

LIBERALISMI ECCENTRICI

3.

GUIDO CALOGERO

SCUOLA SOTTO INCHIESTA

Saggi e polemiche sulla scuola italiana

a cura e con un saggio introduttivo di Claudio Giunta

IBLLibri

Indice

*Progetto grafico
e impaginazione*
Nicola Giacobbo

IBL Libri
Piazza Cavour, 3
10123 Torino
info@ibl-libri.it
www.ibl-libri.it

© 2025 IBL Libri

Prima edizione
agosto 2025

ISBN
978-88-6440-566-7

ix Un libro sulla scuola e sulla vita
di Claudio Giunta

SCUOLA SOTTO INCHIESTA

- 3 *Avvertenza*
7 I. Gli schiavi della Facoltà di Lettere
21 II. La scuola dell'onniscienza
37 III. Il panlatinismo
53 IV. Uno scambio di lettere con Jemolo
69 V. Che vuol dire scuola laica?
75 VI. La certezza e l'impazienza
81 VII. Laicismo e confessionalismo nell'educazione
91 VIII. L'ignoranza e la cultura
95 IX. Domande, giuochi ed esami
99 X. Come agire per la scuola?
111 XI. Lo spirito scientifico
117 XII. I boati dell'Antiroma e la logica del latino
123 XIII. Che significa ragionare logicamente?
131 XIV. L'istruzione classica e la sua funzione
nella società moderna
137 XV. Latino e non latino
141 XVI. Latinisti in crisi

147	xvii.	L'equivoco del latino
151	xviii.	Il nuovo progetto di esame di maturità
165	xix.	La commedia della maturità
169	xx.	Per una più seria prova di maturità
173	xxi.	L'equilibrio nelle Commissioni (Lettera aperta al ministro Rossi)
179	xxii.	Processo alla scuola
197	xxiii.	Modi di insegnare la storia
215	xxiv.	Assistenti e certificati
219	xxv.	I banchi dell'Aula magna
223	xxvi.	Il libero scrivente
229	xxvii.	Scuola media e scuola mediocre
235	xxviii.	Lo spirito e le materie
241	xxix.	Problemi educativi e mentalità marxistica
265	xxx.	Becchini in anticipo
269	xxxi.	Some Comparisons between Education in the United States and in Italy
279	xxxii.	Gli universitari e l'educazione degli adulti
285	xxxiii.	Un programma per la scuola
301	xxxiv.	Scuola in attesa
315	xxxv.	Scuola e costituzione
319	xxxvi.	Intorno al contenuto della scuola dell'obbligo
325	xxxvii.	I contenuti e le etichette
331	xxxviii.	La scelta dei testi
345	xxxix.	I baroni delle cattedre (Una discussione con Franco Lombardi)
363	xl.	Didattica e libertà nell'insegnamento della filosofia
369	xli.	La riforma degli studi universitari di filosofia
377	xlII.	Gli studenti e le Facoltà umanistiche
381	xlIII.	Scuola in appalto?

APPENDICE

389	i.	Commento a un articolo di mio figlio
403	ii.	La scuola, la Costituzione e il Concordato
425	iii.	L'albero di Bertoldo
429	iv.	«Senza oneri per lo Stato»
435	v.	Il catechismo di Stato
449	vi.	Educazione stradale
453	vii.	L'educazione carceraria, il sesso e la censura
459	viii.	Togliatti e l'educazione dell'uomo sovietico
463	ix.	L'Unesco e l'educazione alla tolleranza
467	x.	Lavoro e giuoco nella civiltà di domani
487		Indice dei nomi

Un libro sulla scuola e sulla vita*

di Claudio Giunta

1. *Scuola sotto inchiesta* è un libro sulla scuola che si può anche leggere come un libro sulla vita, e in particolare sulla vita italiana, sul popolo italiano nel secondo dopoguerra, per l'ovvia ragione che la scuola è un pezzo fondamentale della vita, e che da come una comunità si prende cura della sua scuola è possibile dedurre molto di ciò che quella comunità ritiene sia il giusto modo di vivere la vita associata.

Questo per dire al lettore messo in allarme dal titolo (un libro sulla scuola, che già non è un tema granché seducente, e per di più un libro vecchio di più di sessant'anni!) che non deve lasciarsi scoraggiare. *Siste, viator*: hai tra le mani uno dei libri più intelligenti pubblicati in Italia, sull'Italia, verso la metà del Novecento. E anche uno di quelli scritti meglio. Quella di Calogero – in generale e in questi articoli militanti in ispecie – è una prosa saggistica di eccezionale qualità. Le argomentazioni sono limpide, distese, minutamente ragionate: lo si vede tra l'altro dalla frequenza con cui il discorso procede per tesi e antitesi (dove la tesi corrisponde a un'idea che l'antitesi calogeriana contesta), o dall'impiego così fitto delle interrogative attraverso le quali Calogero avanza obie-

* L'introduzione riprende, con pochi ritocchi, la seconda parte del mio saggio «*Ma se io volessi diventare una fascista intelligente?*». *L'educazione civica, la scuola, l'Italia*, Milano, Rizzoli, 2021.

zioni che pacatamente dissolve nel prosieguo del ragionamento («Ma chi dice loro che per forza si debba scegliere fra il latino e la lingua moderna, se non il mitologico preconetto dell'intangibilità delle altre "materie"? E quali sono queste altre "materie" intangibili?»)¹.

Allievo di Gentile, devoto di Croce, l'autore nei confronti del quale Calogero sembra aver contratto il debito maggiore, almeno nelle sue pagine di pubblicista, è Salvemini. Il suo tono è quasi sempre venato di ironia, e di una malizia che non diventa mai aggressiva, che non schernisce. Nella polemica, la volontà di trovare un terreno comune prevale sempre su quell'istinto puerile, fomentato dall'ideologia, che è la volontà di «vincere la discussione» anche a costo di falsare le opinioni altrui. Leggendo i pacati ragionamenti di *Scuola sotto inchiesta*, si afferra meglio il senso di un'osservazione fatta da Gennaro Sasso circa le qualità del Calogero conferenziere: «Come dalla lettura dei suoi scritti avevo ricavato un senso speciale [...] del ragionamento filosofico, così dall'ascolto delle sue conferenze avevo tratto l'immagine di un autentico signore dello spirito: elegante e ironico, mai però sprezzante; legatissimo alle sue idee quanto incapace di pronunziare, in difesa di esse, una parola in più del necessario (e anzi, talvolta, il che mi dette da riflettere, nemmeno questa)»². *E anzi, talvolta, nemmeno questa*: i liberali sono quasi sempre persone gentili.

Laureatosi alla Sapienza con Gentile nel 1925, con una tesi sulla logica di Aristotele che venne pubblicata due anni dopo, Calogero era stato a lungo incerto se specializzarsi invece in letteratura greca con Nicola Festa, e per tutta la vita le letterature classiche, e la poesia in ispecie, restarono il suo campo d'interesse principale, accanto alla filosofia. Ma, ancora più che interesse, amore. Calogero apparteneva a una delle

ultime generazioni di intellettuali europei per i quali la cultura greca e latina rappresentava non un campo di studi come tanti ma una componente fondamentale della personalità nonché, come lui stesso scrive in *Scuola sotto inchiesta*, «un formidabile strumento di vita». C'è nel libro una pagina molto bella in cui questo sentimento di gratitudine nei confronti della cultura umanistica assimilata tra la scuola e l'università s'intreccia al ricordo della prigionia a Firenze nella primavera del 1942, per attività antifascista:

La prima violenta sensazione dell'iniquità dei nostri ordinamenti penali io l'ebbi quando, incarcerato alle Murate di Firenze, mi accorsi che io me la cavavo benissimo anche in regime di segregazione cellulare, e quando ancora non mi era stato concesso neppure un libro da leggere, perché riuscivo a ricantarmi a memoria poesie e poesie e passavo ore a fantasticarci e lavorarci sopra mentalmente, mentre i miei amici operai, non possedendo tale strumento di dominio della situazione, subivano l'ininterrotta tortura della noia e, avendo l'animo assai più triste e insoddisfatto, facevano anche molta più fatica a resistere moralmente alla prova. [p. 56]

È un'osservazione che, in forme via via diverse, torna più volte nelle pagine del libro. Calogero insiste sul valore d'uso della cultura, sulla sua natura di bene soprattutto individuale, la cui spendibilità nella sfera pubblica non rappresenta che una conseguenza secondaria. È un'ovvietà, si capisce, ma un'ovvietà su cui non è male insistere a nostra volta, dato che oggi, anche a scuola, sull'idea di acculturazione sembra prevalere quella di socializzazione, e fuori dalla scuola si avverte spesso una specie di compulsione al consumo comunitario degli oggetti culturali; con, di riflesso, l'ipertrofia della cultura amministrata (e finanziata) sotto forma di festival, saloni, letture e lezioni pubbliche. Ma si studia innanzitutto per sé stessi, per il proprio benessere.

Nel 1942, quando si trovava in carcere a Firenze, Calogero aveva trentotto anni ma, come testimonia Sasso, la consola-

¹ Cfr. *infra*, p. 237.

² G. Sasso, *Guido Calogero. Considerazioni e ricordi*, a cura di C. Farnetti, con un saggio di G.S., Napoli, Istituto Universitario Orientale, 1994, pp. 17-18.

zione della poesia classica non lo abbandonò neppure negli ultimi infelici anni della sua vita:

Accadeva [...] che durante quelle occasionali passeggiate prodigiosi lampi di vitalità intellettuale interrompevano per un istante la monotona malinconia della sua esistenza, e all'improvviso, a decine, rifluivano in lui, che li recitava, i versi di Omero, di Virgilio, sopra tutto, forse, di Orazio, e allora si capiva che Atene e Roma erano le autentiche capitali della sua anima, si capiva di quale passione egli ne nutrisse in sé il ricordo. Malgrado i tanti talenti che possedeva, e le mille curiosità prima di ogni altra cosa Calogero fu, infatti, un classicista: un classicista, è giusto dire, formidabile: un conoscitore (e scrittore) del greco e del latino fra i più notevoli³.

La sua carriera accademica fu insolitamente rapida, anche per quei tempi. «Avendo scritto giovanissimo – osserva ancora Sasso – i *Fondamenti della logica aristotelica* (1927) e una gran parte degli *Studi sull'eleatismo* (usciti, in edizione definitiva, nel 1932), a ventisette anni, nel 1931, divenne professore di ruolo nell'Università di Firenze, e toccava appena i trenta quando, anche per le insistenze di Luigi Russo, passò a Pisa, dove visse, forse, il periodo più produttivo e felice della sua esistenza scientifica»⁴. Tra Firenze e Pisa, Calogero da un lato proseguì i suoi studi sulla logica antica, dall'altro partecipò al dibattito filosofico segnando la sua posizione nei confronti di Gentile e di Croce (*Studi crociani*, 1930)⁵. Nella prima metà degli anni Quaranta lo impegnò soprattutto la preparazione dei tre volumi (*Logica, Etica, Estetica*) in cui si compendia il suo sistema filosofico, pubblicati da Einaudi tra il 1946 e il 1948. Un sistema filosofico chiuso, fissato sulla carta a poco più di quarant'anni: il *daímon* di Calogero, osserva Sasso, «fu la precocità, la precocità e tutti i caratteri che per solito le si

accompagnano, il grande ingegno, il talento, la facilità, la felicità e la velocità dell'espressione». Ma il rovescio, il negativo di questa mirabile precocità furono, negli anni della maturità, la tendenza alla dispersione, al non concludere, e poi «l'inquietudine, il far programmi, troppi programmi, e il rimandarne l'attuazione all'ultimo giorno, o alle ultime ore dell'ultimo giorno, quell'ansia del viaggiare, quel desiderio dell'*altrove*, che, certo, talvolta è ansia di vita, e talvolta soltanto ansia, con una vena interna di sottile autodistruttività»⁶.

Alla metà degli anni Trenta risale l'inizio del suo impegno antifascista. Come ha ricordato Cesare Luporini,

Calogero [...] era stato dapprima un apolitico [...]. Quando passò a interessarsi di politica fu una lieta sorpresa e nessuno immaginava che questi, che si interessava così vivacemente e modernamente di filosofia greca, poi di colpo, perché fu un passaggio di colpo, arrivasse dal disimpegno a un forte e marcato impegno politico che poi segnerà tutta la sua vita: quasi una conversione inaspettata che comincia nel '35-36⁷.

L'attività antifascista gli costò, come abbiamo visto, alcuni mesi di carcere a Firenze, e subito dopo un lungo confino a Scanno, sui monti della Marsica. Dopo la guerra partecipò attivamente al dibattito politico, prima come membro del Partito d'Azione, poi soprattutto come corsivista del «Ponte» e del «Mondo», di quest'ultimo in particolare condividendo gli ideali ispiratori e, soprattutto, i disgusti, sicché si potrebbe dire di lui quello che Gorresio ha detto una volta di Panunzio: «Intransigentemente antifascista in nome dell'intelligenza, intransigentemente anticomunista in nome della libertà, intransigentemente anticlericale in nome della ragione»⁸. Nel 1950 si trasferì da Pisa a Roma, dove insegnò Storia

³ Sasso, *Guido Calogero. Considerazioni e ricordi*, pp. 12-13.

⁴ Ivi, p. 25.

⁵ Cfr. S. Zappoli, *Guido Calogero (1923-1942)*, Pisa, Edizioni della Normale, 2011, pp. 232-233.

⁶ Sasso, *Guido Calogero. Considerazioni e ricordi*, p. 27.

⁷ Citato in Zappoli, *Guido Calogero*, p. 332.

⁸ V. Gorresio, prefazione a P. Bonetti, *«Il Mondo» 1949-66. Ragione e illusione borghese*, Bari, Laterza, 1975, p. XIII.

della filosofia antica e Filosofia teoretica. Ma gli anni Cinquanta furono anche gli anni delle esperienze nei paesi anglosassoni come *visiting professor* (McGill, Princeton, Columbia, Berkeley) e, soprattutto, come direttore dell'Istituto italiano di cultura di Londra tra il 1950 e il 1955.

2. Ai problemi della scuola aveva cominciato a interessarsi alla fine degli anni Trenta. Poco prima dello scoppio della guerra aveva pubblicato un libro dal titolo *La scuola dell'uomo* che riproduceva nella sostanza il corso di Pedagogia tenuto a Pisa nell'anno accademico 1938-1939⁹; tra il 1944 e il 1948 aveva pubblicato alcuni brevi interventi sui temi dell'istruzione su «L'Italia libera», «Il popolo di Roma» e «Scuola democratica»; e nel 1950 era uscito il saggio *Logo e dialogo*, che ha un capitolo dedicato a *Scuola, stampa e propaganda*.

Gli interventi scritti tra Londra e Roma nel corso degli anni Cinquanta hanno, rispetto a quelli appena menzionati, un carattere più militante, e letti insieme, raccolti nel volume *Scuola sotto inchiesta*, che va in stampa nel luglio del 1957, compongono un discorso coerente non, come *La scuola dell'uomo*, sulla teoria bensì sulla pratica dell'istruzione.

Nella sua decisione di scriverli dovettero concorrere soprattutto due circostanze. La prima fu appunto il lungo soggiorno in Gran Bretagna. Tra le molte cose di cui fece esperienza nel quinquennio passato a Londra ci furono il metodo e la prassi educativa dei paesi anglosassoni: di qui la frequenza con cui paragona il sistema dell'istruzione italiano con quello britannico o statunitense, di questi ultimi elogiando soprattutto la laicità, l'intelligente politica di decentramento e lo spirito liberale in nome del quale si affidava agli insegnanti il compito di decidere che cosa e come insegnare. Del resto, questa attenzione alle esperienze anglosassoni in fatto di politica scolastica s'inquadra in uno sforzo di

sprovincializzazione più ampio, e non limitato alla prassi. Come ha osservato Dino Cofrancesco, mentre negli anni del dopoguerra «Omodeo e De Ruggiero [...] proponevano una *paideia* nazionale e un programma politico inteso a restaurare certi valori umanistici e classicheggianti ormai inattuali, Calogero riapriva il dialogo – interrotto dal fascismo – con la grande cultura occidentale. Gli uni esortavano a ritornare a Croce e a Mazzini, l'altro, di lì a qualche anno, avrebbe invitato i suoi studenti a leggere Russell e Dewey»¹⁰.

La seconda circostanza che portò Calogero a occuparsi continuativamente di scuola fu la collaborazione al «Mondo». Qui egli trovò la tribuna ideale per esporre le sue opinioni e le sue proposte di riforma. La scuola era uno dei temi che stavano più a cuore a Pannunzio e ai suoi collaboratori, essendo uno dei cardini della ricostruzione civile dell'Italia così come l'auspicava «Il Mondo»: perciò intellettuali d'area laica e liberale come Salvatore Valitutti, Enrico Rossi, Manlio Del Bosco, Umberto Calosso, oltre allo stesso Salvemini, vi pubblicavano spesso sia contributi d'indirizzo generale, dedicati a temi identitari per la rivista come l'incremento dei fondi per l'istruzione e la ricerca, la lotta contro l'analfabetismo, il rafforzamento delle scuole di base e degli istituti professionali, sia contributi puntuali sulle questioni del giorno come l'insegnamento del latino, la riforma dei programmi di storia e filosofia, la riforma della scuola media, la scrittura e l'adozione dei libri di testo, l'educazione civica. Con, sopra tutti, un tema ricorrente che negli anni finì per diventare un chiodo fisso: la lotta contro la scuola clericale e l'intromissione della gerarchia cattolica nella scuola di Stato (nel febbraio del 1956 questo impegno culminò in un congresso che «Il Mondo» organizzò a Roma, al quale parteciparono studiosi come Raffaello Morghen e Umberto Zanotti-Bianco, esperti di educa-

⁹ Cfr. Zappoli, *Guido Calogero*, pp. 317-319.

¹⁰ D. Cofrancesco, introduzione a G. Calogero, *Difesa del liberalsocialismo ed altri saggi*, a cura di M. Schiavone e D.C., Milano, Marzorati, 1972, p. lxxiv.

zione come Lamberto Borghi e uomini politici come Ugo La Malfa e Leopoldo Piccardi).

Scuola sotto inchiesta raccoglie appunto la ventina di lunghi articoli che Calogero pubblicò sul «Mondo» dall'agosto del 1953 al maggio del 1957; in più, alcuni interventi usciti su altri periodici e quotidiani («La Stampa», «Il Resto del Carlino», «Itinerari», «Nord e Sud»); e nella seconda edizione del libro (1965), Calogero aggiunse un'altra ventina di articoli relativi ai problemi dell'istruzione usciti tra la fine degli anni Cinquanta e i primi Sessanta. Quindi, riassumendo: più di cinquanta brevi saggi scritti nell'arco di una dozzina d'anni: brevi saggi i quali, avendo come perno l'istruzione umanistica a scuola e all'università, toccano anche questioni extra-scolastiche ben in linea con l'ispirazione generale del volume, come il rapporto tra cultura laica e cultura cattolica, l'istruzione in carcere e i diritti dei carcerati, l'educazione stradale.

