W., 272 n.
Henrysson, S., 374 n.
Herbart, J.F., 228.
Hessen, S., 10.
Hollingshead, A.B., 82, 125, 129.
Hubert, R., 124.
Hume, D., 35.
Husén, T., 374 n.
Huxley, A., 29.

Ippocrate, 33.

Jacucci, G., 110.
James, W., 237, 250.
Jaspers, K., 166, 169, 172, 194.
Jefferson, T., 208, 211.
Jones, T.D., 83 n.
Justman, J., 216 n.

Kallen, H.M., 125, 153, 155.
Kant, I., 71, 228.
Kerschensteiner, G., 178.
Kilpatrick, W., 29, 71.
Kozakiewicz, M., 85 n.
Kruscirov, N., 134 n., 185-188,
367-368 n.

La Malfa, U., 314.
Landino, C., 36.
Laporta, R., 84 n.
Leonardo, 18, 20.
Levi-Civita, T., 213.
Lewin, K., 125, 133.
Loeb, M., 124.
Lombardo-Radice, G., 102, 349.
Lombardo-Radice, L., 94 n.,
95 n., 187.
Lukács, G., 166.
Luthi, R., 31.

Machiavelli, N., 195.
Maeterlink, M., 271.
Makarenko, A., 86, 94.
Manganelli, G., 3 n.
Martini, F., 329.
Marx, C., 122.
Matteucci, C., 211, 348.
Maurras, Ch. M., 266.

Mazza, M., 116.
 Mazzini, G., 217.
 Mead, M., 136, 137 n., 138-141.
 148, 209, 219 n., 237.
 Medici, G., 61, 352, 358.
 Merrill, F.E., 7 n.
 Meylan, L., 243 n.
 Montaigne, M., 33.
 Montessori, M., 102, 105, 115,
 249.
 Morghen, R., 312.
 Moreno, 125.
 Moro, G., 326.
 Moro, T., 35.

Newton, I., 34.

Omero, 35.

Palmieri, M., 34.
 Parker, T., 227.
 Patrizi, F., 35.
 Pedrazzi, G., 316.
 Peirce, C., 237.
 Penn, W., 210.
 Perelli, L., 327.
 Perrault, Ch., 34.
 Piaget, J., 246.
 Piccardi, L., 312, 319.
 Pizzigoni, G., 107, 115.
 Platone, 33, 258.
 Pratt, C.C., 159 n.

Quine, W., 14 n.

Randall, J.H., 19.
 Rieseman, D., 139.
 Rosenthal Chiaromonte, 142 n.
 Rossi, P., 117, 329.
 Rousseau, J.-J., 26, 71, 90, 113,
 168, 250.
 Russell, B., 72.

Salis, J.-R. de, 167, 169.
 Salutati, C., 18, 34, 195.
 Salvemini, G., 94 n., 132 n., 133,
 134, 349.

Santoni Rugiu, A., 212 n., 214 n.
 Shaftesbury, Anthony A. Co-
 per conte di, 35.
 Skatkin, M.U., 367 n.
 Simon, R., 35.
 Socrate, 173, 174, 267.
 Sorel, G., 266.
 Spini, G., 304.
 Spongano, R., 319.
 Spranger, E., 172, 173.
 Stephenson, W., 375 n.
 Sturzo, L., 315.
 Sutherland, R.L., 4 n.
 Svenson, N.-E., 374 n.

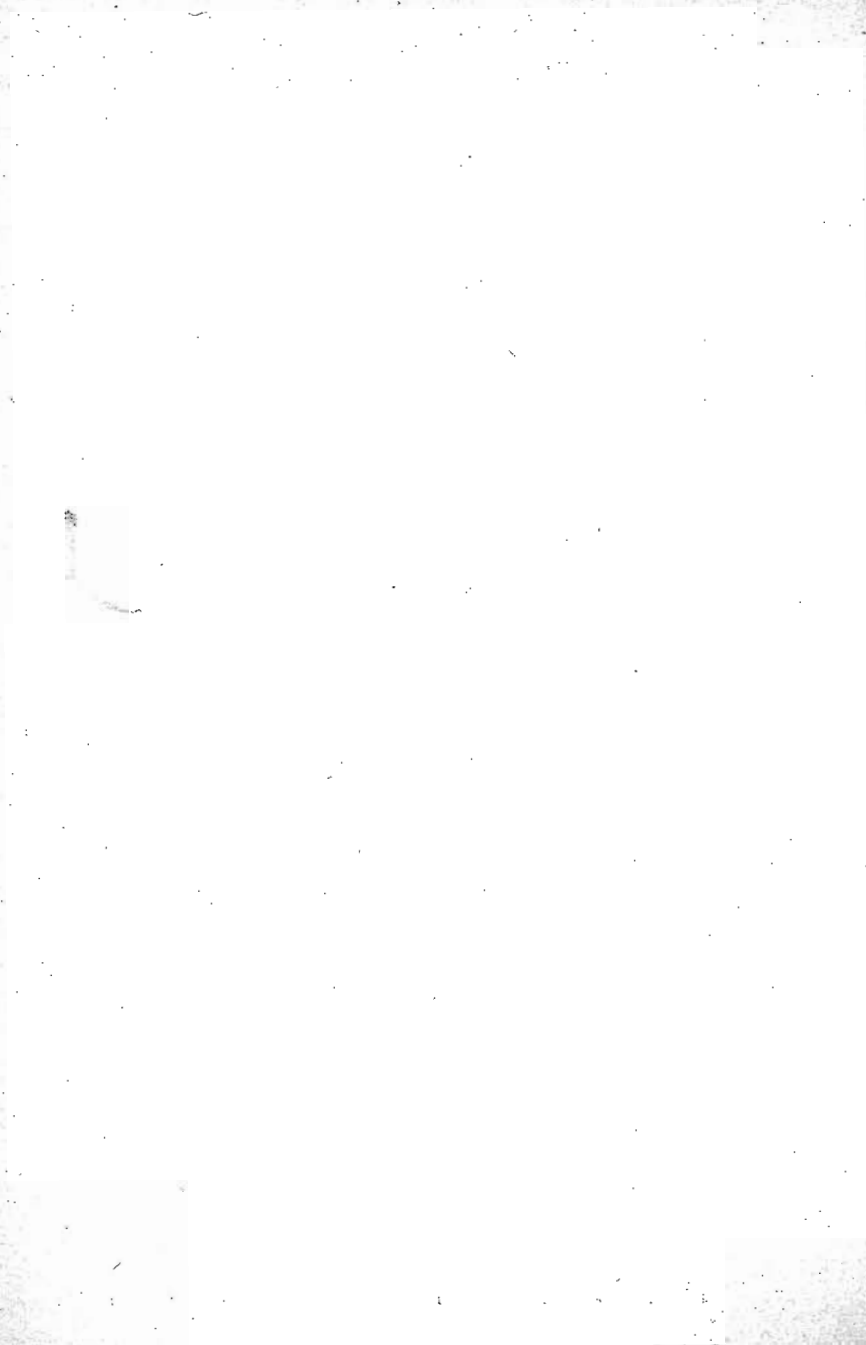
Tamborlini, C., 304, 305.
 Terman, L.M., 83.
 Tescari, G., 327.
 Tolomeo, 33.
 Tonelli, L., 213.

Valentine, J., 376 n.
 Vanoni, E., 60.
 Venturi, F., 132, 134.
 Vergerio, P.P., 34.
 Vettori, F., 195.
 Vico, G.B., 11, 22.
 Villari, P., 218.
 Virgilio, 35.
 Viteles, M.S., 190, 191.
 Volpicelli, L., 216 n., 367 n.,
 373 n., 375 n., 376 n.