In questa varietà si individuano però facilmente alcune idee ricorrenti, o per dire meglio alcune ricorrenti preoccupazioni, riflesso di una certa generale scontentezza circa il funzionamento della macchina scolastica. Alcune di queste preoccupazioni sono ancora nostre, segno che i problemi indicati da Calogero non si sono risolti, o più probabilmente che sono irresolubili, connaturati a quel difficile processo che è l'apprendimento.

3. Calogero avrebbe voluto intanto che la scuola *giudiziarica e censoria* finisse in soffitta, e che il suo posto venisse occupato dalla scuola semplicemente «umana». Se di quest'ultima non si saprebbe dare una definizione davvero convincente, l'altra era ed è ancora – ecco evidentemente un problema irresolubile – quella che nevrotizza gli insegnanti con lo spettro del «programma da finire» e nevrotizza gli studenti con la minaccia delle interrogazioni.

Quanto alle interrogazioni, osserva Calogero,

non si potrà mai neppur cominciare a trasformare la scuola italiana da «scuola giudiziaria» e da «scuola dei nevrasstenici» in scuola umana se non si abolirà anzitutto l'assurdo sistema di perdere metà del tempo scolastico rovinando i nervi a Tizio e a Caio con controlli circa la loro capacità di ricordarsi oggi quel che si sono appiccicati in testa ieri sera, mentre tutti gli altri scolari si annoiano e guardano il soffitto e vedono sempre più nel professore un'antipatica guardia che fa contravvenzioni invece che un fratello maggiore a cui si ricorre per le proprie curiosità. [pp. 34-35]

Quanto ai programmi, *Scuola sotto inchiesta* porta avanti pagina dopo pagina una strenua lotta contro quella che Calogero chiamava l'ossessione per la totalità, cioè l'ossequio all'idolo della «cultura generale», dell'*infarinatura* (quella che ancor oggi porta, anziché a leggere i testi, a centellinare riasunti, a memorizzare tabelle, a ripetere a pappagallo nomi, date e formule critiche stantie), somministrata attraverso manuali sempre più voluminosi:

Un mio manualetto di storia della filosofia, che già quando lo scrissi [...] mi pareva troppo lungo, non ebbe invece che scarsa fortuna perché «troppo scarno». E ancora oggi ci sono certamente degli insegnanti di filosofia convinti che non si può intendere Parmenide se prima non si è capito Talete o Voltaire se prima non si è studiato Platone. Lo storicismo sembrava aver ammazzato l'enciclopedismo: invece è proprio la mania della totalità storica, dei precedenti storici, dell'organicità storica a mantenere in piedi l'ossessione enciclopedistica secondo cui le conoscenze dei giovani dovrebbero essere senza buchi. [p. 31]

Chi – insegnante, studente, genitore – non si rispecchia in queste considerazioni? Chi anche oggi non resta perplesso davanti alla mole dei manuali scolastici? E non solo di quelli di filosofia. La storia? «Non si ha [...] serio studio della storia, se non attraverso la discussione dei suoi documenti» (p. 202), e ciò significa che «uno può sapere a memoria i tre

volumi di un manuale liceale di storia d'Italia ed essere, quanto a capacità d'intendere la vita storica degli uomini, un perfetto imbecille, e un altro può invece avere acquisito in alto grado questa capacità d'intendere avendo studiato a fondo magari un solo cinquantennio della storia di un solo paese, qualunque esso sia, purché sia ricco di documenti e di problemi» (p. 213). Il latino e il greco? Basterebbero cento pagine di grammatica, le regole principali, e poi leggere il più possibile senza preoccuparsi delle minuzie. «Il latino – osserva Calogero – dev'essere un mezzo di godimento culturale (se non si vuole che a un certo punto sia liquidato del tutto); e come ognuno di noi si gode Bach e Mozart anche senza essere un compositore e Omero senza parlare in greco antico [...] così non c'è bisogno di ricordarsi quali ablativi finiscono in *e* e quali in *i* [...] per arrivare a gustare Orazio e Virgilio, Plauto e Apuleio» (pp. 46-47).

Uno dei modi per medicare la nevrosi scolastica era, a suo avviso, allentare il controllo centralizzato da parte del ministero e, come aveva visto fare in Canada, negli Stati Uniti e nel Regno Unito, dare spazio alle iniziative e alle responsabilità dei singoli istituti:

Scuole di tipo antiquato come le nostre certamente continuano a sussistere anche nelle nazioni più civili (l'educazione è quasi sempre la struttura più reazionaria di una civiltà, proprio in quanto esprime anche la pretesa dei vecchi di conformare i giovani a propria immagine e somiglianza). Comunque, nelle nazioni in cui la scuola non è tutta così accentrata e ministerializzata nei suoi programmi, com'è da noi, il miglioramento autonomo delle esperienze educative è sempre possibile, e lo Stato non di rado ritiene che sia suo dovere non l'ostacolarlo ma il favorirlo. [p. 27]

Su questo tema dell'autonomia scolastica, come su altri affini, il pensiero di Calogero affianca o precorre quello di altri educatori sensibili a un ripensamento dei metodi tradi-

zionali. Ammiratore di Dewey (nel 1959 firma tra l'altro la prefazione al saggio deweyano *Una fede comune*, tradotto dalla Nuova Italia), Calogero era convinto della bontà del metodo della scuola attiva che aveva visto applicato nei paesi anglosassoni, perciò auspicava che anche in Italia prendesse piede quella che oggi chiameremmo didattica laboratoriale, almeno in quelle discipline in cui la collaborazione tra insegnanti e studenti si può praticare con più facilità. E – cosa non troppo frequente negli scritti sull'istruzione, che spesso amano tenersi sul piano della teoria – il suo senso pratico lo portava a formulare proposte concrete, a fare esempi, qui in merito all'insegnamento della geografia alle medie:

Solo le scuole peggiori possono continuare a insegnare la geografia come se si trattasse di trasferire in decalcomania sulla superficie del cranio degli scolari un insieme uniformemente disposto di immagini tratte dalla superficie del mappamondo [...]. In una scuola moderna, se si studia la geografia la si studia col metodo del «progetto», cioè cointeressando tutta la classe a progettare, magari durante un intero anno, un viaggio in un solo paese qualsiasi, che ecciti la fantasia dei ragazzi. Chi raccoglie i dati circa strade, ferrovie, linee aeree, orari, mezzi di comunicazione; chi s'informa delle città principali, e delle cose che ci saranno da vedere; chi studia i costumi locali; chi cerca di riferire sulle loro ragioni storiche. [pp. 27-28]

Un ruolo importante, nel disegno di riforma di Calogero, ce l'ha la battaglia – di molti, in quegli anni, ma particolarmente sua – contro «l'inflazione panlatinistica della scuola italiana», cioè contro la retorica del latino come pietra angolare di *ogni* formazione («Dovendosi istituire nuove scuole – obiettava – sarà meglio abbondare piuttosto in scuole di tipo tecnico o comunque più moderno, che in Italia scarseggiano»)¹¹, retorica nella quale lui sentiva ancora

¹¹ Cfr. *infra*, p. 50.

l'eco della demagogia fascista, col suo zelo di «inculcare nelle teste di tutti lo spirito della romanità, il linguaggio delle gloriose origini». Alle obiezioni piccate dei classicisti, Calogero replica che il latino *non* insegna a ragionare («La più comune forma di questa stravaganza è quella secondo cui il latino si accoppierebbe alla matematica in tale funzione generatrice della potenza raziocinante dei giovani. Insomma, prima il padre e la madre si mettono insieme e fanno i ragazzini; poi il latino e la matematica si mettono insieme e li rendono intelligenti»)¹², o lo fa tanto quanto può farlo qualsiasi altra disciplina ben insegnata e bene appresa: «Il mito del latino come “lingua razionale” non è che il tipo più ridicolo di moderna sopravvivenza di questa antichissima aspirazione a impadronirsi a buon mercato della chiave falsa della ragione, capace di aprire tutte le porte» (p. 42). A suo parere, l'analisi logica e l'esercizio assurdo della retroversione dal latino all'italiano avrebbero dovuto lasciare il posto alla libera lettura. Bisognerebbe, scrive Calogero in uno degli elenchi delle cose da fare o da non fare che guarniscono a volte i suoi articoli sul «Mondo», «ridurre lo studio della grammatica al minimo indispensabile [...]; sopprimere completamente lo studio della sintassi; trasferire ogni attenzione sul lessico e leggere testi di carattere tale che, divertendo o incuriosendo, eccitino ad impadronirsene; lasciare agli specialisti lo studio della storia letteraria» (p. 51).

4. Sono tutte proposte degne di considerazione, anche perché decisamente in anticipo sui tempi, ma leggere *Scuola sotto inchiesta* oggi non è utile tanto per i suggerimenti di buon senso che contiene su questo o quell'aspetto dell'apprendimento scolastico, o per i progetti di riforma a costo zero, quanto la sua ispirazione ideale. Azionista, poi tra i fondatori del Partito Radicale, Calogero è noto per aver cer-

¹² Cfr. *infra*, p. 40.

cato di dare corpo negli anni Quaranta, insieme ad Aldo Capitini, a una terza via *liberalsocialista*, una specie di tentativo di trapianto in Italia del laburismo inglese, le cui già incerte prospettive svanirono con la polarizzazione del quadro politico all'indomani delle elezioni del 1948. Ma, liberal-socialista in politica, quanto al suo concetto dell'istruzione Calogero era, se così si può dire, un estremista liberale.

Già al liceo, sostiene in *Scuola sotto inchiesta*, lo studente dovrebbe avere la possibilità di assecondare i suoi talenti approfondendo le materie che più lo interessano senza che sul suo capo penda la spada di Damocle dell'interrogazione. Nel primo dei suoi articoli sulla scuola usciti sul «Mondo», evocando Rousseau, si slancia addirittura in un elogio della «libera spontaneità» dello scolaro:

Credo che in nessun paese del mondo si legga tanto Rousseau quanto in Italia [...]: ma chi poi crede, da noi, al valore positivo, creativo, della libera spontaneità del fanciullo? Anche i laici più inveterati, in Italia, credono al peccato originale. Il ragazzo è originariamente sbagliato, storto, e deve essere fatto soffrire durante tutta la fanciullezza e l'adolescenza, per diventare adulto. Egli vorrebbe divertirsi. No, deve sgobbare (quando si potrebbe studiare il modo di farlo lavorare in modo divertente). Egli vorrebbe leggere libri piacevoli [...]. Egli vorrebbe sentir parlare di problemi che lo interessano. No, deve sentir parlare di problemi che interessano i suoi maestri (o che i programmi del ministero presuppongono che interessino i suoi maestri, i quali poi troverebbero forse più interessanti i problemi suoi). [p. 396]

Una volta entrato all'università, poi, lo studente non dovrebbe trovare sulla sua strada niente che lo distraiga dal suo obiettivo, che è quello di specializzarsi nel campo o nei campi che gli vanno più a genio: «Quel che importa è che uno possa studiare a fondo le cose che gli interessano, nel modo migliore possibile: partendo da quel centro d'interessamento autentico apprenderà poi, a poco a poco, tutto

quello che gli servirà» (p. 11). Quindi non ha senso la distinzione tra materie fondamentali e materie complementari; quindi è fuori luogo la distinzione, che torna ad affiorare ogni tanto nel dibattito, tra università di ricerca e università di insegnamento, perché non si dà apprendimento se non attraverso la ricerca, cioè attraverso la ri-creazione del sapere e non attraverso la sua semplice assimilazione (la quale, osserva Calogero, produrrebbe «come insegnanti altri automi mnemonici dello stesso tipo»)¹³; e quindi non si possono seppellire gli studenti «sotto una ventina di esami e una tesi di laurea, in quattro anni di corso» (p. 14). Dal che si può concludere, tra l'altro, che Calogero non sarebbe contento di come sono andate le cose negli ultimi sessant'anni, riforma dopo riforma, perché la distinzione tra esami fondamentali ed esami complementari è tuttora presente negli ordinamenti (anche se la nomenclatura si è fatta più discreta, e si parla di esami obbligatori ed esami a scelta libera); e perché il numero degli esami, asciugandosi il monte-ore e la mole dei programmi, non solo non è diminuito ma è quasi raddoppiato; così come è raddoppiato il numero delle tesi.

All'estrema libertà dello studente dovrebbe corrispondere l'estrema libertà dell'insegnante. C'è un programma, certo. Ma il programma delimita un perimetro, al cui interno l'insegnante può, anzi deve muoversi con spirito d'iniziativa e fantasia: «Il liceo, che è così prossimo nel suo spirito alla Facoltà di Lettere, non deve assorbire da essa proprio quel che in essa è più antiquato e nocivo. Al contrario, bisognerà dare sempre più anche agli insegnanti del liceo e delle altre scuole secondarie quella stessa libertà di configurare personalmente i programmi dei propri corsi, a cui nessun professore universitario ammetterebbe mai di rinunciare» (p. 159). E anche un altro buon uso dell'università dovrebbe essere introdotto nelle scuole secondarie, ossia la lezione impostata

non come una comunicazione frontale, univoca, dall'insegnante allo studente, su una materia data una volta per tutte, col corollario dell'apprendimento mnemonico e dell'interrogazione, ma la lezione che si costruisce insieme, riflettendo sui documenti. In una scuola così concepita l'insegnante è il mediatore di un metodo più che di un repertorio bell'e pronto di nozioni:

Quel che importa, è che il docente faccia vedere allo studente come egli stesso studia, come egli stesso lavora, come egli pone e risolve problemi e ottiene risultati [...], non già che controlli se egli ricorda a memoria una qualunque esposizione verbale di quei risultati, propri od altrui [...]. Il comune ideale pedagogico dell'educazione formatrice è per universale consenso quello che si suol chiamare della «scuola attiva» [...]: perché si devono lasciar sussistere, in questo campo, disposizioni e discipline antiche, tendenti continuamente a fare, di una scuola di uomini, una scuola di pappagalli¹⁴?

5. Questi interventi di Calogero sull'istruzione generalmente piacquero. Decine di lettori, per lo più insegnanti, gli scrissero per ringraziarlo: finalmente qualcuno aveva saputo mettere su carta le loro opinioni su ciò che la scuola dovrebbe essere o non essere. Nel 1956 il ministero lo chiamò a far parte di una commissione di esperti «per i problemi relativi all'insegnamento del latino nella scuola». E anche un intellettuale di area cattolica come Giovanni Gozzer, col quale pure Calogero aveva polemizzato, in una lettera conservata nel Fondo Calogero, all'Archivio Centrale dello Stato, elogia *Scuola sotto inchiesta* e ammette che

vi sono moltissimi punti sui quali possono determinarsi notevoli convergenze, anche da parte di uomini di diverse esperienze e di diverse provenienze intellettuali. Certo non si può

¹³ Cfr. *infra*, p. 20.

¹⁴ *Dibattito sulla scuola*, a cura di A. Battaglia, introduzione di G. Calogero, Bari, Laterza, 1956, p. 126.

dire che discorsi e dialoghi siano facili, particolarmente tra il mondo cattolico e quello in cui Ella milita: ma non è senza significato che io possa notare come Lei, nel Suo ambiente, si trovi di fronte alle stesse difficoltà e combatte gli stessi avversari (dal pedantismo al conservatorismo, dal panlatinismo all'enciclopedismo e al dogmatismo) che, nel campo diverso, combattiamo noi. [18 settembre 1957]

I marxisti furono meno gentili.

Sull'«Unità», Lucio Lombardo Radice liquidò la «pedagogia libertaria» di Calogero come una rifrittura di «vecchie trovate anglosassoni»; e in una lettera al «Mondo» difese la sensatezza dei programmi ministeriali e delle lezioni frontali, obiezioni a cui fu facile per Calogero rispondere che lui non si era mai sognato di dubitare dell'opportunità né degli uni né delle altre: ma che si trattava di deideologizzare il dibattito e di pronunciarsi su questioni concrete, senza stare a «strologare se la pedagogia del proponente è sovietica o anglosassone e se egli crede piuttosto nel Padre Eterno o nell'Io trascendentale o nel materialismo dialettico o in altre consimili generalità inutili per la soluzione di questi problemi» (p. 109).

Di tutt'altro impegno e di tutt'altro tono fu una memorabile stroncatura pubblicata da Cesare Cases su «Società».

Calogero aveva cinquantadue anni, era professore universitario da venticinque. Di estrazione borghese, figlio di intellettuali, dotto di latino e greco nonché di francese, tedesco e inglese, aveva insegnato a scuola per un paio d'anni, tra il 1928 e il 1930, ma una scuola d'élite come il liceo Tasso di Roma¹⁵. Di fatto, è l'unico genere di scuola che sembra avere in mente nei saggi sul «Mondo»: non il liceo ma il liceo classico, e non un liceo classico qualsiasi ma il migliore dei licei classici possibili, con allievi brillanti e insegnanti non solo coltissimi ma anche insigni per apertura mentale, per dispo-

nibilità al dialogo, e aggiornatissimi sugli ultimi metodi educativi anglosassoni, una specie di portentoso ibrido tra Max Weber e John Dewey.

Cases aveva trentasei anni e insegnava tedesco in un liceo di Pisa. Con la scuola attiva predicata da Calogero non aveva pazienza, così come non l'avrebbe avuta Gramsci, che in un passo famoso dei *Quaderni* osservava che «si ha che fare con ragazzetti, ai quali occorre far contrarre certe abitudini di diligenza, di esattezza, di compostezza anche fisica, di concentrazione psichica su determinati soggetti che non si possono acquistare senza una ripetizione meccanica di atti disciplinati e metodici [...]. Occorre persuadere molta gente che anche lo studio è un mestiere, e molto faticoso, con uno speciale tirocinio, oltre che intellettuale, anche muscolare-nervoso»¹⁶. Avendo in mente scolari un po' più grandi di quelli a cui si riferiva Gramsci, Cases non si preoccupa tanto dello stare fermi, ma nella sua replica a Calogero insiste sulla «normalità delle forme della vita didattica», e osserva che questa normalità è l'unica medicina possibile contro i due mali opposti e complementari che sono l'apprendimento acritico, a pappagallo, e la «confusione mentale», medicina che la scuola deve somministrare ai ragazzi «con ferocia, decisione e autoritarismo». Cases elogia il tran tran, il *mestiere* di insegnante, la grigia tabella di marcia seguita in modo tale da dare a tutti il necessario, senza fronzoli. Avrebbe sottoscritto l'opinione di Gianfranco Contini secondo cui a scuola bisogna insegnare bene le cose semplici; mentre non avrebbe gradito la retorica della missione, l'idea dell'insegnante-seduttore che, anziché mettersi umilmente al servizio della materia e degli studenti, li depista, li illude, li asseconda nel loro velleitarismo: «*Ce n'est plus un métier*», scrive Cases, «perciò proprio i migliori considerano l'insegnamento come un *pis*

¹⁵ Cfr. Zappoli, *Guido Calogero*, p. 170.