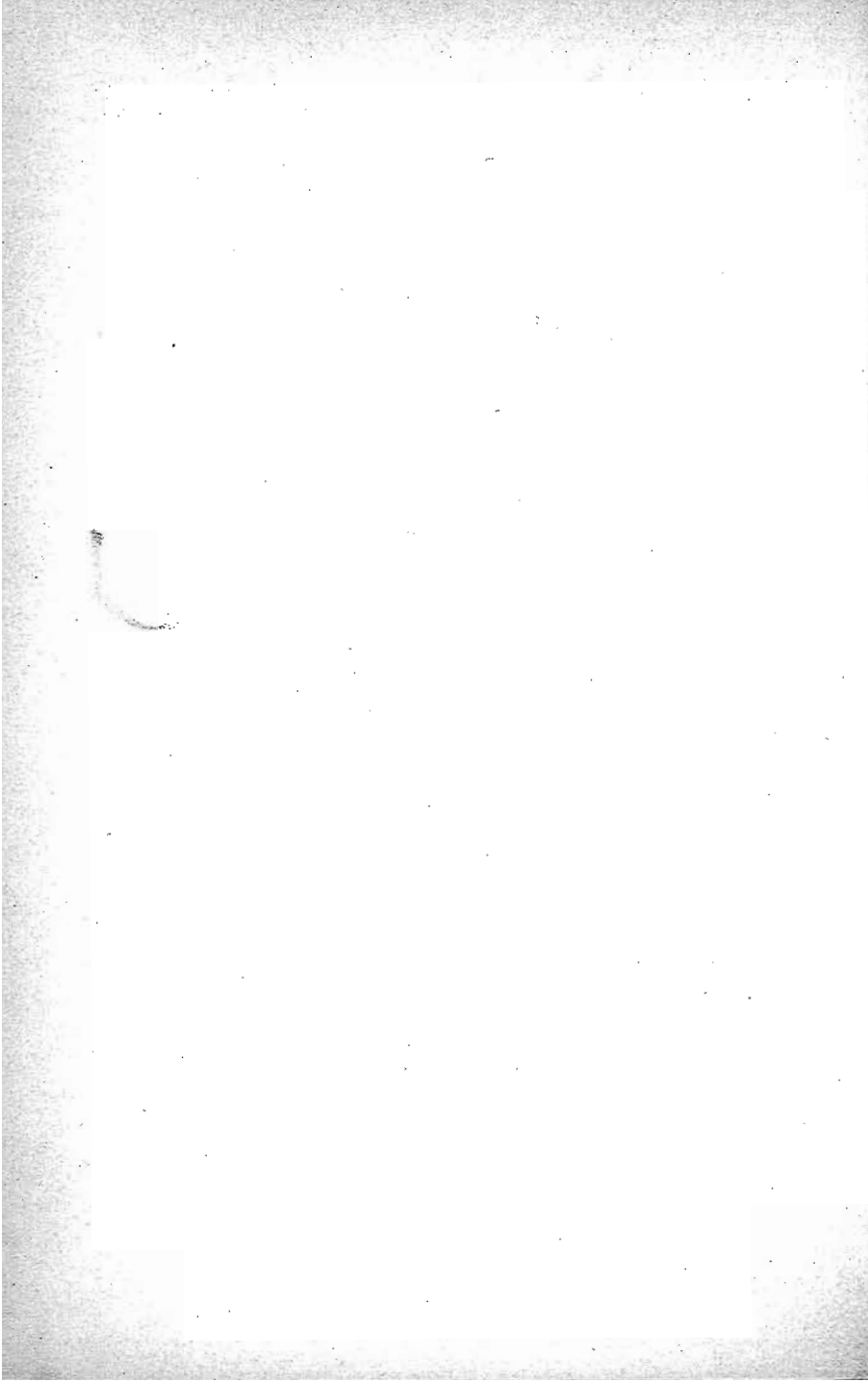
Warner W.L., 124, 125.
 Washburne, C., 252.
 Whitehead, A.N., 8 n., 21, 22,
 26, 29, 30, 237.
 Whright, G.H. von, 14 n.
 Windelband, W., 11.
 Woodbridge, F.J.E., 237.
 Woodward, J.L., 4 n.

Yelyutin, V., 184, 185.

Zadou-Naïsky, G., 22 n.
 Zanotti-Bianco, U., 312, 317.
 Zoli, R., 334, 345.



*Finito di stampare
nella Tipocalcografia Classica
Firenze - Via Mannelli, 29 r
Febbraio 1962*



EDUCATORI ANTICHI E MODERNI

1. J.-J. ROUSSEAU, *Emilio*. Estratti, introduzione e note a cura di G. Modugno, traduz. di M. Castelnuevo Landini, XX ristampa, L. 600.
2. R. LAMBRUSCHINI, *Conferenze religiose e preghiere inedite*, a cura di A. Gambaro. (Esaurito).
3. H. BREMOND, *Il fanciullo e la vita*, a cura di C. Falconi, II edizione. (Esaurito).
4. G. PRUEFER, *F. Froebel*, traduz. di G. Sanna. (Esaurito).
5. E. PESTALOZZI, *Madre e figlio*, a cura di G. Sanna, VII ristampa, L. 400.
6. G. DUHAMEL, *Trastulli e giuochi*. Memorie del Cuib e del Tioup. Traduz. di C. Falconi, I ristampa, L. 350.
7. A. CARLINI, *La nostra scuola*, V edizione, L. 400.
8. BOSANQUET, BOUTROUX, CAIRD, CODIGNOLA, DELBOS, FAZIO-ALLMAYER, HÖFFDING, LANSON, PARODI, VARISCO, *Il pensiero di Rousseau*, a cura di E. Bossi, III edizione, L. 800.
9. G. GENTILE, *Vincenzo Cuoco*. Studi e appunti, L. 700.
10. A. FERRIÈRE, *L'attività spontanea del fanciullo*, introduz. e note di E. Codignola, trad. di G. Pagliazzi, V edizione completamente rifatta, II ristampa, L. 400.
11. G. MAZZINI, *I doveri dell'uomo*, introduzione di A. Codignola, nuova edizione, L. 350.
12. P. D. BASSI, *La saggezza nell'educazione*, II edizione, L. 650.
13. G. LOMBARDO-RADICE, *Il problema dell'educazione infantile*, V edizione, con 59 illustrazioni, L. 450.
- 14-17. E. PESTALOZZI, *Leonardo e Geltrude*, a cura di G. Sanna. Vol. I, I ristampa, L. 1200; vol. II, I ristampa, L. 900; vol. III, L. 800; vol. IV, L. 800.
18. F. DELEKAT, *Pestalozzi. L'uomo, il filosofo, l'educatore*, traduz. di C. Calogero Drago, I ristampa, L. 1500.
19. E. PESTALOZZI, *Il canto del cigno*, a cura di G. Sanna, introduzione di A. Banfi, tre tav. f.t., IV edizione, L. 800.
20. G. SAITTA, *L'educazione dell'Umanesimo in Italia*, L. 750.
21. V. CUOCO, *Il pensiero educativo e politico*, a cura di N. Cortese, VI edizione, L. 850.
22. G. MODUGNO, *La nuova scuola elementare*. Per la riforma della scuola. Esame dei programmi. Cenni di esperienza viva, III edizione, II ristampa, L. 600.
23. H. VON SCHUBERT, *Istruzione ed educazione alle origini del Cristianesimo*, traduz. di G. Sanna, L. 300.
24. J. HIRN, *I giuochi dei bimbi*, traduz. di P. Faggioli. (Esaurito).
25. E. PESTALOZZI, *Come Geltrude istruisce i suoi figli*, traduz. e introduz. di A. Banfi, VI ristampa, L. 700.

26. B. VARISCO, *La scuola per la vita*. Scritti pedagogici raccolti e annotati da V. Cento, IV edizione, L. 600.
27. I. KANT, *La pedagogia*, introduz. di A. Corsano, traduz. di F. Rubitscheck, VI ristampa L. 300.
28. G. CHIAVACCI, *Illusione e realtà*. Saggio di filosofia come educazione, L. 500.
29. A. GABELLI, *Il metodo di insegnamento nelle scuole elementari d'Italia*, prefaz. e comm. a cura di E. Carrara, IX ediz., L. 250.
30. P. D. BASSI, *Saggi di educazione*, II edizione, L. 500.
31. B. LUSENA, *La fanciullezza*. Note pratiche d'igiene fisica e intellettuale. (Esaurito).
32. A. PUCCI, *Nuovo metodo d'insegnamento per le scuole elementari*. (Esaurito).
33. G. CAPPONI, *Pensieri sull'educazione*, prefazione e commento di A. Saloni, VIII edizione, L. 350.
34. G. MODUGNO, *Esame dei programmi per le scuole elementari* (Programmi 1945), VII edizione completamente rifatta, L. 350.
35. A. CARLINI, *Introduzione alla pedagogia*, V edizione, L. 300.
- 36-37. E. LESER, *Il problema pedagogico*, traduz. di E. Pocar. Vol. I (Dal Rinascimento alla Controriforma), L. 1000; vol. II (Da Montaigne ai Pietisti), L. 1000; (voll. III e IV in preparazione).
- 38-39. A. SALONI, G. F. Herbart. *La vita. Lo svolgimento della dottrina pedagogica*, 2 voll., L. 1600.
40. M. STERPA, *L'anima della scuola media*. (Esaurito).
41. E. CODIGNOLA, *I programmi per le scuole elementari*. Esame e commento, VIII edizione aggiornata agli ultimi programmi. (Esaurito. Sono disponibili copie di precedenti edizioni, sui programmi 1934 e 1945).
42. E. PESTALOZZI, *L'educazione*, pagine scelte e coordinate da E. Codignola, II edizione accresciuta, II ristampa, L. 450.
43. E. CODIGNOLA, *Avviamento allo studio della pedagogia*, IV edizione, L. 300.
44. G. GABRIELLI, *La nuova scuola in cammino*, II edizione riveduta, L. 550.
45. CARACI e altri, *Problemi della scuola media*. (Esaurito).
46. G. GASPARI, *Educazione e lavoro in Kerschensteiner*. (Esaurito).
47. (Don) G. BOSCO, *Il metodo educativo*, introduz. e note di G. Modugno, V edizione, L. 500.
48. J. LOCKE, *Pensieri sull'educazione*. In appendice: *Dello studio*, prefazione di A. Guzzo, traduzione di T. Marchesi, commento di Quick e Payne, XII ristampa, L. 650.
49. R. LAMBRUSCHINI, *Dell'educazione*. Libro uno, a cura di E. Codignola, I edizione, IV ristampa, L. 800.
- 50-51. P. MILANI COMPARETTI, *Il maestro e il fanciullo*. Cenni elementari di psicologia. Vol. I (esaurito); vol. II, L. 140.
52. E. CODIGNOLA, *Le « scuole nuove » e i loro problemi*, VII ristampa, L. 350.