¹⁶ A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, edizione critica dell'Istituto Gramsci a cura di V. Gerratana, Torino, Einaudi, 2007, vol. 1, *Quaderno* 12, §2, pp. 1544-1549.

aller, e se stessi come professori universitari *in pectore* [...]. Ed ecco gli insegnanti di greco e latino che anziché spiegarti pedestremente la struttura e il significato di un passo ti iniziano ai papiri di Ossirinco, ai misteri della glottologia, dell'itico e del tocarico, e ti riversano sopra tutto il Wilamowitz e il Pasquali assorbiti negli anni d'università»¹⁷.

Troppa confusione, e troppa vanità. I programmi che Calogero suggeriva di abbandonare avevano se non altro, secondo Cases, il pregio di rappresentare un baluardo contro queste distorsioni: «I programmi, senza fare molta fatica, hanno un gran merito: quello di essere dei programmi. Sono come quel personaggio di Petronio che non aveva *nihil aliud virile, nisi sexus esset*. Ora si tratta di procedere alla definitiva eliminazione di questa garanzia che gli italiani mandino i loro figli a scuola aspettandosi che imparino qualche cosa e senza potersi lamentare se poi ciò, qualche volta, effettivamente avviene. Nonché dell'ultima garanzia che essi possano avere un patrimonio spirituale comune»¹⁸.

Sì ai programmi, dunque; e sì ai voti che Calogero trovava così indigesti («Si deve, onde sopprimere il culto del voto, sopprimere il voto stesso? Lo si può fare a un solo patto, e cioè di trasformare la scuola in una sanatoria totale, sopprimendo anche esami e bocciature»)¹⁹; e nessuna libertà didattica («Bisognerà quindi chiedere agli insegnanti italiani anche delle scuole medie superiori di rinunciare a buona parte di una libertà didattica divenuta socialmente controproducente, e costringerli a fondare il loro insegnamento su tecniche così semplici come i questionari, i commenti letterali, i riassunti, le definizioni, le analisi delle idee, richiedendo esattezza e uniformità e combattendo spietatamente l'approssimazione e

l'impennata»)²⁰. E insomma: la scuola, la scuola com'è, senza tante fantasie di attivismo, dibattiti, discussioni sul metodo.

Calogero, ricorda Cases in *Confessioni di un ottuagenario*, si offese. «Era abituato ad attaccare, non ad essere attaccato, e scrisse non a torto che lo avevo preso come capro espiatorio delle mie frustrazioni scolastiche»²¹. L'offeso replicò abbastanza pacatamente, al paragone, sulle pagine di «Nord e Sud». Erano due dei migliori saggisti del loro tempo e, così come la stroncatura di Cases, anche questa replica di Calogero merita di essere letta per intero. Cases aveva una parte di ragione, Calogero aveva un'altra parte di ragione, soprattutto quando rimproverava a Cases lo spirito settario che lo portava a dividere troppo nettamente tra giusto e sbagliato, progressivo e regressivo: «C'è al fondo la solita mentalità eleatica, del “sì o no”, “o Tutto o Nulla”, caratteristica dei logico-dialettici e dei rivoluzionari per nevrastenia. O controlli, o non controlli; o esami, o non esami. Non viene neppure in mente che il problema sia invece quello pratico di avere controlli meno dannosi ed esami meno inefficienti» (p. 255, nota 5). A questo scopo, osserva sempre Calogero, intasare di nozioni la mente degli studenti è inutile, o meglio risulta utile ai pochi predestinati, mentre tutti gli altri restano inerti: «L'Italia deve cessare di essere un paese in cui pochi sapienti rintronano tutti gli altri con le loro troppe parole, e la maggioranza, con dieci in condotta sul registro per aver imparato a stare zitta di fronte all'autorità, è silenziosamente succube della loro eloquenza» (pp. 250-251).

Studiando il dibattito del dopoguerra sull'istruzione, Roberto Sani ha osservato che la contrapposizione «tra le diverse aree sui temi scolastici ed educativi sembra trarre origine e vigore [...] non già da un'inconciliabile diversità di visione in campo pedagogico o in merito alla politica scola-

¹⁷ C. Cases, *La scuola, Socrate e «Lascia o raddoppia»*, in «Società», XII, n. 2, aprile 1956, p. 391.

¹⁸ Ivi, p. 392.

¹⁹ Ivi, pp. 386-404.

²⁰ Ivi, p. 397.

²¹ C. Cases, *Confessioni di un ottuagenario*, Roma, Donzelli, 2003, p. 164.

stica quanto, soprattutto, dal prevalere di una sorta di radicalizzazione delle istanze ideologiche, favorita dall'inasprimento del clima internazionale e dal contemporaneo irrigidimento dei rapporti politici nel Paese»²². È certamente vero; e non è meno evidente, anche oggi, che il disaccordo sui principi fa da remora anche là dove non sarebbe difficile trovare un accordo sui fatti, su certi semplici, umili fatti, su certe opportune riforme nel campo dell'istruzione. Ma in realtà la discussione tra Calogero e Cases è interessante perché, più che su precise questioni relative alla didattica, o su istanze ideologiche (qual è la posizione «di sinistra», qui, e quale quella «di destra»?), essa verte sul problema di fondo che è il buono o cattivo uso della libertà, un problema sul quale il disaccordo non è componibile.

La libertà a scuola – riassumo ancora le idee di Cases – bisogna potersela permettere, e il fatto è che molti insegnanti non sono all'altezza della fiducia che il programma di Calogero gli accorderebbe. Dal canto loro, gli studenti sono anche troppo liberi, e anziché di inviti a dibattere avrebbero bisogno di lezioni semplici e ordinate, e di ascoltare piuttosto che di parlare. Consapevole del fatto che il materiale umano era quello che era, Cases proponeva di lasciar da parte le belle idee sull'autonomia e di importare invece il modello francese, quello che irradia dal centro le sue norme e i suoi protocolli:

Occorre affermare energicamente, con Enzo Modica e contro Einaudi, la necessità dell'impostazione «napoleonica» e «francese» della scuola italiana, e se sogno ha da essere, che sia il sogno di un ministro italiano della P.I. che possa pronunciare, *mutatis mutandis*, le parole attribuite dall'aneddoto al suo collega francese intervistato da un visitatore: «Signore, sono le undici e un quarto. In questo momento in tutte le

seconde di tutti i licei francesi si legge *Phèdre*, atto v, scena II, versi 43-68»²³.

Non c'è da accrescere la libertà; al contrario, occorre porle dei limiti ben netti, almeno sui banchi di scuola: a spezzare le catene, se si vorrà, ci si penserà da adulti. L'estremismo liberale può funzionare, forse, quando a beneficiarne sono persone già intellettualmente formate; non funziona quando la libertà viene concessa scriteriatamente a giovani ancora in formazione.

Invece Calogero riteneva che l'abuso della libertà non fosse un buon argomento a favore dei divieti. Certo, forse qualcuno della libertà non saprà che farsene, e avrà nostalgia della *Fedra*, o della *Commedia*, alle undici e un quarto del mattino; ma allora, anziché rinunciare a una buona idea in nome della fallibilità umana, bisognerà intervenire nel momento della formazione e della selezione degli insegnanti, promuovendo quelli capaci di autonomia e scoraggiando gli altri. E del resto, forse che gli insegnanti mediocri o pessimi, che pure certamente ci sono, fanno meno danno quando seguono scrupolosamente il programma? Semmai, propone Calogero, «perfezioniamo il sistema dei concorsi, rendiamo più precisi e circostanziati i loro controlli, vietiamo magari assolutamente che s'insegni, anche come supplenti o in scuole private, se non si è ottenuta l'abilitazione: ma non costringiamo l'intelligenza media degli studenti nei cancelli che immaginiamo necessari per i pochi che hanno il quoziente minimo. Una scuola è buona quando aiuta i migliori ad assimilare a sé i peggiori, e non viceversa» (p. 19).

6. Si chiama «principio di carità» quel principio in virtù del quale si suppone che il proprio interlocutore condivida, in linea di massima, i propri standard di razionalità, e che

²² R. Sani, «*Il Mondo*» e la questione scolastica, 1949-1966, Brescia, Editrice La Scuola, 1987, p. 14.

²³ Cases, *La scuola, Socrate e «Lascia o raddoppia»*, p. 402.

insomma la sua idea del mondo non possa essere *troppo* diversa dall'idea del mondo che abbiamo noi: altrimenti non ci sono interlocutori con cui discutere ma nemici da eliminare. Ora, poche zone della pubblica conversazione sono più refrattarie al principio di carità del dibattito sulla scuola: di rado, come qui, gli interlocutori si trasformano tanto rapidamente in nemici. Strano, verrebbe da osservare, dato che parlando di scuola è difficile non condividere un numero anche cospicuo di opinioni: che la scuola deve cercare d'istruire tutti, ma con speciale determinazione coloro che d'istruzione hanno più bisogno perché nati in famiglie più povere o più ignoranti; che l'istruzione non deve essere astratta dalla vita reale ma non può neppure essere, specie nei suoi gradi inferiori, un'istruzione *per* la vita reale, cioè per il lavoro; che gli insegnanti devono essere scelti con attenzione, anche con severità, e pagati convenientemente, perché si tratta di una professione delicata e sfiante. D'altra parte, però, quest'oblio del principio di carità non è strano affatto, perché la scuola è in fondo una sineddoche della vita: si ha una certa idea della scuola perché si ha una certa idea degli esseri umani, di ciò che sono e, soprattutto, di ciò che dovrebbero diventare – e su questo è facile litigare.

Negli anni di *Scuola sotto inchiesta*, il principio di carità latitava soprattutto quando nella discussione erano coinvolti interlocutori marxisti, che erano sempre un po' troppo propensi ad applicare alle circostanze della vita l'imparaticcio che avevano assimilato dai libri di dottrina. Ma la verità è che, nella polemica che ho riassunto fin qui, Cases è tutto meno che dottrinario. A differenza di Calogero, sa veramente come vanno le cose a scuola, sa che, per quanto buone siano le intenzioni, la libertà può fare danni. Non ha tutti i torti ma come accade spesso, trascinato non solo dalla *vis* polemica ma anche dalla vanità di mettere *les rieurs de son côté*, esagera. Calogero non pensava affatto che insegnanti e studenti dovessero avere un libero scambio di opinioni sulla sintassi

latina o sulle date della terza guerra d'indipendenza; pensava, sì, che di sintassi latina se ne potesse fare un po' meno, e pensava che più delle date importasse il ragionare, insieme, sulle cause e le conseguenze di quella guerra. Se in questo atteggiamento il lettore avverte una nota familiare, un annuncio di certe riflessioni sul metodo e di certe prese di posizione contro il nozionismo che torneranno a galla soprattutto dagli anni Settanta in poi, si tratta di una percezione corretta. E ovviamente non deve stupire il fatto che, in questa vicenda, l'osservatore di sinistra che è Cases si trovi a difendere una posizione conservatrice («So che c'è il rischio di farsi dare del reazionario. E pazienza. Certe cose bisogna pur dirle, anche se non giovano alla popolarità»)²⁴: se si resiste alla tentazione di semplificare, ci si accorge che le idee politiche contano meno dell'opinione che si ha della libertà, ovvero degli esseri umani e della loro attitudine ad amministrare con giudizio la propria libertà. E sarà appunto la sinistra libertaria del post '68 quella che, per lo più ignorandolo, si troverà su posizioni non molto lontane da quelle che vent'anni prima aveva argomentato Calogero.

Come che sia di ciò, si trattava – secondo Calogero – di applicare il metodo democratico non alle nozioni ma alle visioni del mondo: ciò che gli stava a cuore non era il dibattito bensì la libertà di coscienza anche degli adolescenti, anzi anche dei preadolescenti. Di fatto, il problema della libertà dello studente di fronte all'autorità dell'insegnante affiora già nel 1944 in un discorso tenuto davanti a un pubblico di maestri elementari:

Quale contenuto dovrà avere questa educazione? Fino a che limite dovrà spingersi, per non diventare un'educazione di parte, un suggerimento o una suggestione unilaterale, che potrebbe ben rispondere alle legittime preferenze del maestro, ma che rischierebbe di infirmare, nello scolaro, la libertà del-

²⁴ Ivi, p. 386.

la sua scelta futura? [...] Ogni suggerimento, a rigore, è una violazione di libertà: è un intervento nella sua delicatissima personalità del fanciullo, che può da esso subire un'impronta duratura, e volgersi in una direzione diversa da quella a cui lo avrebbe indirizzato la sua spontaneità²⁵.

È una cautela che a noi posteri può apparire eccessiva: e tale apparve già a Cases. Com'è possibile immaginare una scuola che in un modo o nell'altro *non* plasmi le coscienze, mantenendosi neutrale? E cosa mai ci sarebbe da difendere, il più delle volte, nella «spontaneità» del fanciullo o dell'adolescente? Ma erano anni nei quali più di oggi la scuola era o poteva diventare terra di conquista per gli ideologi: da parte di Calogero l'invito al dialogo, cioè all'ascolto degli studenti, da un lato era coerente con la lotta contro la scuola clericale, dall'altro conteneva un monito contro la colonizzazione di vasti settori della scuola italiana da parte dei comunisti. Né Calogero aveva dimenticato la cattiva lezione della scuola fascista («c'è qualcosa di forse più grave della scuola fascista: è la scuola prefascista. È la scuola che rende possibile il fascismo, preparando una classe di uomini che non sanno riconoscerlo quando arriva, perché capiscono poco di politica. Tale [...] era la vecchia scuola liberale. Noi non desideriamo ripetere i suoi errori»)²⁶.

A fronte di questi progetti di egemonia culturale a partire dalle aule scolastiche, bisognava ribadire che la libertà di chi insegna finisce là dove inizia la libertà, per lo studente, di coltivare un'opinione diversa. Insegnare non significa indottrinare, neanche quando la dottrina si presenta con i crismi della ragione e della virtù; significa, al contrario, abituare lo studente a

comprendere le svariate ragioni ideali e storiche e psicologiche delle azioni altrui, così da non perdere immediatamente le

²⁵ Calogero, *Difesa del liberalsocialismo*, pp. 45-46.

²⁶ Ivi, p. 179.

staffe quando si accorge che quelle di molti fra i suoi contemporanei non coincidono con le proprie, e da non considerarli senz'altro come pazzi o eretici o peccatori contro la verità e la morale impersonate da lui medesimo. [p. 25]

Una delle caratteristiche della visione liberale è la sua devozione alle forme, alle regole per lo più non scritte che dovrebbero governare la vita associata. Sotto questo ombrello di regole, la convivenza può assumere le fisionomie più varie. Perciò non deve sorprendere che a Calogero stiano così a cuore le norme del buon ragionamento e della buona discussione da dedicare a questo argomento un breve saggio, l'unico che non fosse già uscito su un periodico (*Che significa ragionare logicamente?*). Ma nel passo che abbiamo appena letto, e in tanti altri passi analoghi che si trovano in *Scuola sotto inchiesta*, e prima ancora in *Logo e dialogo*, non si tratta soltanto di buone maniere. C'è anche dell'altro, che ci riguarda, e verosimilmente ci riguarderà ancora di più nel prossimo futuro. E qui soprattutto risalta l'attualità di questo vecchio libro.

In alcune scuole americane si stanno registrando da alcuni anni sommovimenti molto più violenti di quelli a cui ho accennato all'inizio del mio discorso: più violenti, perché riflettono una situazione molto più conflittuale rispetto a quella nella quale ci troviamo, per ora, noi italiani, ma di natura analoga. In alcune scuole elementari e medie di Evanston, Illinois – informa Conor Friedersdorf in un articolo uscito su «The Atlantic» dal titolo *What Happens When a Slogan Becomes the Curriculum* – si è appena conclusa

la terza edizione annuale di *Black Lives Matter at School Week of Action*, con un curriculum creato in collaborazione con gli attivisti di Black Lives Matter e il locale sindacato degli insegnanti che introduce bambini di 4 e 5 anni ad alcuni dei temi più complessi e controversi d'America. Ad esempio, ai genitori dei bambini dell'asilo del Distretto 65 è stato chiesto di

dedicare del tempo, a casa, alla discussione di un libro sulla razza che gli insegnanti avevano letto ad alta voce a scuola.

Il libro in questione, *Not My Idea. A Book About Whiteness*, di Anastasia Higginbotham, è un libro ultra-militante, che invita i bambini di quattro-cinque anni a osservare il comportamento dei genitori, a metterlo in discussione e a incalzarli con domande sui loro privilegi di bianchi. A sua volta, quello studiato dagli attivisti di Black Lives Matter e accolto nelle scuole di Evanston non è un semplice curriculum anti-razzista ma qualcosa di molto più sofisticato e radicale che, cito, guarda ad «approcci accademici come la teoria critica della razza e l'intersezionalità; rifiuta l'individualismo e il *daltonismo aspirazionale*; e agisce in accordo con progetti che includono la decolonialità, l'anticapitalismo e la liberazione *queer*».

Il padre di uno degli studenti di Evanston, progressista, simpatizzante del movimento BLM, ha detto a Friedersdorf:

Gli insegnanti presentano ogni problema con una tale certezza morale – come se non esistesse nessun altro punto di vista. Lo stiamo vedendo con mia figlia. È in grado di argomentare a favore del *defunding* della polizia, ma quando ho cercato di spiegarle perché qualcuno potrebbe voler portare un distintivo «Blue Lives Matter», perché alcune famiglie sostengono la polizia, ho visto che non era disposta a considerare questa diversa prospettiva. Aveva una sicurezza cieca, che mi ha turbato. Pensa che anche solo sollevare la questione sia razzista. Se sente anche solo un accenno di critica nei confronti del Black Lives Matter, o di un'idea che le è stata presentata come favorevole all'equità, è subito pronta a parlare di razzismo.

Il padre in questione ha chiesto a Friedersdorf di restare anonimo, perché teme che queste critiche nei confronti di un'iniziativa anti-razzista possano dargli problemi nella comunità, o sul posto di lavoro; i dirigenti del distretto scolastico, sostiene, «liquidano ogni critica ai loro programmi di "equità" come "pensiero suprematista bianco"». Un altro padre, che

come il precedente ha voluto restare anonimo, è stato più esplicito: «Credo che sia importante che ogni distretto scolastico, il mio incluso, abbandoni la tradizionale centralità bianca e si muova verso una più larga e vera visione della storia che riconosca gli errori del passato e del presente [ma] penso che siamo arrivati a un punto in cui i nostri bambini (tutti i bambini) vengono usati come pedine». Scolari come pedine. Conclude Friedersdorf: «Gli attivisti di Black Lives Matter hanno fatto il loro lavoro. L'hanno fatto anche le scuole del Distretto 65?». Evidentemente no.

Negli anni in cui Guido Calogero scriveva i suoi saggi sull'istruzione per «Il Mondo», la battaglia per la coscienza degli studenti vedeva ancora contrapposte ideologie in ottima salute. L'opinione di Calogero era che questa battaglia non dovesse aver luogo, e che una sana relazione educativa doveva tenersi quanto più possibile lontana dal lavaggio del cervello. Tutto il suo zelo in favore del dialogo, del coinvolgimento attivo degli studenti nella didattica (uno zelo, Cases non aveva tutti i torti, a volte un po' retorico, quasi sempre lontano dalla realtà), riflette il desiderio di dare alle coscienze degli studenti la massima libertà, in modo che possano svilupparsi nelle forme a esse più congeniali.