53. L. LABERTHONNIÈRE, *Teoria dell'educazione*, con tre saggi minori, traduzione e introduzione di E. Codignola, nuova edizione, VI ristampa, L. 400.
54. A. FERRIÈRE, *Case d'infanzia del dopoguerra*, traduzione di L. Schreiber, nuova edizione riveduta, I ristampa, L. 400.
55. V. BATTISTELLI, *Il libro del fanciullo*. La letteratura per l'infanzia, II ediz. interamente rifatta, I ristampa aggiornata, L. 1400.
56. A. LOY, *Diritti dell'infanzia e programmi didattici*, L. 300.
57. F. DE BARTOLOMEIS, *Programmi elementari e scuola attiva*, II edizione riveduta e aumentata, L. 250.
58. G. GABRIELLI, *Nuove esperienze didattiche*, III edizione aumentata, L. 350.
59. A. FERRIÈRE, *Liberazione dell'uomo*, traduz. di E. Enriques Agnoletti, I ristampa riveduta, L. 650.
60. J. DEWEY, *Democrazia e educazione*, traduz. di E. Enriques Agnoletti, VII edizione, L. 1500.
61. R. LIVINGSTONE, *La crisi dell'educazione contemporanea*, traduzione di F. De Bartolomeis, II ristampa, L. 450.
62. R. LIVINGSTONE, *L'educazione dell'avvenire*, traduz. e introduz. di F. De Bartolomeis, II ristampa, L. 400.
63. W. H. KILPATRICK, *Educazione per una civiltà in cammino*, traduz. di E. Enriques Agnoletti, VIII ristampa, L. 450.
64. F. DE BARTOLOMEIS, *John Locke*, L. 400.
65. J. DEWEY, *Scuola e società*, prefazione di E. Codignola, traduz. di E. Codignola e L. Borghi, con 4 tav. f.t. XIII ristampa, L. 500.
66. J. DEWEY, *Esperienza e educazione*, introduz. e traduz. di E. Codignola, V ristampa, L. 400.
67. R. LIVINGSTONE, *Compiti dell'educazione*, traduz. di A. Rho, II ristampa, L. 400.
68. F. CLARKE, *Educazione e rivolgimenti sociali*, traduz. di M. V. Malvano, L. 300.
69. A. GABELLI, *L'istruzione e l'educazione in Italia*, a cura di E. Codignola, II ristampa, L. 1300.
70. H. C. DENT, *Problemi dell'insegnamento*, traduz. di M. V. Malvano, L. 350.
71. R. LAMBRUSCHINI, *Della educazione e della istruzione*, a cura di E. Codignola, II ristampa, L. 700.
72. J. DEWEY, *L'educazione di oggi*, prefazione di J. Ratner, traduzione di L. Borghi, II ristampa, L. 1600.
73. B. RUSSELL, *L'educazione e l'ordinamento sociale*, traduz. di A. M. Crinò, L. 800.
74. F. LEPORE, *La scuola nello Stato*. Elementi di diritto costituzionale e scolastico, II edizione riveduta. (Esaurito).
75. A. S. NEILL, *Il fanciullo difficile*, traduz. di L. Pellegrini, L. 500.
76. J. DEWEY, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, traduz. di M. Tioli Gabrieli, I ristampa, L. 300.
77. I. PICCO, *Giuseppe Lombardo-Radice*, I ristampa corretta, L. 600.

18. F. DE BARTOLOMEIS, *Aspetti dell'educazione inglese*, L. 350.
79. L. BORGHI, *John Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti*, I ristampa, L. 900.
80. S. ISAACS, *I ragazzi dai sette agli undici anni*, traduz. di U. Gimmelli, II ristampa, L. 550.
81. A. VISALBERGHI, *John Dewey*, II edizione, L. 750.
82. L. MEYLAN, *L'educazione umanistica*, traduz. di S. Nemi e G. Falzoni, L. 300.
83. A. FERRIÈRE, *Trasformiamo la scuola*, traduz. di A. Enriques Agnoletti, I ristampa, L. 1200.
84. O. DECROLY e É. MONCHAMP, *Avviamento all'attività intellettuale e motrice mediante i giuochi educativi*. Contributi alla pedagogia dei bambini e degli anormali, traduz. di E. Lodovici, IV ristampa, L. 500.
85. M. LOWENFELD, *Giuochi dell'infanzia*, traduz. di F. de Bartolomeis.
86. A. FERRIÈRE, *L'autonomia degli scolari*, traduz. di M. Ciravegna e M. Fasolo, I ristampa, L. 700.
87. W. VIOLA, *L'arte infantile*, traduz. di C. Maltese, con 57 illustrazioni su 36 tav. f.t., L. 1200.
88. G. TOZZI, *Accanto ai giovani maestri*, L. 450.
89. A. ANGIULLI, *La pedagogia, lo Stato e la famiglia*, a cura di F. Cafaro, L. 650.
90. E. DEMOLINS, *L'educazione nuova: La scuola «des Roches»*, introduz. e traduz. a cura di F. Bettini, I ristampa, L. 700.
91. E. CODIGNOLA, *Maestri e problemi dell'educazione moderna*, I ristampa, L. 1400.
92. E. PESTALOZZI, *Lettera ad un amico sul proprio soggiorno a Stans*, introduz. e traduz. di E. Codignola, L. 200.
93. M. L. JACKS, *Educazione totale. Apologia della sintesi*, traduz. di G. Graziussi, L. 800.
94. H. SPENCER, *Educazione intellettuale, morale e fisica*, prefaz., traduz. e note di A. Saloni, L. 350.
95. G. LOMBARDO-RADICE, *Didattica viva. Problemi ed esperienze*. Pagine scelte e coordinate da E. Codignola, IV ristampa, L. 700.
96. A. CAPITINI, *L'atto di educare*, L. 450.
97. L. BORGHI, *Saggi di psicologia dell'educazione*, II edizione riveduta, L. 600.
98. O. DECROLY e G. BOON, *Verso la scuola rinnovata: una prima tappa*, traduz. di M. Valeri, II ediz. rifatta, V ristampa, L. 250.
99. M. V. DANIEL, *L'attività nella scuola primaria*, traduz. di A. Enriques Agnoletti, L. 1200.
100. É. CLAPARÈDE, *La scuola su misura*, introduz. di L. Meylan, traduz. di E. Cassin, M. Fasolo e M. Valeri, con 1 ill. f.t., III ristampa, L. 400.
101. O. DECROLY, *La funzione di globalizzazione e l'insegnamento*, introduz. e traduz. di M. Valeri, con 1 ill. f.t., XI ristampa, L. 300.

102. L. BORGHI, *Il fondamento dell'educazione attiva*, II ristampa, L. 600.
103. J. A. COMENIO, *Didattica magna e Pansophia*, a cura di A. Corsano e A. Capodacqua, III ristampa, L. 400.
104. A. CORSANO e M. RICCIARDI RUOCCO, *Il pensiero educativo del Rinascimento italiano*, L. 400.
- 105-107. E. CODIGNOLA, *Il problema dell'educazione*. Sommario di storia della filosofia e della pedagogia. Vol. I (Età classica, Cristianesimo e Medio Evo), XIII edizione, L. 900; vol. II (Dalla crisi della Scolastica a Kant), XI-edizione, L. 900; vol. III (Dall'idealismo postkantiano a noi), XII edizione, L. 1000.
108. R. COUSINET, *Un metodo di lavoro libero per gruppi*, traduz. di F. de Bartolomeis, VI ristampa, L. 450.
109. A. FERRIÈRE, *Come educare i nostri figli*. Appello a genitori e insegnanti; traduz. di B. Betta, L. 1600.
110. H. LANE, *Discorsi ai genitori e agli insegnanti*, introduz. del Dr. A. A. David, traduz. di M. Tioli-Gabrieli, L. 600.
111. A. PATRI, *L'educazione del fanciullo*, introduz. di G. Lombardo-Radice, traduz. di M. L. Rossi-Longhi, L. 1000.
112. UNIONE CONTRO L'ANALFABETISMO, *L'educazione degli adulti*. Discussioni ed esperienze, L. 700.
113. P. BOVET, *L'originalità di Baden-Powell*, traduz. di L. Calogero, L. 250.
114. R. COUSINET, *L'insegnamento della storia e l'educazione nuova*, traduz. di F. De Bartolomeis e G. Pagliazzi, I ristampa, L. 400.
115. F. W. FOERSTER, *Educazione vecchia e nuova*, traduz. di F. Bornmann e U. Gimmelli, L. 900.
116. H. C. DENT, *Educazione in trasformazione*. Studio sociologico degli effetti della guerra sul sistema educativo inglese (1939-1944), traduz. di M. Tioli-Gabrieli, L. 1200.
117. W. H. KILPATRICK, *I fondamenti del metodo*, traduz. di M. Fasolo e A. Guccione Monroy.
118. L. BORGHI, *Il metodo dei progetti*. Un capitolo della storia dell'educazione attiva (con testi di W. H. KILPATRICK), III ristampa, L. 450.
119. F. DE BARTOLOMEIS, *Ovide Decroly*, con 24 fig. su 16 tav. f.t., IV ristampa, L. 700.
120. F. DE BARTOLOMEIS, *Maria Montessori e la pedagogia scientifica*, II edizione riveduta e ampliata, L. 850.
121. F. DE BARTOLOMEIS, *Introduzione alla didattica della scuola attiva*, I ristampa della II edizione ampiamente rielaborata, L. 1200.
122. G. LOMBARDO-RADICE, *Il metodo Agazzi*, prefazione di G. Gabrielli, V ristampa, L. 350.
123. P. NUNN, *Fattori e principi dell'educazione*, traduz. di E. Zal-lone e F. Villani, L. 1300.
124. R. COUSINET, *La vita sociale dei ragazzi*. Saggio di sociologia infantile, traduz. di F. de Bartolomeis, III ristampa, L. 400.