Tramontate le ideologie, il vuoto che esse hanno lasciato sembra essere stato colmato non da una vera e propria agenda politica ma da un'agenda etica, la quale non richiede di adottare – magari dopo letture e riflessioni sufficientemente ampie – un determinato paradigma d'interpretazione del mondo e della storia bensì di fare proprie certe attitudini che paiono in sintonia con quello che la cultura circostante qualifica come progresso morale. Non è un fatto nuovo: la scuola è sempre stata anche, legittimamente e felicemente, un vettore del progresso morale. L'impressione è però che questa componente un tempo accessoria al sistema abbia cominciato a invadere spazi che sarebbe bene rimanessero autonomi; soprattutto, l'impressione è che – con l'intenzione non di

rappresentare una delle voci del dibattito bensì di *spegnere* il dibattito – questa agenda etica manifesti una volontà di potenza, di presa totalitaria sulla realtà, a paragone della quale le antiche battaglie ideologiche hanno l'aria di innocue esercitazioni dialettiche. Chi non sarebbe pronto a sottoscrivere un'agenda anti-razzista, anti-sessista, sollecita nei confronti dei problemi ambientali, sensibile ai diritti delle minoranze, nemica delle discriminazioni in materia di religione? Ma il fatto è che anche le buone cause non sono buone in blocco, e che non esiste un solo modo per difenderle; inoltre, a favore delle buone cause non è lecito combattere con ogni mezzo, soprattutto quando il ruolo degli attivisti-soldati è affidato a dei ragazzini. E c'è poi sempre il rischio del rigetto, dell'opposizione per partito preso, il rischio di produrre, per troppo zelo di virtù, dei razzisti intelligenti e dei sessisti intelligenti.

Un libro d'interviste a Richard Rorty – un altro filosofo che sarebbe stato certamente simpatico a Calogero – s'intitola *Take Care of Freedom and Truth Will Take Care of Itself*. È un titolo efficace, ma non mi sono mai potuto convincere del tutto che ciò che dice sia corretto. La verità ogni tanto va aiutata, soprattutto a scuola, soprattutto quando si hanno di fronte persone giovani, indifese davanti alle menzogne che per forza di cose assorbono dal loro ambiente. Ma la verità non dev'essere neppure inculcata a martellate in cervelli ancora così malleabili, altrimenti l'istruzione diventa una subdola forma di indottrinamento. Da buon liberale, Calogero pensava che fosse vitale che gli scolari venissero esposti a uno spettro di influenze il più possibile ampio, e che non esistessero opinioni così eccentriche da non meritare di essere discusse. Chi condivide questo punto di vista apprezzerà l'intelligenza dei saggi raccolti in *Scuola sotto inchiesta*, e anche la loro carica utopica; e forse ne ricaverà qualche motivo di preoccupazione, riflettendo su quanto da quella intelligenza sia distante il moralismo corrente.

La prima edizione di *Scuola sotto inchiesta* uscì nel luglio del 1957, la seconda nel marzo del 1965. Ai trentaquattro interventi raccolti nella prima edizione se ne aggiunsero altri diciannove: non nell'Appendice, che conservò i suoi dieci pezzi, ma nel corpo del volume. Si tratta per la precisione dei pezzi seguenti:

- vi. La certezza e l'impazienza
- vii. Laicismo e confessionalismo nell'educazione
- xvii. L'equivoco del latino
- xix. La commedia della maturità
- xx. Per una più seria prova di maturità
- xxx. Becchini in anticipo
- xxxI. Some Comparisons between Education in the United States and in Italy
- xxxII. Gli universitari e l'educazione degli adulti
- xxxIII. Un programma per la scuola
- xxxIV. Scuola in attesa
- xxxv. Scuola e costituzione
- xxxvi. Intorno al contenuto della scuola dell'obbligo
- xxxvii. I contenuti e le etichette
- xxxviii. La scelta dei testi
- xxxix. I baroni delle cattedre
(Una discussione con Franco Lombardi)
- xl. Didattica e libertà nell'insegnamento della filosofia
- xli. La riforma degli studi universitari di filosofia
- xlII. Gli studenti e le Facoltà umanistiche
- xlIII. Scuola in appalto?

Tutti questi nuovi interventi vennero pubblicati per la prima volta tra il 24 aprile 1956 e il 27 dicembre 1960. La nota premessa all'edizione del 1965 (qui alle pp. 3-4) dà conto di queste addizioni. Tuttavia, questa nota è datata «Roma, 20 settembre 1960»: segno, con ogni probabilità, del fatto che una nuova edizione del volume era stata programmata per la fine del 1960 o l'inizio del 1961, ma che poi era slittata di quattro anni.

Si ristampa qui, naturalmente, la seconda edizione del volume, senza alcuna modifica che non sia la correzione di alcuni refusi.

Scuola sotto inchiesta

Avvertenza

Questo volume raccoglie quasi tutti i miei più recenti articoli su questioni scolastiche, o su altri argomenti connessi col problema educativo. Avendo essi suscitato interesse (a giudicare anche dal numero delle lettere di consenso ricevute), mi è parso utile che potessero esser letti insieme. Ciò faciliterà anche la correzione di qualche giudizio unilaterale, che fosse stato suggerito dalla lettura isolata dell'uno o dell'altro di essi. Ad integrazione, potrebbe se mai esser tenuto presente quanto di mio è compreso nel volume Dibattito sulla Scuola, per cui cfr., qui, il cap. XXII.

Nati nel vivo della polemica, questi scritti non avrebbero potuto esser trasformati facilmente in capitoli di una trattazione sistematica, anche se s'ispirano tutti a un certo modo d'intendere la natura e gli scopi dell'educazione. Ho quindi preferito lasciarli com'erano, confidando nella buona volontà del lettore, perché tenga conto delle date di pubblicazione e delle situazioni volta per volta presupposte. Si tratta, del resto, di problemi tuttora aperti, che chiedono non tanto sistemazione quanto dibattito. La discussione in proposito non deve assopirsi: la presente pubblicazione vorrebbe contribuire a ravvivarla.

Roma, 10 giugno 1957

In questa nuova edizione, ho aggiunto quasi tutti gli articoli che su problemi scolastici sono venuto scrivendo nel frattempo. Qualche ripetizione è con ciò risultata inevitabile: mi auguro possa non riuscire inutile per un più preciso chiarimento di quanto sostengo. In un caso, poi, mi sono permesso di lasciare un articolo nel testo inglese cui fu redatto. Trattandosi di un discorso rivolto a lettori americani, una versione in italiano ne avrebbe alterato inutilmente l'accento.

Roma, 20 settembre 1960

GUIDO CALOGERO

Nulla può apprendere l'uomo libero, se vi è costretto come schiavo.

PLATONE, *Repubbl.*, 536 E

Sono stati chiamati «studi liberali», perché degni di un uomo libero. Ma uno solo è lo studio veramente liberale: quello che fa libero l'uomo. Chi studia Virgilio con l'animo del grammatico, quando legge quella splendida frase *Fugit irreparabile tempus*, non pensa: «Stiamo in guardia! Se non ci affrettiamo, saremo lasciati indietro; il giorno ci sospinge, spinto innanzi veloce anch'esso; siamo trascinati via senza saperlo; indolenti affidiamo i nostri piani al futuro, mentre il presente precipita». A lui preme invece di osservare come Virgilio, tutte le volte che parla della celerità del tempo, usi il verbo *fugit*.

SENECA, *Epist.*, 88, 2; 108, 24

I. Gli schiavi della Facoltà di Lettere

TRENT'ANNI FA E OGGI

Se paragono i diciassettenni e diciottenni che oggi entrano nella Facoltà di Lettere a me, che sulla fine del 1921 varcavo le soglie della vecchia Sapienza, trovo che la loro situazione generale è per molti aspetti migliorata, in confronto della mia d'allora. Per fare una gita in campagna io dovevo, allora, andare in bicicletta, facendo una fatica del diavolo nelle salite (non era ancora in uso nemmeno il cambio di velocità); e se volevo portarmi appresso una ragazza dovevo andare a piedi. Adesso i giovani della stessa modesta mia condizione di allora si muovono in motoretta, non fanno fatica nelle salite e possono caricarsi dietro la ragazza, sfuggendo così più facilmente ad eventuali controlli e proibizioni degli anziani. Si comprende perciò anche l'orrendo chiasso, che essi fanno dando tutto il gas ai loro motorini anche quando non occorrerebbe, e magari sopprimendo il silenziatore: è il loro canto di gioia per la conquistata maggior libertà. Bisognerà bene, a un certo punto, trovare il modo di sopprimere quei fragori, perché gli anziani non periscano di un nuovo morbo auricolare. Ma non c'è dubbio che i giovani hanno il diritto di essere contenti di tali loro nuove possibilità autoeducative.

Viceversa, le possibilità autoeducative, cioè di soddisfazione e approfondimento dei propri interessi mentali e vitali,

e di conseguente formazione della propria personalità, sono ancora oggi così tenacemente ostacolate nelle nostre Facoltà di Lettere come erano trentaquattr'anni fa. Quando io vi entrai, m'illudevo di poter finalmente studiare solo quello che m'interessava. Proprio per ciò avevo sacrificato un'intera estate di vacanze allo scopo di superare gli esami di licenza liceale ad ottobre, saltando almeno il terz'anno di quel liceo che ormai odiavo a morte perché pretendeva da me che studiassi non solo l'italiano e il latino e il greco, che mi piacevano e interessavano e quindi nutrivano moltissimo, ma anche l'algebra e la trigonometria e la fisica e la chimica e la storia e la filosofia, che allora non m'interessavano affatto e quindi servivano soltanto a farmi perdere del tempo, a farsi odiare senza motivo e quindi a ritardare il giorno in cui avrei potuto cominciare a capirle e ad amarle. Senonché, la delusione fu grossa. Scopersi che anche all'università c'erano materie «fondamentali», ossia obbligatorie, che dovevo studiare per forza anche se non avevo alcun interesse a studiarle. Per esempio, la geografia.

E qui, intendiamoci bene una volta per tutte. La geografia era allora insegnata da un professore di prim'ordine, che ancora adesso è uno dei più illustri e rispettati tra i miei colleghi. Che mi seccasse di studiarla, non dipendeva quindi dal fatto che fosse insegnata male. Anzi, il corso, che era di geografia antropica, doveva essere di per sé molto interessante, se me ne ricordo ancora due cose: l'una, che i villaggi lunghi e stretti, venuti su lungo una strada, si chiamavano villaggi di strada (me lo rammentai più tardi in Canada, quando, sorpreso dal fatto che la ferrovia passasse lungo la via principale dei villaggi, capii che non già la ferrovia era stata messa in mezzo alle case, ma bensì le case lungo la ferrovia); l'altra, che gli uomini si dividevano in cimotrichi, ulotrichi e lissotrichi (ma a me piacevano più i cavalli di Achille, che erano xantotrichi: e anzi tale classificazione mi restò probabilmente nella memoria soltanto perché sostenuta

da quelle belle parole greche). Di fatto, che di tal corso io rammenti ancora quelle due frasi è già cosa straordinaria a paragone di un notevole numero di altri corsi, egualmente obbligatori, egualmente da me seguiti per un anno intero o magari per due, studiati per varie settimane sulle dispense prima dell'esame, e mnemonicamente acquisiti in modo decente a giudicare dai voti riportati, dei quali io non rammento nulla, assolutamente nulla. E ho già detto altra volta che non sono mai riuscito a condividere la teoria, misteriosamente psicanalitica, di quei pedagogisti i quali credono, o fanno finta di credere, che nozioni studiate solo in vista dell'esame, e appiccate nella memoria solo per non bocciare all'esame, e quindi regolarmente e assolutamente e totalmente dimenticate dopo l'esame, restino nel subcosciente come un prezioso tesoro nascosto ai fini della cultura individuale. La psicanalisi è una cosa seria, e questa è una sciocchezza (anche se tanto antica da sembrare immortale). Serve ciò che si ricorda, ciò che si continua a possedere come strumento, adoperabile quando occorra, a qualsiasi fine, pratico o estetico o morale, la vita chieda di adoperarlo: ciò che si dimentica è morto e seppellito (e in certi casi, naturalmente, anche l'oblio è salutare, così come il seppellire i morti è una funzione della vita: ma il compito della scuola non è quello di creare dei becchini, per giunta inutili!). E perché una cosa si ricordi, dev'essere stata appresa con appassionamento e con gioia, perché piaceva di apprenderla, e non già perché si doveva studiarla per forza e qualche autorità avrebbe dovuto poi controllare, una volta tanto, se la si era appresa o no. Si prova quasi vergogna, a dover ripetere queste cose. Ma dove sono, nella Facoltà di Lettere italiana, le disposizioni che ne tengano conto?

Un'esperienza divertente, che io ho ripetuta più volte e che consiglieri di fare a certi colleghi, anzi a tutti i cittadini italiani tuttora convinti che l'Italia è un grande paese, di cultura non solo gloriosa e antichissima ma anche moderna ed efficiente, è quella di cercar di spiegare a un professore o a uno studente di una Facoltà letteraria inglese o americana o tedesca o francese o svizzera, – insomma di una Facoltà «europea», che non sia proprio iberica o balcanica, – il nostro modo di distinguere le materie «fondamentali» dalle «complementari». In genere, prima si vedono occhi sbarrati dalla sorpresa, poi si sentono grandi risate. – Come? La letteratura italiana è fondamentale ed obbligatoria per tutti? Anche per quelli che intendono dedicarsi all'archeologia o all'orientalistica? Ma se in Inghilterra l'inglese, che è tanto più difficile a scrivere, è facoltativo perfino in moltissime scuole medie! Il latino è fondamentale ed obbligatorio per tutti? Dopo che l'avete già studiato per otto anni nelle scuole medie? Ma dopo non parlate in latino anche nei sogni? (Ma no, dopo dodici anni di studio non solo non sappiamo parlarlo, non sappiamo nemmeno capirlo a prima vista... Alla tregenda panlatinistica della scuola italiana dedicheremo però tutto un discorso a parte: la faccenda è troppo grossa). E, se a uno piace studiare lingue orientali per tutti e quattro gli anni dell'università, non può farlo? Non può superare i suoi esami soltanto su quegli argomenti? Ma da noi, in Inghilterra, supera gli esami soltanto su quei particolari argomenti, di sua specifica competenza, perfino se, dopo l'università, concorre per un posto di impiegato statale in un Ministero, dove quasi certamente si occuperà di tutt'altre cose che del persiano o dell'arabo che ha studiato a Cambridge o ad Oxford, e su cui ha superato i suoi (naturalmente severissimi) esami di concorso. Perché quel che importa, secondo noi, non è che uno abbia studiato

una quantità di cose superficialmente, anche se sono più prossime a ciò di cui si occuperà nella vita. Tanto, se le avrà studiate a quel modo, non gli serviranno a niente lo stesso, se le dimenticherà presto e dovrà ricominciare daccapo quando avrà realmente bisogno di servirsene; con l'inconveniente che nel frattempo, avendo studiato a quel modo, non sarà diventato più intelligente, non avrà sviluppato alcuna personale autonomia e responsabilità critica, anzi sarà forse diventato più stupido di prima. Quel che importa è che uno possa studiare a fondo le cose che gli interessano, nel modo migliore possibile: partendo da quel centro d'interessamento autentico apprenderà poi, a poco a poco, tutto quello che gli servirà. Altrimenti non si formano uomini: si creano macchine mnemoniche, addirittura inferiori a un qualsiasi automa elettronico perché almeno questo non si scarica dopo che è stato caricato, come invece si scarica dopo poco tempo lo studente che ha superato venti esami dopo averne studiato a memoria le dispense.

Questi sono ragionamenti ovvii per qualsiasi persona di buon senso, non del tutto ignara di ciò che significa formazione umanistica dell'uomo, del cittadino, del ricercatore, dell'insegnante. Ma noi, che abbiamo avuto l'Umanesimo in casa e che vantiamo tutti i giorni il valore idealistico e storicistico della nostra civiltà rinascimentale contro il gretto empirismo delle tradizioni educative altrui, possediamo in realtà molto meno spirito umanistico degli Anglosassoni, e persino degli Svizzeri e dei Tedeschi e dei Francesi e degli Scandinavi, nell'organizzazione dei nostri studi universitari di *humanitas*, così come negli altri tipi di scuole. Noi siamo ancora dei vecchi medievali autoritari, i quali continuano a credere che esistano, in sé, le materie «fondamentali», le quali perciò sono obbligatorie, e quelle «complementari», che possono perciò essere abbandonate al licenzioso arbitrio dell'individuo. (– Ma no! Era solo il quadrumviro De Vecchi che credeva in queste stupidaggini, e fra l'altro stabilì che una

nuova scienza, per poter essere insegnata all'università, doveva prima aver il suo nome inserito in una lista approvata dal Ministero! – Ma allora perché fin adesso nessuno è riuscito ad abrogare la legge De Vecchi, almeno nelle parti più assurde?).

Chiunque abbia esperienza di queste cose sa benissimo che nessuna materia di studio, almeno nel campo letterario e filosofico, è mai «fondamentale» per sé, ma solo in funzione dell'interesse dello studente e del particolare insieme di studi e di ricerche che egli si propone di fare (anche in questo caso, del resto, non già nel senso che abbia maggior valore obiettivo, ma solo in quello, ben più modesto, che didatticamente convenga di studiarla prima di altre). Il latino potrà essere «fondamentale» per chi intenda occuparsi di filologia classica, ma non sarà certo «fondamentale» per colui che voglia dedicarsi alla letteratura inglese, e da cui si potrà ben pretendere, dopo otto anni di scuole medie classiche, che sappia leggere un testo o un documento latino se gli capiti di doverlo studiare. La geografia potrà essere «fondamentale» per chi s'interessi di storia delle scoperte, ma non sarà certo «fondamentale» per chi sia attirato dalla storia del cristianesimo. La filosofia teoretica potrà essere «fondamentale» per chi s'interessi di certi problemi filosofici, ma per chi s'interessi di altri problemi potranno essere molto più «fondamentali», che so io, la filosofia del linguaggio o la psicologia o l'estetica o la cibernetica, le prime due delle quali sono invece definite, una volta per sempre, come «complementari», e le ultime due non si possono neppure insegnare alla Facoltà di Lettere e Filosofia della Capitale d'Italia, perché quanto all'estetica bisogna prima che si richieda, e che il Consiglio superiore conceda, il suo reinserimento nello Statuto dell'Università, di dove è stata cancellata, e quanto alla cibernetica, non essendo essa compresa nell'elenco delle materie della legge De Vecchi, essa non è una scienza insegnabile in alcuna università italiana fino a una nuova disposizione governativa!