125. J. CHATEAU, *Il fanciullo e il giuoco*, traduz. di G. Gervasio Carbonaro, L. 800.
126. R. COUSINET, *L'educazione nuova*, traduz. di R. Coèn, I ristampa, L. 550.
127. M. FASOLO, *Orientamenti sul problema educativo*, III ristampa, L. 800.
128. F. DE BARTOLOMEIS, *Giuseppina Pizzigoni e la « Rinnovata »*, II ristampa, L. 300.
129. H. PARKHURST, *L'educazione secondo il piano Dalton*, traduz. di E. Zallone, II ristampa, L. 800.
130. A. S. NEILL, *Questa terribile scuola*, prefaz. di C. Doglio, traduz. di R. Codignola, L. 800.
131. C. W. WASHBURNE, *Le scuole di Winnetka*, nota introduttiva di E. Codignola, traduz. di E. Codignola e L. Borghi, IV ristampa, L. 250.
132. P. BOVET, *Il sentimento religioso e la psicologia del fanciullo*, traduz. di M. Valeri, L. 800.
133. C. W. WASHBURNE, *Che cos'è l'educazione progressiva?* traduz. di E. Zallone, I ristampa, L. 550.
134. E. PESTALOZZI, *La veglia di un solitario*, nota introduttiva di G. Lombardo-Radice, traduz. di G. H., nuova edizione con appendice di G. Sganzi su « Pestalozzi educatore », L. 250.
135. T. DE SANTIS, *L'autoeducazione nella concezione della Montessori e nella pratica della scuola*, prefazione di G. Lombardo-Radice, nuova edizione, L. 300.
136. J. DEWEY, *Il mio credo pedagogico* (Antologia di scritti sull'educazione), scelta, introduz. e annotazioni a cura di L. Borghi, III ristampa, L. 900.
137. O. DECROLY, *Nozioni generali sull'evoluzione affettiva del fanciullo ed altri saggi di psicologia pedagogica*, traduz. di M. Valeri, con 1 tav. f.t., L. 700.
138. L. BORGHI, *L'educazione e i suoi problemi*, VI ristampa, L. 650.
139. F. DE BARTOLOMEIS, *La pedagogia come scienza*, II edizione, L. 1650.
140. G. GRAZIUSI, *Introduzione alla pedagogia*, L. 500.
141. R. ULICH, *Fondamenti dell'educazione democratica*, traduz. di C. Ranchetti, L. 1000.
142. G. GABRIELLI, *Il pensiero e l'opera di Maria Boschetti Alberti*, II ristampa, L. 350.
143. M. DEBESSE, *Le tappe dell'educazione*, traduz. di G. De Caria, II ristampa, L. 600.
144. E. CODIGNOLA, *Un esperimento di scuola attiva: la Scuola-Città Pestalozzi*, I ristampa, L. 350.
145. E. e C. FREINET, *Nascita di una pedagogia popolare*, introduz. di G. Tamagnini, traduz. di G. Tamagnini e D. Parigi, I ristampa, L. 750.
146. A. PREDIERI - F. LEPORE, *Stato e Scuola*, II edizione, L. 850.
147. L. BORGHI, *L'ideale educativo di John Dewey*, I ristampa, L. 500.
148. C. PRATT, *Imparo dai ragazzi*, prefaz. di F. De Bartolomeis, traduz. di O. Devoto, L. 450.