Quando la finiremo con simili stupidaggini, di preta marca medievalfascista, fondate sull'eterna presunzione autoritaria di poter dirigere, con la propria sapienza, la naturale insipienza altrui? Se continuiamo a tenere in piedi certe norme secondo cui i professori delle facoltà universitarie non sono autorizzati a sapere quali sono le scienze degne di essere insegnate e i loro studenti non sono autorizzati a sapere quali sono le scienze che loro interessa di studiare, verrà giorno in cui i direttori delle cliniche chirurgiche non potranno fare operazioni di nuovo tipo senza l'autorizzazione del Parlamento. La prima cosa da fare, è quella di abolire d'urgenza simili norme. Quindi intanto, nel nostro caso, occorre una leggina che dica: – In attesa della generale riforma delle università, la distinzione di materie fondamentali e complementari, prevista per le Facoltà di Lettere e Filosofia, è abolita, al pari di ogni altra statuizione obbligatoria concernente la scelta, da parte degli studenti, delle materie su cui dovranno essere superati gli esami –. Ma anche questi dovranno bene essere organizzati diversamente! Ecco il secondo problema.

SECONDA ESIGENZA IMPRESCINDIBILE:
DIMEZZARE IL NUMERO DEGLI ESAMI

Pensiamo che i nostri studenti non debbano più aver motivo di maledire le stelle per la condanna a superare esami su materie e corsi che almeno nella metà dei casi non interessano loro affatto, e quindi di tentare di cavarsela con la frode (è il meno che possano fare, tanto più che molto spesso non sono ancora neppure cittadini votanti) scegliendo, nei soli casi in cui posson farlo, le materie con le «dispense» più corte e con minori probabilità di bocciatura. Pensiamo che debbano avere una sorte ragionevole, cioè almeno il primo anno libero per seguire i corsi che loro piacciono in base alle loro iniziali preferenze e alle successive possibili curiosità, e

per poi concretare, anche col consiglio dei professori e degli assistenti che più abbiano suscitato il loro interesse e la loro fiducia, un plausibile piano di studi, il quale lasci loro il tempo non solo di approfondire in modo serio ciò che loro piace, ma anche di occuparsi di tutte quelle altre cose che debbono pure costituire la vita di uno studente destinato a diventare un individuo sano ed equilibrato e non un introverso neurotico, dalle discussioni sociali e politiche alle gite turistiche e dagli sport e la musica e i film a tutto il resto dei possibili divertimenti. Ma se vogliamo tutto questo, non possiamo nello stesso tempo massacrarli sotto una ventina di esami, e una tesi di laurea, in quattro anni di corso! Anche qui, se si comunica tale numero di esami allo studente o al professore di qualsiasi altra facoltà letteraria o filosofica delle nazioni più civili, si vedono le facce più esterrefatte. Per lasciar da parte ogni preferenza ideologico-politica, comincerò in questo caso col citare università di lingua tedesca. Quanto alle università della Germania, si rammenti quel che ne scriveva Giorgio Pasquali. Il mio collega Mayer ha discusso la sua tesi di laurea all'Università di Vienna dopo aver superato due (dico due) esami. È vero che si trattava di un esame di un'ora e di un altro esame di due ore, su gruppi di materie. Ma s'intende bene che, meno sono gli esami, più concentrati sono sui gruppi di argomenti che il giovane ha potuto approfondire secondo le sue preferenze, e più seri e severi e rigorosi essi possono, e debbono, essere. La stessa serietà e difficoltà presentano i pochi esami (scritti) che si debbono superare a Oxford o a Cambridge: ho visto dei *papers*, cioè dei questionari stampati coi quesiti a cui rispondere in poche ore per iscritto, che avrebbero fatto sudare freddo parecchi professori universitari italiani. Il numero degli esami, insomma, può variare, nelle Facoltà letterarie dei diversi paesi (e anche, si capisce, nelle singole Facoltà di ciascun paese, quando questo non sia così orribilmente accentrato sotto l'unica disciplina ministeriale com'è il nostro). Ma la regola generale è

costante: meno essi sono, più possono essere, e riescono ad essere, seri.

D'altronde, proprio in quanto il passaggio da quel misero tipo di giochetto mnemonico rappresentato dalla maggior parte dei nostri presenti esami universitari a forme più serie di accertamento delle capacità raggiunte dagli studenti costituisce un problema molto complesso, per cui si possono suggerire soluzioni ma è anche prevedibile che professori e facoltà intelligenti ne possano scoprire per proprio conto di sempre migliori, così mi limiterei in questo campo a chiedere solo che fossero dimezzati i presenti obblighi di esami, liberi restando poi i professori e i direttori d'Istituti e le Facoltà di continuare a farli nel modo presente o di raggrupparli e trasformarli a poco a poco nel modo che ritengano migliore. Dopo tutto, se, dopo aver promesso al ministro della Pubblica Istruzione che le riforme qui richieste non esigeranno da lui la minima discussione col suo collega del Tesoro, gli chiedessi provvedimenti che in compenso disturbassero in modo troppo sensibile lo spirito, come dire, abitudinario dei suoi amministratori e magari anche dei membri del Parlamento, tornerei ancora una volta a metterlo in difficoltà. Fin qui, si può prevedere che la proposta di abolire ogni distinzione tra materie fondamentali e complementari e ogni piano obbligatorio di studio susciterà opposizioni compensate dai consensi, perché, mentre andranno certamente in furore i titolari di materie fondamentali desiderosi di tener legati alla galera dei loro esami centinaia di studenti al precipuo scopo di vendere loro a forza il massimo numero di copie di trattati e dispense, saranno viceversa soddisfatti tutti quei più seri titolari delle stesse materie i quali capiscono che si fa meglio lezione a trenta studenti che a trecento, e tutti quei titolari e incaricati e docenti di materie complementari che vedranno l'ampiezza della loro collaborazione alla vita didattica dell'università commisurata al reale interesse degli studenti e non condannata fin da principio a una minore utilizzazione. E anche il

fatto che i giovani letterati e filosofi, in luogo di doversi sottoporre a una ventina di esami, siano tenuti a superarne solo una decina, non dovrebbe disturbare nessun singolo docente, come invece potrebbe disturbarlo l'invito a fare gli esami stessi in modo diverso. Limitiamoci quindi a chiedere l'immediato dimezzamento degli obblighi di esami della Facoltà di Lettere e Filosofia, lasciando insieme liberi i professori e le Facoltà di cominciare a sperimentare, quando e come credano, se essi possano esser condotti in modo più efficiente.

OBIEZIONI E RISPOSTE

Contro queste due proposte, la cui attuazione non costa un centesimo e avrebbe per la Facoltà di Lettere l'effetto che ha lo spalancare le finestre in una stanza in cui non si respira più, possono, certamente, avanzarsi delle obiezioni. Vediamo di prevedere quelle più tipiche.

Prima obiezione. La facoltà di Lettere e Filosofia non serve soltanto a permettere ai giovani di maturare la loro personalità e la loro autonomia critica, e di accrescere il loro dominio intellettuale della vita e la loro capacità di un uso creativo dell'intelligenza attraverso un approfondimento organico dei loro gusti mentali. Serve anche a provvedere insegnanti di scuole secondarie. E quindi bisogna che essi diano garanzia di aver studiato le materie che poi dovranno insegnare.

Risposta. Questo ragionamento non regge neppure sulle basi che crede di avere. Io non ebbi mai la più remota intenzione di andare a insegnare geografia: eppure, dovetti studiarla obbligatoriamente all'università. Viceversa, andai a insegnare filosofia prima al liceo e poi all'università pur essendomi laureato in lettere, e quindi non avendo superato che uno solo di tutti gli esami «fondamentali» di materie filosofiche, naturalmente obbligatori per i laureandi in filosofia. Allo stesso modo, uno che si interessa di filologia classica, e pensa

che non insegnerà mai altro che il latino e il greco, per qual motivo dev'essere costretto a superare esami anche in letteratura italiana e in storia moderna? Forse perché, fallendo nella sua aspirazione ad andare a insegnare al liceo, potrà dover ripiegare su scuole di grado inferiore, che richiederanno da lui anche l'insegnamento dell'italiano, della storia e della geografia? Ma allora perché egli dovrà esser trattato peggio del suo collega anglista, il quale potrà benissimo vincere un concorso per insegnare l'inglese nelle scuole medie anche senza esserselo mai trovato di fronte, come materia «fondamentale» e obbligatoria, nei quattro anni del suo corso di laurea in lettere? Non ci sono forse, per selezionare tali capacità didattiche dopo la laurea, appunto i concorsi? Altrimenti, bisognerebbe arrivare al paradosso di dare tante lauree, diversamente qualificate, per quanti sono i possibili concorsi di scuole secondarie, e ammettere ciascuno soltanto al concorso corrispondente al suo tipo di laurea. Che un simile estremo di mandarismo non venga seriamente proposto da nessuno, prova, appunto, che l'esistenza dei concorsi per le scuole medie è un fatto sufficientemente conosciuto. Ma prova anche che quella prima obiezione non sta assolutamente in piedi.

Seconda obiezione. Una volta lasciata agli studenti la facoltà di scegliersi le materie d'esame assolutamente come vogliono, essi faranno cattivo uso di tale libertà. In luogo di sceglierle in base ad autentici interessi mentali, e con lo scopo di approfondire organicamente una certa prospettiva di studi, le sceglieranno in funzione esclusiva della loro pigrizia. Faranno gli esami sulle materie anche più slegate fra loro, purché siano le più facili, con corsi di dispense del minor numero di pagine e con professori particolarmente inclini all'indulgenza. La libertà può essere adoperata a dovere solo dagli intelligenti, mentre la gran massa degli studenti è costituita in primo luogo di fannulloni e di stupidi.

Risposta. Questi sono i soliti argomenti dei reazionari di tutte le età. Una volta lasciata ai cittadini la facoltà di eleggersi

i loro dirigenti, essi faranno cattivo uso di tale libertà. Non vedete, di fatto, che solo la polizia riesce a trattenerli (quando ci riesce) dallo sparare contro i loro re? Disciplina, ci vuole! severità illuminata, di chi sa per chi non sa! La libertà non è tollerabile se non come libertà di fare il bene, e solo chi già conosce dove sta il Bene può opportunamente dirigere quella libertà. Conosciamo da un pezzo simili formule (un mio vecchio professore, asserendo con solennità che «solo gli anziani, che sanno, possono mostrare ai giovani dove sta il Bene», pronunciava addirittura in quest'ultima parola, per un suo difetto labiale, il bi come se fosse stato un pi; e un tipo irrequieto, dal fondo della classe, proruppe: – Professore, lo sappiamo già! –). Queste formule non hanno mai impedito ai regimi autoritari di cedere prima o poi il passo ai regimi costituzionali, come le botticelle della Roma dei papi cedono il passo alle automobili. Esse non hanno mai impedito ai fascismi di finire svergognati, sconfitti e distrutti dalle nazioni abituate a non temere la libertà come indisciplina. D'altra parte, si può anche capire che un politico possa qualche volta cedere alla tentazione di sognare uno stato di cose in cui egli possa governare senza essere disturbato e ostacolato dalle opposizioni di chi non la pensa come lui. Ma che in tale tentazione cada un uomo di scuola! Che un uomo, il quale dovrebbe educare uomini, pensi di poterlo fare cominciando col non aver fiducia in loro, col non sospettare che dei loro difetti sia anzitutto responsabile lui medesimo! Ma perché allora, invece che fare uomini, non va a fare scarpe o cappelli, che si possono produrre benissimo senza che occorra aver fiducia nella loro libera responsabilità?

Si capisce che, stando le cose come adesso stanno nella Facoltà di Lettere, anche i migliori studenti, messi di fronte a un numero assurdo di esami per buona parte dei quali non provano alcun interesse, cercano di cavarsela come possono, sprestando perciò il minor tempo possibile. L'abbiamo fatto tutti ai nostri tempi: perché non lo dovrebbero fare adesso?

Quando la legge è stupida, il frodarla è la sola maniera di salvarsi dalla sua imbecillità. D'altra parte, questa frode essendo logica e necessaria, diventa anche di moda. Se così si comportano gli studenti più intelligenti e più dotati di iniziativa, come possono, i più mediocri, trovare altri modelli di comportamento? Ma provate a dare ai giovani il senso che intendete di farli vivere in un mondo ragionevole, che li trattate come uomini e non come pupazzi ribelli o cretini, che insomma vi fidate di loro, e poi guardate se ancora si divertiranno a frodarvi! Non si è mai riusciti a combinar nulla di serio, con uomini, se non partendo dalla fiducia in loro. Senza tale fiducia si posson solo creare fascismi e Compagnie di Gesù, Peccati Originali ed Inferni.

E se poi, alla resa dei conti, ci sarà qualche imprevedente che, pur essendo chiamato dalla sua sorte a insegnare latino, non l'avrà studiato all'università, vuol dire che lo studierà per il concorso, e se non ci riuscirà sarà bocciato. Vogliamo forse, per salvarci da questo imprevedente, rendere la vita impossibile agli studenti migliori, e a tutti quelli che possono diventare migliori? Se mai, perfezioniamo il sistema dei concorsi, rendiamo più precisi e circostanziati i loro controlli, vietiamo magari assolutamente che s'insegni, anche come supplenti o in scuole private, se non si è ottenuta l'abilitazione: ma non costringiamo l'intelligenza media degli studenti nei cancelli che immaginiamo necessari per i pochi che ne hanno il quoziente minimo. Una scuola è buona quando aiuta i migliori ad assimilare a sé i peggiori, e non viceversa. Per ciò stesso sarebbe anche erroneo accettare per metà e respingere per metà l'idea della libera determinazione degli studi da parte degli studenti, come si fa quando si trova accettabile quel principio per coloro che intendono dedicarsi alla ricerca e si auspica invece il mantenimento del consueto sistema disciplinare per i futuri insegnanti (magari esonerando perciò questi ultimi dall'obbligo della tesi, e anche dal titolo di dottore!). Forse che un ipotetico allenatore calcistico, il quale dovesse

istruire undici giocatori per una squadra di divisione A e altri undici giocatori per una squadra di divisione B, allenerebbe i primi facendoli giocare e gli altri facendo loro imparare a memoria le regole del gioco del calcio? Eppure, proprio di questo si tratta, quando si pensa che alcuni debbano essere destinati fin da principio a studiare a memoria nozioni già fatte (per produrre poi a loro volta, come insegnanti, altri automi mnemonici dello stesso tipo!), e solo ad altri sia riservato il diritto di approfondire le conoscenze con quell'autonomia e intelligente selezione e creazione, che è propria di chiunque studia seriamente da sé, senza alcuna ossessione di professori e di esami. Tutti hanno il diritto di studiare, e di essere aiutati a studiare, nel modo più intelligente possibile. Poi ciascuno arriverà dove riuscirà ad arrivare. Ma non ci può essere il regolamento per gli Alfa e il regolamento per i Beta. Niente fessi a priori (tra gli studenti almeno).

CONCLUSIONE

Non ho chiesto che due piccole disposizioni legislative, senza alcun aggravio di bilancio, e per la sola Facoltà di Lettere e Filosofia, a provvisoria e parziale correzione di un'antiquatissima legge fascista. Non ho parlato di altre Facoltà, pur avendo il sospetto che anche per qualche altra fra esse possa valere, in certa misura almeno, quanto ho detto. Comunque, spetta ai loro membri, se mai, d'intervenire in proposito. Ma quelle due disposizioni possono intanto cominciare a trasformare in un abitabile e ragionevole ambiente di studi una Facoltà «oggi considerata solamente come un luogo dove si pagano tasse e si danno esami», come mi scrive un bravo studente di Genova, proprio chiedendomi un articolo in proposito.

«Il Mondo», 6 settembre 1955

II. La scuola dell'onniscienza

LA COMMEDIA DELLA MATURITÀ

Uno dei guai più noti, e più lamentati, della scuola media, contro cui si continua a non far nulla, è la sua assurda pretesa enciclopedica. I ragazzi vengono rimpinzati a forza con una enorme quantità di nozioni inutili, che nessun adulto si sogna mai di possedere contemporaneamente. Infatti, anche quando gli sono state cacciate in testa a quel modo, subito dopo per fortuna se ne dimentica.

Per valutare adeguatamente l'assurdo della situazione basta pensare a quel che succede col cosiddetto esame di maturità. Tutti sanno che non esiste individuo adulto (neanche un professore universitario, il presidente dell'Accademia dei Lincei, il ministro della Pubblica Istruzione, il Capo dello Stato, il Papa, un premio Nobel) il quale, preso inopinatamente per il collo, e sottoposto a un esame di maturità, sia capace di superarlo in tutte le materie. Tutti sono d'accordo su ciò. E come potrebbero non esserlo? Ci mancherebbe altro che, dissentendo, fossero sottoposti alla prova! Ci si trova quindi di fronte al paradosso di uomini maturi che pretendono di considerare immaturi i giovani che non superano una prova alla stregua della quale nessuno di essi adulti è maturo. E chiamarlo paradosso, è un eufemismo veramente gesuitico. Questa è una soperchieria organizzata dagli adulti

sulla pelle degli adolescenti. Non c'è bestia nella giungla che pretenda, per riconoscere adulto un cucciolo, che questi superi prove che essa stessa è incapace di superare. Con tutto ciò, nelle belle famiglie italiane i padri continuano ad esortare i figli: – Studia, caro! – E si sentono così superiori ad essi... Sono, infatti, i Padri di Famiglia, così come i Professori sono Coloro Che Controllano il Grado Di Maturità Dei Giovani (cooperativamente, beninteso, perché ciascuno di essi, da sé, non ce la farebbe). Quale sorpresa, poi, che ogni tanto qualche studente spari contro un rappresentante di così indegna commedia? Per mio conto io mi meraviglio soltanto che i morti siano finora stati così pochi.

Sì, conosco l'obiezione del benpensante. Se il Papa si presentasse all'esame di maturità e magari si impappinasse in trigonometria per insufficiente esperienza di seni e di tangenti, in ogni modo tutto il resto della sua cultura, e particolarmente il suo vastissimo dominio delle lingue moderne, s'imporrebbe talmente alla Commissione, che senza dubbio essa, appellandosi anche al principio di quel giudizio globale che deve decidere della maturità, non potrebbe negargliela. – Già! Ma non gliela negherebbe perché si tratta del Papa, o di voi, commendator La Zanzara, Direttore Generale delle Imposte sui Fiammiferi nel Ministero delle Marche da Bollo, personaggio importante e che è inutile indisporre senza scopo non sapendosi mai se di lui non si possa aver bisogno nel futuro. Ma voglio vedere che cosa succede se un diciottenne qualunque si presenta al presidente di una commissione di maturità e gli fa pacatamente questo discorso: – Signor presidente, non avendo alcun interesse né per la matematica né per la fisica né per le scienze in generale, io ho considerato preferibile non studiarle affatto piuttosto che studiarle male, e dedicare il tempo così risparmiato a una più ampia lettura di classici italiani, latini e greci, e a un approfondimento di qualche problema storico e filosofico. Le sarei grato se volesse pregare la Commissione di tener conto di questo fatto, pre-

scindendo da ogni interrogazione nella parte scientifica e controllando in compenso con maggiore severità il resto della mia preparazione –. Nel migliore dei casi, il presidente rivolge uno sguardo angosciato ai professori delle materie scientifiche, e questi, ancora più angosciati tra il senso del dovere di accertare la preparazione del candidato in tutte le materie e il vago dubbio se il presidente inclini realmente all'indulgenza o metta piuttosto subdolamente alla prova il loro rigore di esaminatori, dichiarano, con mezze frasi, che cercheranno di avere il massimo senso di comprensione, purché naturalmente il candidato mostri di sapere almeno qualcosa anche delle loro materie, almeno qualche piccola cosa... Ma il candidato, che è un giovane serio, non intende affatto prestarsi al gioco di terminare magari ad orecchio la seconda metà della parola la prima parte della quale gli è stata suggerita dal commissario; e insiste quindi nella sua dichiarazione di non rispondere a domande su cui forse potrebbe anche cavarsela ma che in ogni modo pertengono a materie che egli non ha fatto realmente oggetto di studio. Dopo di che, non resta alla commissione se non constatare, spiacentissima, che il candidato «ha fatto scena muta», «si è dimostrato completamente digiuno» in ben tre materie, e quindi rimandarlo senz'altro al prossimo anno per difetto di maturità (quando in realtà immaturi si sono dimostrati, in tal caso, tutti i commissari, il ministro che li ha nominati e ha dato loro istruzioni in tal senso, i membri del Parlamento che non modificano una legislazione la quale rende possibili tali assurdi, il Capo dello Stato che non manda un messaggio al Parlamento perché si decida ad accorgersi di tali problemi oltre che della distensione internazionale e dei viaggi interplanetari, e il Padre Eterno il quale senza batter ciglio tollera un simile maltrattamento di giovani che autorevolmente si ritiene siano stati creati a sua immagine e somiglianza).