149. M. FASOLO, *Linee di storia della pedagogia moderna*, I ristampa, L. 1600.
150. F. DE BARTOLOMEIS, *La psicologia dell'adolescente e l'educazione*, II edizione, I ristampa, L. 1500.
151. A. ALBERTONI, *I programmi per la scuola primaria*. Testo e note orientative, III ristampa, L. 450.
152. V. DE RUVO, *I fondamenti della pedagogia*, L. 600.
153. R. LAPORTA, *Cinema ed età evolutiva*, I ristampa, L. 1000.
154. C. W. WASHBURN, *La formazione dell'insegnante negli Stati Uniti*, L. 300.
155. L. BORGHI, *Educazione e scuola nell'Italia d'oggi*, I ristampa, L. 1500.
156. KRISHNAMURTI, *L'educazione e il significato della vita*, prefaz. e traduz. di A. Visalberghi, L. 800.
157. G. RUSSO, *L'insegnamento elementare*. Didattica e psicologia nei programmi 1955, II edizione, L. 600.
158. A. N. WHITEHEAD, *I fini dell'educazione e altri saggi*, introd., traduz. e note di F. Cafaro, L. 1200.
159. H. PARKHURST, *Il mondo del fanciullo*, traduz. di A. Valori Piperno, L. 1400.
160. F. FROEBEL, *L'educazione dell'uomo e altri scritti*, scelta, traduz., introd. e note a cura di A. Saloni, L. 800.
161. V. D'ALESSANDRO, *Gino Ferretti e il rinnovamento della pedagogia*, L. 1500.
162. R. LAPORTA, *Educazione e libertà in una società in progresso*, L. 1300.
163. C. W. WASHBURN, *Winnetka*. Storia e significato di un esperimento pedagogico, trad. di O. Devoto, con 18 tav. f. t., L. 1100.
164. A. VISALBERGHI, *Scuola aperta*, II edizione accresciuta, L. 2000.
165. J. DEWEY, *Come pensiamo*, introd., trad. di A. Guccione Monroy, L. 1200.
166. A. BANFI, *La problematicità dell'educazione e il pensiero pedagogico*, a cura di G. M. Bertin, L. 1800.
167. A. BERGE, *La libertà nell'educazione*, traduz. di L. Draghi Salvadori, L. 600.
168. A. BANFI, *Pestalozzi*, L. 2700.
169. A. FERRIÈRE, *L'educazione nella famiglia*, traduz. di M. Lunardi, introd. di T. Tomasi, L. 900.
170. C. FREINET, *I detti di Matteo*, traduz. di G. Tamagnini.
171. E. G. HUME, *Insegnamento e apprendimento nella pratica scolastica per i bambini dai tre ai sette anni*, traduz. di M. Corda Costa.
172. V. D'ALESSANDRO, *Il problema delle abitudini nell'educazione*, L. 1800.
173. G. VIDARI, *Problemi di pedagogia*. Antologia di scritti educativi, scelta, introduzione e note a cura di Antonio Santoni Rugiu, L. 950.
174. W. H. KILPATRICK, *Filosofia dell'educazione*.
175. G. GRASSI, *Adolphe Ferrière*.

176. E. BECCHI, *La pedagogia della 'Gestalt'*, L. 400.
177. L. BORGHI, P. D'ABBIERO, A. MIOTTO, A. SANTONI RUGIU, A. VISALBERGHI, e altri, *L'esame di stato*, Scritti raccolti a cura di Mario Dal Pra, L. 1000.
178. R. M. HUTCHINS, *L'educazione per la libertà*.
179. L. BORGHI, *Educazione e sviluppo sociale*.
180. E. e A. M. CODIGNOLA, *La Scuola-Città Pestalozzi*, L. 2000.

DIDATTICA VIVA

1. O. DE SETA, *Guida all'esame del libro di testo per le scuole elementari* (esaurito).
2. A. PUCCI, *Grammatica divertente per la scuola elementare*, L. 300.
3. M. L. BIGIARETTI e S. CAMPAGNOLI GOLGI, *Didattica del disegno come espressione grafica dei bambini*, con 18 tavv. f.t., L. 400.
4. J. PIAGET, B. BOSCHER, A. CHATELET, *Avviamento al calcolo*, I ristampa, L. 450.
5. R. JOTTERAND, R. ULDRY, M. BÉGUIN, A. CHAPPUIS, É. BÖLSTERLI, *Problemi ed esperimenti di scuola attiva*, L. 350.
6. J. PIAGET, J. DIEUDONNÉ, A. LICHNEROWICZ, G. CHOQUET, C. GATTEGNO, *L'insegnamento della matematica*, traduz. di G. Campanelli, I ristampa, L. 1250.
7. R. LAPORTA, *Per una didattica della Secondaria superiore (Le materie storico-letterarie)*, L. 400.
8. L. R. e H. NOUGIER, *Il fanciullo geografo*, traduz. di G. Barbieri, L. 500.
9. M. DI DONATO, *Avviamento alla didattica dell'educazione fisica nelle scuole elementari*, L. 500.
10. V. SPEZZAFERRO, *Esame del libro di testo*, L. 300.
11. G. RUSSO, *La didattica come metodo di conoscenza*, L. 800.

PROBLEMI DI PSICOLOGIA

1. M. FLEMING, *Psicologia sociale dell'educazione*, traduz. di A. Fioretti, L. 650.
2. S. ISAACS, *Lo sviluppo intellettuale nei bambini al di sotto degli otto anni*, trad. di M. Gabrieli, E. Zallone e G. Tagliazucchi, L. 2000.
3. J. PIAGET, *Giudizio e ragionamento nel bambino*, traduz. di E. Nunberg Almansi, L. 1700.
4. S. ISAACS, *Lo sviluppo sociale dei bambini*, traduz. di C. Ranchetti.
5. E. BOESCH, *L'esplorazione del carattere del fanciullo. Principi e metodi*, traduz. di G. Descombes, L. 1000.
6. H. CANTRIL, *Le motivazioni dell'esperienza*, presentazione di A. Visalberghi, traduz. di A. Visalberghi e A. Musacchio, L. 1200.

2000

D.

Visalberghi - Scuola aperta

LA NUOVA ITALIA