Ma questa indecenza dell'esame di maturità non è che la manifestazione conclusiva e macroscopica, il degno corona-

mento dell'ossessione enciclopedica tuttora dominante nella scuola italiana. Poi ce li vediamo noi davanti, all'università, i giovani che escono fuori da questo bell'esercizio pedagogico: ragazzi e ragazze che sbattono gli occhi per i tic nervosi, che non dormono la notte, che faticano a vincere la timidezza nel parlare perché gli hanno sempre detto consistere la disciplina nello stare zitti finché non si sia interrogati, che di fronte a qualunque domanda non si chiedono mai come realmente e sinceramente preferirebbero di rispondere ma bensì come il professore preferisce che essi rispondano: ragazzi, insomma, che avrebbero in primo luogo bisogno dello psicologo e dello psicoterapeuta, se non addirittura dello psichiatra. Altro che insegnar loro le regole del periodo ipotetico, o la differenza tra il trascendente e il trascendentale!

Contro questa situazione di cose sono state usate più volte parole durissime, e da insigni patriarchi della nostra cultura, come Einaudi e Salvemini. Eppure, essa resta lì. Questo vuol dire, probabilmente, che i suoi presupposti sono di gran lunga più radicati nei nostri cervelli di quanto noi immaginiamo che siano.

IL MITO DELLA «CULTURA GENERALE»

Pensate, per esempio, a quell'idea della «cultura generale», che pure torna tante volte nei discorsi anche di persone altrimenti rispettabilissime per il loro quoziente d'intelligenza. Sembra, anzi, che sia un segno di larghezza mentale, il preoccuparsi dell'accertamento della «cultura generale» del candidato, a paragone di quello delle sue capacità tecniche specifiche. Ma quando mai la cultura può essere «generale»? La cultura non è mai «generale» così come non è mai tenente colonnello né sergente maggiore! Una cultura, che sia cultura, è sempre particolare, cioè concreto e preciso possesso di certi strumenti spirituali utili per viver meglio, cioè per sfruttare

meglio le agevolezze e superare meglio le difficoltà della vita. È colto chi ha acquistato sufficiente capacità di godere di arte o di musica o di poesia per trarre con esse il massimo di soddisfazione dalla vita quando le cose gli vanno bene e per consolarsi con esse quando le cose gli vanno male. È colto chi si è abbastanza addestrato a comprendere le svariate ragioni ideali e storiche e psicologiche delle azioni altrui, così da non perdere immediatamente le staffe quando si accorge che quelle di molti fra i suoi contemporanei non coincidono con le proprie, e da non considerarli senz'altro come pazzi o eretici o peccatori contro la verità e la morale impersonate da lui medesimo. Ma per possedere tale concreta e operante cultura bisogna essersi addestrati a capire e ad adoperare certa musica, certa poesia, certe immagini artistiche, certe ricostruzioni di altrui convinzioni teoriche e aspirazioni pratiche, e non già la musica in generale, o la poesia e l'arte e la filosofia e la storia in generale.

La cosiddetta «cultura generale» consiste viceversa nel fatto di sapersi ricordare un sufficiente numero di cose inutili per evitare di far brutta figura in salotti in cui sia considerato necessario il saperle. Poco dopo il mio arrivo a Londra come direttore di quell'Istituto italiano di Cultura un diplomatico di mezza età, evidentemente per controllare di prima mano la mia reale idoneità a quel posto, mi chiese a bruciapelo, in un ricevimento, se Carlo Magno fosse stato incoronato a Roma o ad Aquisgrana. Gli risposi subito: – Mio caro visconte, non chieda a me cose simili! Io non sono mai riuscito a ricordarmi nemmeno se Carlo Magno sia Carlo Quinto o Carlo Ottavo –. E lo piantai lì col più amabile dei sorrisi per andare ad accogliere un altro invitato, dal momento che il dovere di un buon padrone di casa in un *cocktail party* è appunto quello di interrompere con abilità le sciocchezze che sta dicendo di volta in volta a ciascuno degli ospiti in modo da potersi precipitare a ripeterle a quelli che continuano ad arrivare. D'altra parte, che colpa poi aveva, quel povero

visconte, a concepire a quel modo la «cultura generale», se persino per il concorso per entrare in diplomazia lo avevano costretto a studiarsi a memoria, e quindi naturalmente anche a dimenticare, un'enorme quantità di notizie storiche e giuridiche per la maggior parte inutili ai fini della soluzione dei reali problemi presenti del suo paese, che egli infatti ignorava puntualmente, anzi neppure sospettava di dover conoscere?

Io non dimenticherò mai, per tutta la vita, Salvemini che parlava di un esame di geografia a cui era stato sottoposto un ragazzino di sua conoscenza. – Gli hanno chiesto quali sono le montagne dell'isola di Giava. Ma io non lo so, quali sono le montagne dell'isola di Giava! E non solo non lo so (e qui la voce di Salvemini diventava altissima, tonante), ma me ne strafotto assolutamente di saperlo! – Socrate non alzava mai la voce, ma il più socratico dei nostri contemporanei aveva bene il diritto di urlare di fronte all'inconcussa ottusità di coloro che pretendono di educare la gioventù italiana. Anche le parolacce sono in tali casi di rigore: quali possibilità ci sono infatti di scuotere certi sordi, volendo astenersi dai pugni, se non quella di ricorrere a percosse verbali, cioè a parole oscene? Di fatto, a chi può seriamente interessare di sapere se ci sono a Giava montagne, e come si chiamano? Interesserà a chi deve andarci, e preparare il suo piano turistico, o svolgere trattative economiche per cui gli occorra conoscere la situazione dell'isola. Ma il nostro scolarretto non è prevedibile che debba recarsi subito a Giava, né per diporto personale né per scoprirvi il petrolio. Quindi il fatto che ne conosca la geografia non è cultura reale, ma chiacchiera inutile, e se egli si annoia a studiarla, è lui che ha ragione, e non l'insegnante che gliela vorrebbe cacciare in testa. Ogni individuo normale, che non sia un geografo di professione, si studia di volta in volta la geografia di quelle regioni che per l'una o per l'altra ragione lo interessano, e appunto perciò non ha bisogno di averla studiata prima che sorgano tali interessi (tanto più che, nei casi in cui è costretto

a farlo, se ne dimentica subito dopo). Altrimenti, se il valore teoretico-educativo delle conoscenze sussistesse indipendentemente dall'uso che se ne può fare, si potrebbe arrivare all'estremo di un mio collega letterato, più tardi membro autorevole dell'associazione dei partigiani della pace, il quale in altri tempi dichiarava con allegria di veder con piacere lo scoppio di guerre in sempre nuovi paesi (diversi dal suo), perché ciò gli dava l'occasione di apprenderne la geografia. Comunque, anche lui imparava la geografia a seconda delle occasioni, e implicitamente confessava che quella studiata a scuola era stata inutile!

COME SI DOVREBBE STUDIARE

Scuole di tipo antiquato come le nostre certamente continuano a sussistere anche nelle nazioni più civili (l'educazione è quasi sempre la struttura più reazionaria di una civiltà, proprio in quanto esprime anche la pretesa dei vecchi di conformare i giovani a propria immagine e somiglianza). Comunque, nelle nazioni in cui la scuola non è tutta così accentrata e ministerializzata nei suoi programmi, com'è da noi, il miglioramento autonomo delle esperienze educative è sempre possibile, e lo Stato non di rado ritiene che sia suo dovere non l'ostacolarlo ma il favorirlo. In simili ambienti, solo le scuole peggiori possono continuare a insegnare la geografia come se si trattasse di trasferire in decalcomania sulla superficie del cranio degli scolari un insieme uniformemente disposto di immagini tratte dalla superficie del mappamondo, dopo di che il ragazzo, divenuto adulto, se va in Inghilterra viaggia egualmente come un baule nel bagagliaio e arrivato a Londra nota soltanto che gl'inglesi non sanno cuocere gli spaghetti al dente. In una scuola moderna, se si studia la geografia la si studia col metodo del «progetto», cioè cointeressando tutta la classe a progettare, magari durante un

intero anno, un viaggio in un solo paese qualsiasi, che ecciti la fantasia dei ragazzi. Chi raccoglie i dati circa strade, ferrovie, linee aeree, orari, mezzi di comunicazione; chi s'informa delle città principali, e delle cose che ci saranno da vedere; chi studia i costumi locali; chi cerca di riferire sulle loro ragioni storiche; chi procura di orientarsi sulla situazione politica, sulle difficoltà e sui contrasti sociali... Immaginate che in una scuola secondaria italiana, invece di studiare la geografia di tutto il globo terracqueo, si progettasse, che so io, un viaggio in Lucania: e un gruppo di ragazzi studiasse quali città e villaggi si possono visitare col treno e quali in macchina e quali neanche in motoretta perché ci si può andare soltanto a dorso di mulo; e un altro gruppo quali sono le diverse situazioni ambientali, fisiche economiche e produttive, che determinano quelle differenze nelle comunicazioni: e un altro le loro ragioni storiche e sociali; e un altro come vive la gente nei vari centri, e così di seguito: e poi tutti questi gruppi discutessero tra loro e con l'insegnante i vari dati raccolti e li mettessero in connessione tra loro e poi ridiscutessero le varie loro possibili interpretazioni... Immaginate che studiassero uno solo di tali «progetti di viaggio» per ciascun anno della loro carriera di studenti medi in cui debbono studiare geografia: e poi ditemi se, dovunque capiterà loro di doversi recare nel mondo, o quale che sia la situazione geografica ignota che si troveranno a dover considerare nella vita, essi non saranno preparati a capirla infinitamente meglio che se avessero studiato a memoria qual è il nome della cima più alta delle Ande o della capitale delle Filippine. Se sanno queste ultime cose, non sanno niente: se hanno fatto quell'altro tipo di studio, possono infischiarne perfino di sapere se le Ande sono montagne o conchiglie fossili, tanto, il giorno che loro interesserà di saperlo, sapranno come impararlo. Altro che rompersi la testa in anticipo per ricordarsi che Carlo Magno, Carlo Ottavo e Carlo Quinto erano tre persone diverse e non una persona sola! Sì, conosco la solita obie-

zione. Se non sanno che cosa fecero Carlo Magno, Carlo Ottavo e Carlo Quinto, non possono neanche capire perché la situazione degli abitanti della Lucania è quella che è, perché se la politica di quei signori fosse stata differente, senza dubbio anche la loro situazione sarebbe differente. Già! E, siccome le situazioni di Carlo Magno, di Carlo Ottavo e di Carlo Quinto sarebbero state diverse se diversamente avessero agito i loro predecessori, e quelle di questi ultimi a loro volta diverse se diversamente avessero operato gli autori delle condizioni storiche da cui le loro azioni partirono, e così via di generazione in generazione, dunque di nulla è possibile capir nulla, dal momento che a un certo punto la storia è seppellita nell'oblio. Ma quando mai lo studio della storia è consistito in una stupidaggine di questo genere? Dopo tutto, se così stessero le cose, più il tempo passa, allungando la storia, mentre per loro conto archeologi e storici l'allungano all'altra estremità, e più ci si avvicinerebbe matematicamente alla situazione nella quale gli uomini, non potendo agire sul presente senza conoscere il passato, e non bastando loro tutta la vita per studiare tutto quest'ultimo, non avrebbero tempo di far nient'altro e morirebbero di fame per eccesso di coscienza storica. Si capisce che della nostra situazione presente è responsabile chiunque abbia contribuito a determinarla nel passato, da Carlo Quinto ai Romani agli Etruschi e magari a padre Adamo, per chi ci crede (non esclusi coloro che non vi ebbero alcuna parte, proprio in quanto non seppero avercela: se infatti, poniamo, i Maya dello Yucatan fossero stati più bravi, avessero saputo che gli Etruschi stavano per essere sconfitti dai Romani e li avessero invece aiutati a vincerli, la civiltà avrebbe avuto un corso diverso: quindi anch'essi sono responsabili del fatto che le virtù militari dei Romani abbiano soppiantato per tanto tempo le virtù conviviali degli Etruschi). Ma in questa ricerca di responsabilità storiche bisogna evitare di far la figura di quel litigioso signore napoletano che intentò causa per danni al proprietario di un

cane perché esso aveva spaventato un gatto, il quale morendo più tardi di paralisi cardiaca rattristò talmente una vecchia signora che questa abbandonò l'idea di nominare quel signore suo erede universale.

Uno storico serio non cerca mai nel passato le ragioni del presente, già per il semplice fatto che le ragioni del presente sono nel presente e se gli italiani di oggi non hanno la buona volontà di pagar più tasse e di darsi da fare per rimediare ai loro guai sociali è inutile che cerchino di scagionarsene mercé la rievocazione storica delle tasse non pagate e delle cose non fatte dai loro antenati. Ogni storico serio non cerca nel passato che un altro presente: altri uomini da capire nelle loro difficoltà, nei loro sforzi, nelle loro passioni, nelle loro ragioni, con quella stessa volontà d'intendimento che si deve mettere in atto con ogni contemporaneo, affinché la convivenza sia morale e civile. E per questo appunto è tanto importante che anche i giovani si abituino a capire storicamente. Ma proprio per ciò non ha alcuna importanza che essi studino piuttosto le vicende di Pericle o quelle di Cromwell, piuttosto la vita del marchese di Vico Galeazzo Caracciolo o quella di Pasteur. Quello che importa, è che, qualunque vita e vicenda storica studino, la studino a fondo, abituandosi lentamente a capire quale vasto e difficile e irragionevole e ragionevole mostro sia l'uomo, quanto complesse siano le sue passioni, e come variamente esse giovinco o dispiacciano agli altri, e quali difficoltà debbano superare per realizzarsi, e come sia arduo ricostruire adeguatamente i pensieri e le azioni altrui in base ai diversi e divergenti racconti che ne hanno lasciato essi medesimi o i loro contemporanei o i loro posteri. Questa è la storia: e non già il ricordarsi quanti Carli si sono resi defunti nel passato! Quindi scegliete qualunque personaggio, o qualunque decennio o ventennio di storia, col solo criterio che vi interessi perché allora interesserà anche i vostri scolari, e studiatelo con loro a fondo per un anno intero, a poco a poco tirando fuori tutto ciò che occorre per integrare e allar-

gare la comprensione di quelle presenti situazioni umane. Ed essi allora impareranno a studiare e a capire anche ogni altra situazione umana, a cui nel loro proprio mondo storico possano poi trovarsi di fronte. Se poi, dopo ciò, non sapranno nemmeno un nome di un imperatore romano, o di un papa, siate i primi voi a riderci sopra. Tanto, quanti nomi di imperatori cinesi, o di pontefici aztechi, sapete voi?

La stessa cosa, naturalmente, vale per tutti gli insegnamenti letterari e linguistici: ma siccome per il latino, abbiamo già detto, ci vorrà un discorso a parte, così parleremo in quella occasione anche delle altre lingue e letterature. Quanto alla filosofia, ricordo ancora la noia mortale che provavo al liceo quando il professore (che pure era tutt'altro che mediocre) era tenuto a spiegarci tutta la «psicologia» nel primo anno, tutta la «logica» nel secondo e tutta l'«etica» nel terzo. Con la riforma Gentile, tali assurde «materie filosofiche» furono per fortuna sostituite con la lettura dei classici del pensiero e col loro «inquadramento storico». Ma anche allora l'ossessione della totalità fece ripiombare tutto nel manualismo. Non solo c'era una lista di classici autorizzati da cui non si poteva uscire nella scelta, ma la storia della filosofia si doveva studiare «tutta». Un mio manuale di storia della filosofia, che già quando lo scrissi (ed ero ancora molto timido ed ortodosso di fronte a questi problemi didattici) mi pareva troppo lungo, non ebbe invece che scarsa fortuna perché «troppo scarso». E ancora oggi ci sono certamente degli insegnanti di filosofia convinti che non si può intendere Parmenide se prima non si è capito Talete o Voltaire se prima non si è studiato Platone. Lo storicismo sembrava avesse ammazzato l'enciclopedismo: invece è proprio la mania della totalità storica, dei precedenti storici, dell'organicità storica a mantenere in piedi l'ossessione enciclopedistica secondo cui le conoscenze dei giovani dovrebbero essere senza buchi (in corretto linguaggio scolastico questo ideale da formaggio parmigiano si chiama «preparazione senza lacune»). In tutti e

tre gli anni di corso della mia filosofia liceale, un solo giorno mi interessò: fu quando, essendo malato il professore, capitò in classe una supplente di diversa materia, la quale, non sapendo che cosa fare, si mise a interpellarci amichevolmente per vedere che cosa avevamo in testa circa il problema dei rapporti fra la responsabilità del volere umano e la prescienza divina. Sulle prime eravamo sorpresi ed attoniti, ma subito dopo si accese una discussione animatissima, la quale certo contribuì mille volte di più al risveglio dei miei dormienti interessi filosofici che tutte le stupidaggini sillogistiche della *Logica* dell'Ambrosi.

Se volete, quindi, insegnare la filosofia ai vostri ragazzi in modo che lasci una traccia feconda nelle loro teste e non sia soltanto la malinconica prefazione del loro apprendimento a memoria di qualche indegno manualetto tipo Bignami, non proponetevi alcun altro programma all'infuori di quello di discutere con loro di problemi che a loro interessino, per tre anni di seguito e senza troppo preoccuparvi di seguire un certo ordine o di raggiungere certe conclusioni. Quando la lettura di un testo diventa utile, nutrite con essa la discussione: ma che i ragazzi vedano sempre che Platone, se serve, serve a loro, e non loro a Platone. Così, se insegnate matematica e fisica e scienze, non intestatevi a inculcar loro compendi sistematici di tali scienze o di certe loro sezioni, che chi non è incline a tali studi subirà come un tormento inutile e chi vi si dedicherà dovrà quasi sempre ristudiare daccapo nei primi mesi dell'università. Scegliete una qualunque cosa che possa interessare i giovani, che so io, il motore di un'automobile, o un apparecchio radio o di televisione, o il progetto di un ponte in cemento armato o di una casa moderna; e a poco a poco fate loro vedere, durante un intero anno, attraverso esercitazioni e ricerche fatte in comune e senza che mai o quasi mai essi debbano studiar nulla a casa, quante soluzioni di problemi di fisica, di chimica, di geometria, di algebra, di trigonometria, quante considerazioni di interessi

pratici e quante creazioni di strumenti mentali atti a soddisfarli si sono dovute a poco a poco mettere in atto per raggiungere quei risultati di dominio tecnico della realtà. Fate uscire la matematica da quel motore, e non da Euclide! Allora, e soltanto allora, i giovani cominceranno veramente a capire qual è la presa del calcolo sulle cose, e perché si debbano elaborare metodi di calcolo per dominare le cose, e perché in certi casi occorra piuttosto meditare teoremi e in altri piuttosto sperimentare e in altri piuttosto andare a cercar dati con spedizioni scientifiche, eccetera eccetera. Allora, e soltanto allora, diventeranno *colti rispetto alla scienza*: cioè capiranno qual è il tipo di mestiere che fanno gli scienziati e i tecnici, e oltre a potere anche meglio accertare se esso attira il loro gusto più che altre attività, non lo temeranno, anche nel caso che non vi si dedichino, come pericolosa stregoneria o come ancor più pericolosa rivelazione di arcane verità, da cui possono dipendere variazioni nei principi della loro condotta morale. Ma non già se avranno studiato a memoria qualche estratto sistematico di algebra o di trigonometria o di fisiologia o di cristallografia!

MINIME ESIGENZE IMMEDIATE

Smetto questo discorso esemplificativo, che potrebbe ormai esser meglio integrato da altri colleghi più esperti, e vengo alle conclusioni – tenendo presente, come ho già detto nel precedente articolo – non solo l'impegno di non proporre nulla che importi spesa, ma anche quello di non disturbare troppo lo spirito abitudinario di quegli insegnanti i quali trovassero che le cose stanno già bene come stanno, o volessero mutarle diversamente. Per adesso basterebbe quanto segue:

i. Autorizzare ogni insegnante che lo desideri, in ogni grado e tipo di scuola, a derogare dai programmi ministeriali,

sia nel senso di approfondirne meglio soltanto una parte e di trascurare il resto, sia anche in quello di adottare a sua scelta modi completamente diversi di insegnare la propria materia, in base all'unico criterio di far sì che i giovani ne apprendano stabilmente solo quel tanto che possa valere come strumento positivo per la loro vita, e che lo apprendano non tanto studiandolo a casa quanto attraverso la loro attiva partecipazione alla vita stessa della scuola.

2. Autorizzare ogni studente a superare tanto gli esami finali delle varie scuole quanto le prove scritte di profitto (che dovrebbero aver luogo alla fine di ogni trimestre in sostituzione di ogni altro tipo di interrogazione quotidiana o terminale) in non più di tre materie da lui liberamente scelte, come soggetti di approfondimento per la sua personale attività domestica; e restando naturalmente inteso che anche quelle tre materie egli potrà averle studiate non in conformità dei programmi ministeriali, ma in conformità di quanto nella sua scuola sia eventualmente accaduto giusta ciò che è previsto dal punto precedente.

3. Inviare una circolare ai presidi disponendo che essi dimostrino particolare favore per tutti quei professori che prontamente brucino o strappino o seppelliscano o comunque facciano sparire ogni forma di documentazione cartacea del profitto degli studenti in quanto risultante da interrogazioni quotidiane (e cioè non solo il tradizionale e pestifero «registro», ma persino ogni altro quaderno o taccuino che clandestinamente tentasse di sostituirlo).

Questo è un punto d'importanza anche maggiore dei precedenti, perché non si potrà mai neppur cominciare a trasformare la scuola italiana da «scuola giudiziaria» e da «scuola dei nevrastenici» in scuola umana se non si abolirà anzitutto l'assurdo sistema di perdere metà del tempo scolastico rovinando i nervi a Tizio e a Caio con controlli circa la loro capacità di ricordarsi oggi quel che si sono appiccicati in testa ieri sera, mentre tutti gli altri scolari si annoiano e guardano

il soffitto e vedono sempre più nel professore un'antipatica guardia che fa contravvenzioni invece che un fratello maggiore a cui si ricorre per le proprie curiosità. Purtroppo, nessuno si accorge di queste assurdità prima di mettere il naso fuori di casa. Mio figlio se ne accorse a quindici anni perché iscrittosi ad una scuola canadese trovò che nessuno vi interrogava nessuno e tutti imparavano di più (e perciò ne scrisse su «Il Mondo»). Ma io a venticinque anni, professore al Liceo Tasso di Roma, ero ancora terrorizzato da quello che mi appariva l'orribile ma inevitabile dovere d'interrogare tutti gli studenti almeno una volta in storia, una volta in filosofia e una volta in economia politica durante ogni trimestre, e non avevo il coraggio d'imitare un intelligente collega che per ingannare regolamento e preside come entrambi si meritavano metteva sei a tutti gli studenti senza mai interrogarli durante i primi due trimestri.

E non immaginavo che ci fossero paesi in cui, quando c'è una vacanza imprevista, i ragazzi non sono felici, come da noi, ma si dolgono, perché la scuola li interessa e li attrae più della casa e della strada. Il che, con buona pace dei soliti propugnatori della scomodità altrui, resta poi sempre il criterio ultimo per sapere se una scuola è una scuola, o un luogo di pena.

«Il Mondo», 13 settembre 1955

III. Il panlatinismo

ORIGINI, CAUSE E DECORSO DELLA MALATTIA

Non ho fatto ricerche fra tutte le popolazioni della Terra, ma ritengo certo, fino a prova contraria, che in nessun altro paese del mondo la gioventù viene tanto nutrita di latino quanto in Italia. In Inghilterra tutti i ragazzi delle scuole bevono ogni mattina, a spese dello Stato, mezzo litro di latte. In Italia, bevono latino. Per verità, quando sentii di questa faccenda del latte bevuto a scuola, un distinto giornalista italiano, geloso della superiorità delle tradizioni nostre a paragone di quelle anglosassoni, obiettò ai suoi interlocutori londinesi che in Italia una simile preoccupazione per la salute dei ragazzi non avrebbe avuto ragion d'essere, dal momento che gli italiani anche piccolissimi, come dice la canzone alpina, sono tutti figli di bersaglieri, sputano latte e bevono il vino. E un giovane neurologo italo-inglese, guardandolo con benevolo interesse professionale, gli domandò quale somma fosse stanziata, nel bilancio del ministero della Pubblica Istruzione, per fornire il vino, invece che il latte, agli scolari. La realtà è che nelle scuole italiane non si beve né latte, né vino. Si beve latino.

E tanto se ne beve che naturalmente non lo si digerisce. Perché, nel novantanove per cento dei casi, il risultato è previsto. A seconda della sua carriera scolastica, il giovane ita-

liano (con la sola eccezione di coloro che il gentiluomo poi ammazzato da padre Cristoforo chiamava «vili meccanici») studia latino per tre, cinque, otto, dodici anni, e non di rado anche per più di dodici, quando va fuori corso in qualche Facoltà di Lettere per reiterate bocciature nell'esame di latino scritto. Comunque, se dopo simile cura gli si mette davanti, non dico Orazio o Virgilio, ma la Bibbia, o anche una semplice iscrizione che s'incontri in una chiesa, è rarissimo che sappia leggerla e capirla con quella deccente rapidità con cui pure ogni buon portiere d'albergo capisce il turista che gli parla in inglese o in francese. Anzi è molto probabile che resti sorpreso della pretesa, e osservi, risentito, che quel testo non è compreso tra quelli su cui egli si è preparato a scuola.

Per capire come gli Italiani, che pure sono in media molto intelligenti, non riescano ancora a guarire da questa specie di malattia ereditaria della loro pedagogia, bisogna studiarne le origini, le cause e il decorso. Purtroppo i bacilli in gioco sono tanti che per analizzarli tutti, nella loro natura e nel loro modo di operare, ci vorrebbe un volume. Ma si possono almeno indicare i principali, cominciando dai prossimi e andando verso i più remoti.

Motivo dominante della più recente e mostruosa inflazione panlatinistica della scuola italiana, verificatasi durante il fascismo, fu naturalmente quello d'inculcare nelle teste di tutti lo spirito della romanità, il linguaggio delle gloriose origini. Un dittatore altruista, non sapendo il latino, pretendeva che tutti gli altri lo imparassero. Viene freddo nella schiena a immaginare che cosa sarebbe successo se nel frattempo i glottologi avessero decifrato l'etrusco. Per rendere i giovani italiani civicamente consapevoli delle patrie tradizioni tirrene, si sarebbe introdotta nei programmi la traduzione scritta dall'italiano in etrusco. Tuttavia, anche limitandosi a quella romanità da cui la tirrenicità fu sgarbatamente liquidata, tutti potevano purtroppo constatare come a fare il «saluto romano» s'imparasse molto più presto che a parlare il linguaggio dei

centurioni e a dire, poniamo, in altre parole romane e non romanesche, *Ave Caesar morituri te salutant* (in romanesco, questo sarebbe stato viceversa «tradotto» in un *va' a mmori ammazzato*, il che conferma che il progresso esiste). A sentir dire *Ave*, i Romani che avevano studiato il latino nella scuola media avrebbero solo capito che doveva trattarsi di qualcosa di simile al *Pater noster*. L'Italia era piena di centurioni, di seniori e di consoli (perfino i pacifici dirigenti delle guardie forestali avevano dovuto denominarsi così), lo Stato spendeva miliardi dei contribuenti per insegnare il latino ai loro figli, un apposito istituto fu fondato in una stupenda residenza sull'Aventino per far competere gli Italiani in nobili gare di prosa latina, ma con tutto ciò la gloriosa conquista dell'Etiopia non arricchì di alcun *De bello aethiopico*, né in prosa, né in versi, la letteratura mondiale.

Il fascismo è defunto, il negus è tornato ad Addis Abeba, l'impresa etiopica è servita soltanto a far morire un certo numero di soldati neri e bianchi, nessun italiano, da Sondrio al Capo Passero, sa parlare correntemente in latino (solo un famoso medico, molti anni fa, pare ci riuscisse, e lo fecero ministro della Pubblica Istruzione). Ma il latino resta nelle scuole, e, beninteso, nell'enorme dose fascista. Accade così che chi non ha più il coraggio di difendere quella dosatura con la retorica romaneggiante del fascismo ripiega sulla vecchia idea del latino come «lingua razionale», e quindi come strumento particolarmente idoneo per sviluppare il razicinio degli adolescenti. Senonché questa è una stupidaggine anche più grossa della precedente, perché non ha nemmeno la brutale giustificazione politica che quella aveva. Un dittatore può logicamente proporsi di riempire il più possibile di latino le teste dei giovani (con la precauzione, magari, di radiare Tacito dalla lista dei classici autorizzati) perché fino a quando essi saranno ossessionati dalle regole del periodo ipotetico non avranno tempo di accorgersi che il loro sistema fiscale è iniquo o che i loro governanti sono cretini. Ma il difensore del

latino come mezzo principe per trasformare i giovani da stupidi in intelligenti non ha nemmeno quella scusa.

IL LATINO COME STRUMENTO
PER LO SVILUPPO DEL CERVELLO

Questa stravaganza pedagogica è di alta nobiltà, se per nobiltà s'intende l'aver antenati conosciuti per buon numero di generazioni. Uomini insigni l'hanno condivisa senza nemmeno avvertire il dubbio che fosse una sciocchezza. Ma non mancano le cose senza fondamento a cui spesso continuiamo in buona fede a credere per tutta la vita. La più comune forma di questa stravaganza è quella secondo cui il latino si accoppierebbe alla matematica in tale funzione generatrice della potenza raziocinante dei giovani. Insomma, prima il padre e la madre si mettono insieme e fanno i ragazzini; poi il latino e la matematica si mettono insieme e li rendono intelligenti. L'idea che nella matematica si celi una sorta di superiore razionalità dell'umano ragionare è certo antichissima, almeno quanto Pitagora. Soggiacendo a questa idea un filosofo pur grandissimo, Spinoza, si propose come suprema ambizione intellettuale quella di studiare gli affetti umani come se fossero enti geometrici. Ma perché allora non proporsi di studiare gli enti geometrici come se fossero affetti umani? Questa stravaganza non sarebbe stata maggiore dell'altra. Ragionevole sarà bensì studiare gli enti geometrici secondo la loro natura di enti geometrici e gli affetti umani secondo la loro natura di affetti umani, e non proporsi stranamente di studiare certe cose come sono esse stesse e certe cose come se fossero diverse da quelle che sono.

Spinoza poteva bensì avere qualche ragione quando intendeva dire che voleva studiare le passioni etico-politiche degli uomini senza lasciarsi dominare da esse, con quella stessa libertà e impassibilità dell'animo che si suole avere quando

si studia la matematica. Ma questa era tutt'altra faccenda. Era la sostituzione di una passione a una passione, della passione del contemplare imparzialmente a quella del parteggiare attivamente; e non già la sostituzione della razionalità intellettuale della matematica all'irrazionalità passionale dell'azione. Viceversa, quando egli sognava di poter dimostrare la sua etica *more geometrico*, con definizioni postulati teoremi dimostrazioni e corollari, egli cedeva appunto al sogno della suprema validità razionale del metodo dimostrativo della geometria anche quando non si trattasse affatto di geometria. Altri, durante tutto il Medioevo, avevano invece pensato che la suprema validità del ragionare fosse costituita dalla cosiddetta logica sillogistica della tradizione aristotelica. Né li spaventava il fatto che con impeccabili sillogismi di prima figura si potessero dimostrare le più crasse sciocchezze, e che cose sensatissime si potessero affermare senza ombra di sillogismi. Così come sembrano non essersene accorti neppure oggi tutti i superstiti filosofi gnoseologizzanti, i quali si sforzano di scoprire o la razionalità logica nella matematica o la razionalità matematica nella logica, sempre con la vecchia illusione che, una volta scoperto da qualche parte l'autentico organo della ragione, esso renderà gli uomini più intelligenti per capire tutte le altre cose.

Senonché, più si cerca tale organo di privilegiata comprensione razionale delle cose, e meno lo si trova. Le cose non ammettono tali condizioni di privilegio in coloro che debbono capirle. Ciascuna di esse, matematica compresa, vuol esser capita per se stessa, e non in funzione di una preconcetta logica dell'intenditore. Tuttavia molti non si rassegnano a rinunciare all'antico e comodo sogno di scoprire una volta per tutte il grimaldello autorizzato della ragione, per svaligiare con esso la conoscenza della realtà. E persino quando sono costretti ad accorgersi (come sempre più ci si viene accorgendo nel mondo contemporaneo) che quasi tutti quelli che in passato apparivano come principi e problemi logici non

sono già norme del pensiero conoscente la realtà ma bensì situazioni del linguaggio argomentante nel dialogo, essi reagiscono alla scoperta con un rinnovato e disperato sforzo di rintracciare nel linguaggio stesso quelle regole razionali che non avevano mai potuto estrarre dalla sillogistica o dalla matematica, come cose valide anche al di fuori del loro ambito domestico. Invece di procurare, come Socrate, un'educazione a un corretto costume di dialogo, – che è il tema fondamentale di ogni educazione etica e politica, – sognano, come Prodicò, di trovare il linguaggio esatto, idoneo ad assicurare Caio che parla perfettamente anche se Tizio non arriva a capire quello che dice. Il mito del latino come «lingua razionale» non è che il tipo più ridicolo di moderna sopravvivenza di questa antichissima aspirazione a impadronirsi a buon mercato della chiave falsa della ragione, capace di aprire tutte le porte.

L'ANALISI LOGICA, LA GRAMMATICA E IL VOCABOLARIO

Si pensi, per considerare un solo aspetto tipico della situazione, a quella cosiddetta «analisi logica», che ha sottratto tanto tempo ai nostri ben più utili giochi infantili. Questa «analisi logica» è una cosa stranamente disgraziata: significa cose diversissime a seconda delle latitudini, e non significa mai quello che ci si aspetterebbe che significasse. All'Università di Oxford significa una specie di analisi ermeneutica di certi usi linguistici. Naturalmente essa non ha nulla di «logico», non essendo la «logica» come tale mai esistita per conto proprio in nessuna parte del mondo; ma è spesso utile come esercizio di critica delle altrui incomprensibilità e di miglioramento della comprensibilità propria, specialmente quando chi lo compie non s'illuda che tale critica dei modi di parlare esoneri dalla ben più seria necessità di studiare di

fatto le cose di cui si parla. Comunque, non ha niente a che fare col latino. Da noi, essa è invece il grande studio preparatorio delle proposizioni italiane, necessario a capire come esse debbono esser tradotte in latino. Che cosa ci sia di «logico» in un'analisi di questo genere, e perché mai essa debba essere particolarmente efficace per sviluppare l'intelligenza dei ragazzini, Dio solo lo sa. «Pippo ha baciato Marianna». Pippo, soggetto, va al nominativo; Marianna, complemento oggetto, va all'accusativo. «Marianna è stata baciata da Pippo». Marianna, soggetto, va al nominativo; Pippo, complemento di agente, va all'ablativo preceduto dalla preposizione *a*. Ma come? Il solo che non va mai all'accusativo è Pippo mentre è proprio lui che dovrebbe essere accusato di un gesto dannoso per le tradizioni morali della nazione e per la santità della religione cattolica! A chi è che vien fatta la contravvenzione, a Pippo o a Marianna? Questa, se mai, sarà l'analisi logica, cioè l'analisi della logicità o della illogicità del provvedimento. Ma se il ragazzino si convince che, sia che Pippo baci Marianna sia che Pippo sia baciato da Marianna, esso resta sempre egualmente il soggetto della proposizione, tanto è vero che va messo sempre egualmente al nominativo, io mi domando e dico che razza di educazione morale riceve, e in che modo viene sviluppata la sua intelligenza razionale!

Più suggestiva ancora è l'educazione dell'intelligenza che si ottiene quando si sale alla superiore sfera della sintassi (parola dal fascino misterioso, che, non si sa perché, piace moltissimo: Carnap scrisse la sua *Sintassi logica del linguaggio*, e di recente ho sentito parlare persino di «sintassi architettonica»: a quando «la squisita sintassi volumetrica dei seni della Gina nazionale»?). Io avevo vent'anni, ero studente all'ultimo anno dell'Università di Roma, e per giudizio comune non dei peggiori, specialmente in latino e in greco: eppure, ero ancora convinto che per far bene la traduzione dall'italiano in latino la cosa suprema fosse il possesso di quelle entità semi-incomprensibili che sono le regole del

periodo ipotetico. Tutta la civiltà antica mi appariva espressa in termini ipotetici: un mondo di «se», di congiuntivi e di condizionali. All'indicativo non succedeva mai niente. A un certo punto però mi venne il dubbio che persino le discussioni filosofiche sulla possibilità di inserire o meno il «se» nella considerazione della storia passata non fossero che sublimazioni psicanalitiche in pensatori troppo sottoposti da ragazzini alle regole del periodo ipotetico. Allora, allarmatissimo, mi dedicai al gioco di provare se mi riusciva di tradurre periodi ipotetici latini in altri periodi latini che senza affatto rispettare quelle regole dicessero più o meno la stessa cosa. Mi accorsi che il gioco riusciva, e d'allora in poi, in odio alla sintassi, promisi a me stesso che se in un periodo latino ci mettevo un congiuntivo dopo tutt'al più ci avrei potuto mettere un esclamativo ma mai e poi mai un condizionale, e viceversa. Più tardi scoprii nel Duomo di Spoleto una bella iscrizione latina in cui non c'era verbo che non fosse al perfetto indicativo. Ma evidentemente si trattava di un testo poco adatto a sviluppare l'intelligenza razionale dei giovani.

D'altra parte, questa idea fissa della validità e fecondità logica della grammatica è pure alla radice di un'altra stravaganza didattica, la quale contribuisce a rendere anche più assurdo e sterile il nostro modo scolastico di studiare il latino. Un egregio classicista italiano, che insegna in Inghilterra, e che ha riflettuto sulle ragioni per cui i ragazzi inglesi studiano il latino e l'imparano e i ragazzi italiani studiano il latino e non l'imparano, mi diceva una volta che, per rimediare alla situazione, sarebbe stato intanto utile vietar loro negli esami scritti l'uso del vocabolario, così come si vieta quello della grammatica. Di fatto, in Inghilterra il vocabolario è bandito ben più rigorosamente della grammatica dalle aule d'esame: il che è di ovvia ragionevolezza, ogni persona di buon senso comprendendo benissimo che il dominio effettivo di una lingua è ben più un problema di conoscenza lessicale che di conoscenza grammaticale. Con molto lessico e niente gram-

matica si capiscono i nove decimi di quello che è scritto in una lingua straniera; con molta grammatica e niente lessico non se ne capisce assolutamente niente. Ma come va d'accordo questo con l'idea della essenzialità razionale, e generatrice di razionalità, della grammatica e della sintassi? Così ai ragazzi italiani si vieta negli esami ferocemente la grammatica ma si concede il vocabolario, nel quale poi essi vanno a vedere come si traduce in italiano, o in latino, *Roma o rosa*.

LA VERSIONE IN LATINO

Dopo questi miei sarcasmi qualcuno sospetterà che io abbia un fatto personale col latino. Tutt'altro. Io mi trovo in una condizione non molto dissimile da quella di un illustre e compianto amico, il cui gusto umanistico era tale da fargli comporre e inviare agli amici bellissimi distici latini, e che ciononostante era talmente infuriato per la retorica romaneggiante del fascismo da formulare una volta l'augurio che i bombardieri alleati avessero potuto (senza danno alle persone) cancellare dall'Italia ogni residuo rudere dell'Impero romano. Io mi limitavo ad auspicare la distruzione del monumento a Vittorio Emanuele (con scarso entusiasmo, pensando che in ogni caso sarebbe stato ricostruito). Ma, quanto a gusti umanistici, mi sono sempre anch'io divertito, in momenti di particolare euforia e attenuazione del senso della responsabilità, a scrivere versi latini e greci, a cui i competenti delle materie non hanno in genere mai trovato da fare osservazioni se non di carattere morale.

E allo stesso modo io personalmente non credo che un Italiano sia colto se non è capace di consolarsi ricantandosi all'occasione *Tu ne quaesieris, scire nefas, quem mihi, quem tibi* (il che è poi già un'esagerazione, perché ognuno ha il diritto di consolarsi invece con Omar Khayyâm o con chi altri vuole, se li preferisce a Orazio). Tuttavia, giacché qui per un

momento si tratta dei miei gusti, confesso con convinzione che se una mattina svegliandomi mi accorgessi di non capir più che cosa significano quei versi mi rimetterei immediatamente da capo a studiare il latino, per poterli di nuovo possedere nella memoria e disporne come di una ricchezza. Ma tutto ciò che relazione ha con quel supremo esempio di imbecillità pedagogica, che è la versione dall'italiano in latino?

Se qualcuno vuol scrivere in latino può ben prendersi il gusto di addestrarsi, ma di questo suo personale capriccio non deve fare una universale tortura per tutti i ragazzi di una nazione. Il latino non è più la lingua internazionale che era una volta, e se qualcuno si mette a parlare in latino in un congresso di dotti le sue parole suonano false e ognuno non bada più a quel che egli dice ma solo a come lo dice, e in conclusione tutti gli ridono dietro, come quando i funzionari dei ministeri irlandesi fanno discorsi ufficiali nella loro lingua defunta con la sincera intenzione di far rabbia agli inglesi e con l'unico risultato di divertire a turno i colleghi astanti e annotanti i granchi che pigliano. Le sciocchezze vanno in gruppo e si pagano tutte assieme: se non amiamo il cattolicesimo maccartista e spellmanniano dei peggiori Irlandesi stiamo bene attenti a non fare anche noi gli Irlandesi col nostro latino e smettiamola con le manie necrofiliche di parlare le lingue morte. Dobbiamo ben capire i morti se ci parlano la loro grande lingua, ma non dobbiamo offenderli scimmiettandoli.

E neppure si venga a dire che non è possibile capir bene il latino se in qualche misura non lo si scrive e non lo si parla. È bensì vero che non lo si dominerà mai perfettamente se non lo si saprà anche perfettamente scrivere e parlare: ma quando mai s'insegna il latino a una nazione per farne una nazione di latinisti? Il latino dev'essere un mezzo di godimento culturale (se non si vuole che a un certo punto sia liquidato del tutto); e come ognuno di noi si gode Bach e Mozart anche senza essere un compositore e Omero senza saper parlare in greco antico e Goethe e Shakespeare e Bau-

delaire anche se dovendo pubblicare un articolo in una di quelle lingue lo fa prima rileggere a un amico straniero a scanso di rotture dei timpani dei suoi connazionali, così non c'è nessun bisogno di ricordarsi quali ablativi finiscono in *-e* e quali in *-i* e quali genitivi in *um* e quali in *ium* e se è *quamquam* o *quamvis* che regge il congiuntivo, e insomma due terzi della grammatica e nove decimi della sintassi, per arrivare a gustare Orazio e Virgilio, Plauto e Apuleio, Petronio e Marziale. Abolite la versione in latino così come è stata abolita da tanto tempo la versione in greco, e potrete toglier di mezzo la maggior parte di ciò che rende lo studio del latino tanto odioso quanto inconcludente.

IL LATINO E LE ALTRE LINGUE

Ma tutto ciò presuppone, s'intende, che sia stato gettato definitivamente a mare il mito della grammatica latina allenatrice di cervelli, e che si sia acquisito una buona volta il concetto, ovvio per qualsiasi persona di buon senso, che le lingue servono solo per capire altri parlanti, siano essi vivi siano essi morti ma ancora degni di ascolto. Confesso di avere sempre avuto una grande simpatia per il ragioniere milanese il quale si domanda perché si debba studiare il latino, che ormai non si parla più. Quel ragioniere mi è simpatico, perché (se proprio non è di spirito angusto, e se lo fosse non pagherebbe fior di quattrini per mantenere nella sua città la Scala) fa presto a capire, se glielo si spiega, che il latino serve per arrivare a comprendere delle poesie che fanno cantare il cuore come la *Traviata*. Ma non andategli a ripetere la favola del latino che sviluppa l'intelligenza, col risultato, oltre tutto, di offenderlo, perché avendo egli fatto le scuole tecniche prima della riforma Bottai l'intelligenza, senza latino, non gli si è sviluppata! Quel ragioniere sarebbe invece capace di simpatizzare rapidamente con tipi come il mio amico Sir

Ronald Storrs, che quando era ufficiale di ordinanza di Kitchener, e dormiva in tenda nel deserto africano, cominciava la sua giornata leggendosi mezz'ora di Omero nel testo e fortificandosi così lietamente per affrontare le difficoltà quotidiane. Questo è l'uso culturale dei classici, quello per cui vale la pena di studiarsi anche l'una o l'altra delle grandi lingue del passato. Una nazione colta è una comunità di persone che a un certo punto sanno isolarsi, e liberarsi, con qualche libro: *in angello cum libello...* (ma in Italia ancora non ci si isola nemmeno con la Bibbia, e i libri spesso si leggono non tanto per godersi quanto per recensirli, in forma scritta o orale). Gli uomini senza cultura sono coloro che non hanno mezzi di comunicazione: sono soli, poveri e malsicuri, anche se mangiano aragoste. Gli uomini dotati di cultura hanno tutto un mondo di amanti, le quali non si consumano e non invecchiano mai.

E questo altresì significa (se mi è concesso questo accenno in margine) che anche le lingue moderne vanno studiate con lo stesso spirito funzionale, se si vuole che gli italiani cessino di essere uno strano popolo il quale, nell'illusione che gli stranieri capiscano la sua lingua, non arriva che di rado a parlare e a scrivere decentemente una di quelle altrui. È sperabile che a ciò venga sempre meglio ovviando, tra i giovani, il sistema di *coucher avec un dictionnaire*, cioè quello di stringere amicizie eteroglosse e possibilmente eterosessuali: ma non sarebbe male che se ne occupasse anche la scuola... Per il momento, il culmine dell'inefficienza funzionale è rappresentato proprio dall'insegnamento dell'italiano, che da noi è onnipresente (immaginate che alla Facoltà di Lettere si potesse non far l'esame di italiano!). Centinaia di migliaia di ragazzi sono costretti a studiare a memoria quella cosa quasi completamente inutile che è la storia della letteratura italiana, e da grandi, se proprio non diventano insegnanti di quella materia, è rarissimo che serbino in testa qualche bel pezzo di poesia classica italiana e se lo ricantino per loro godimento

privato. La composizione scritta continua largamente ad essere un incomprensibile esercizio di allungamento in tre pagine di qualcosa che un egregio scrittore ha detto già benissimo in tre righe, laddove il solo esercizio plausibile sarebbe quello opposto, di dare ai ragazzi un discorso parlamentare di un'ora e di farglielo riscrivere in modo che dicesse le stesse cose e non durasse più di dieci minuti. Ma evidentemente tale esercizio avrebbe carattere sovversivo, e così il Parlamento italiano continua a non funzionare, Cicerone ad essere il nume immortale di quell'immenso mare di chiacchiere che è il *mare nostrum*, e gli Italiani a distinguersi in ogni occasione internazionale per la loro specifica incapacità di dire quel che devono dire in breve, chiaramente, per ordine, senza aggettivi, senza retorica e senza *gaffes*. Miti ottimistici raccontano che ci sono ancora giovani capaci di reagire a un tema come: «Oggi ricorrono i Morti: sentimenti e considerazioni» con lo svolgimento: «Speriamo che almeno questa volta vinca la buon'anima del nonno»; ma io rimango piuttosto scettico. L'esercizio di dare ai ragazzi le peggiori pagine rintracciabili nella letteratura nazionale perché le analizzassero con minuta ferocia nella loro composizione sarebbe senza dubbio di grande utilità pedagogica (certi discorsi di ministri e di capi di governo si presterebbero benissimo). Ma dopo tutto i giovani hanno imparato la prudenza dai padri, e non vogliono rischiare processi per vilipendio alle patrie istituzioni in un paese ancora tanto conformista, pauroso e reativo da considerare come reato tale manifestazione, sia pure grossolana, di quella fondamentale libertà dell'uomo, che è la libertà di dir corna di qualunque cosa.

PROVVEDIMENTI DA PRENDERE

Chiudo la divagazione, e termino con la richiesta di ciò che mi parrebbe più urgente, continuando sempre a tener

conto, come già negli altri articoli di questa serie, non solo della premessa di non richiedere per ciò alcuno speciale stanziamento di bilancio, ma anche dell'esigenza di non arrecare troppo disturbo a tutti coloro che già si trovano a insegnare il latino nelle nostre scuole. Non condivido quindi affatto il parere di un mio amico di temperamento radicale, il quale mi esprimeva una volta il suo convincimento che l'Italia non sarebbe mai diventata un paese moderno finché non si fossero ammazzati tutti i suoi latinisti. Non solo non è conveniente ammazzarli ma non è neppure necessario disturbarli perché cambino materia d'insegnamento. Dovendosi istituire nuove scuole sarà meglio abbondare piuttosto in scuole di tipo tecnico, o comunque più moderno, che in Italia scarseggiano: ma questo è un discorso in cui entrano esigenze di bilancio, e quindi lo mettiamo subito da parte. Dovunque professori insegnano adesso il latino, continuino pure ad insegnarlo: l'essenziale (ormai la nostra idea sarà riuscita chiara) non è mai quel che si insegna, ma il modo in cui lo s'insegna. Ciò che importa è il permettere, a ciascuno, d'insegnare ciò che sa nel modo più intelligente e più piacevole possibile. Solo così il meglio della sua cultura passerà nella testa dei suoi scolari, e questi ameranno la scuola come cosa che dà gusto e non la odieranno come cosa che dà noia.

In aggiunta, quindi, a quanto già proposto in generale anche per le altre materie (abolizione della obbligatorietà, libertà di scelta dei programmi da parte dei professori e delle materie su cui superare gli esami da parte degli studenti, soppressione delle interrogazioni, ecc.), occorrerebbe soddisfare, con le opportune disposizioni regolamentari, le seguenti esigenze:

1. Sopprimere radicalmente, in ogni tipo e grado di scuola, dal primo anno della media all'ultimo della Facoltà di Lettere, e nei concorsi successivi, qualsiasi esercizio, e soprattutto qualsiasi prova di esame, di versione dall'italiano in latino o di composizione in latino.

2. Ridurre lo studio della grammatica al minimo indispensabile per la lettura dei testi, tenendo presente il fatto che i bambini tedeschi imparano a declinare i nomi dalla bocca della madre e non dall'«analisi logica» e che noi parliamo decentemente l'italiano senza conoscere la grammatica italiana, e leggiamo Virgilio e Orazio, pur essendoci scordati di quasi tutte le regole della grammatica latina.

3. Dimenticare definitivamente la favola del latino lingua razionale; sopprimere completamente lo studio della sintassi; trasferire ogni attenzione sul lessico e leggere testi di carattere tale che, divertendo o incuriosendo, eccitino ad impadronirsene; lasciare agli specialisti lo studio della storia letteraria.

4. Non dimenticare mai, specialmente nell'insegnamento del latino e delle altre lingue, che *lo scopo della scuola non è che lo studente studi, ma che lo studente impari*. Le cose più importanti, nella vita, s'imparano tutte senza studiarle sui libri. E un maestro è tanto migliore quanto più gli studenti imparano da lui e meno hanno bisogno di studiare a casa.

«Il Mondo», 20 settembre 1955

iv. Uno scambio di lettere con Jemolo

Caro Calogero,

leggo i tuoi begli articoli su «Il Mondo»; in massima consenso, ma mi pare che in un punto esageri ed in altri non tieni adeguato conto delle possibilità reali.

1. Esageri per quanto tocca la cultura generale. Non è un mito, è quel fattore per cui ci sono persone con cui ti trovi volentieri a tavola od in viaggio, ed altre con cui no, perché non hai nulla da dire. Non so né m'importa di sapere se a Giava ci siano montagne; ma non si potrebbe conversare con chi ignorasse che gli stati baltici erano in Europa, che Carlo Magno è vissuto alcuni secoli prima di Dante, che fino ad oggi c'è una concezione fisica basata sulle molecole e sugli atomi, che pianeti, stelle, comete, sono cose diverse, e via dicendo. Un minimo è indispensabile.

2. Io sono in massima d'accordo che le scuole dovrebbero istruire e non rilasciare titoli. Vorrei esami da avvocato cui si potessero presentare tutti, senza che l'esaminatore domandasse se hanno studiato alla Università, o sotto la guida di un padre vecchio avvocato di provincia, o come autodidatti, o facendo gli ufficiali giudiziari. Ma dovrebbero essere esami seri, orali (perché se no *passa* il tema venuto da fuori), con commissari tranquilli onesti ed attenti, che ascoltassero almeno per un'ora. Credo di essere ottimista pensando che in Italia si presenterebbero a questo esame cinquantamila

giovani all'anno; li scorgi tu questi commissari, attenti e pazienti, che non abbiano altro da fare? Io no.

3. D'accordo che l'ideale di una classe è il professore che discute, oggi di questo, domani di quello, magari prendendo lo spunto dal giornale del mattino; ma le condizioni sono una classe piccola (quindici allievi è l'ideale), un professore con un minimo di intelligenza e con buona volontà (non il disgraziato che pensa che deve dare nel pomeriggio sei lezioni private, o che ha la sola preoccupazione di precipitarsi allo scoccare dell'ora alla stazione per prendere il treno verso la città dove risiede, che è diversa da quella dove ha l'incarico), e allievi con un minimo di sveltezza mentale; se no, ci saranno tre o quattro che discutono, cinque o sei che ascoltano compiaciuti, ed altri che leggono «La Settimana enigmistica».

4. Se l'Italia fosse ancora l'Italia del 1915 si potrebbe dire: facciamo della scuola di Stato la scuola scelta: una scuola modello, con professori o maestri benissimo pagati (ma obbligati a risiedere), classi di pochi allievi, niente programmi, niente esami: la prova del profitto tratto dal frequentare questa scuola la darà la vita, e prima ancora la darà l'esito degli esami di Stato per le abilitazioni professionali. Senonché quale ministro mai accetterebbe di lasciare la grande massa degli Italiani all'analfabetismo, od al più alla scuola dei frati zoccolanti?

5. Attenzione. Non facciamo come certi economisti liberali che dicono cose giustissime ed impeccabili; ma se si chiede poi loro se abbiano rimedi o programmi per impedire che la liberalizzazione dell'economia ci dia ad un tratto sei milioni di famiglie disoccupate, cosa cui nessun regime resiste, o se abbiano almeno un piano per sostenere questa disoccupazione con sussidi e poi riassorbirla, rispondono che questo non è affare loro.

Con queste grosse riserve, pieno consenso nel fondo. Ma qui di ben chiaro che nulla si farà finché i ministri si rimetteranno alle commissioni dei «competenti»; che lo sfortimento

dei programmi deve farlo il ministro, a casa, la sera, magari in seduta con la moglie ed i figli; e non concluderà mai nulla finché chiamerà presidi, professori ed ispettori ministeriali (come il Guardasigilli non farà mai una buona legge sulla magistratura, finché sentirà solo i magistrati).

Abbiti i miei più affettuosi saluti. Tuo

ARTURO C. JEMOLO

Caro Jemolo,

sono lieto del tuo consenso di massima alle mie proposte di riforme scolastiche senza spesa. E, quanto alle tue osservazioni, non ho bisogno di dirti che, come sempre, esse hanno la virtù d'individuare in poche parole tutto un insieme di problemi, e di mettere quindi energicamente in moto il cervello. Vorrei però cercar di chiarire per quali motivi mi sembra che anch'esse contribuiscano a far pensare piuttosto nel senso da me auspicato, che in quello opposto.

1. Nel primo punto tu dici che io esagero «per quanto tocca la cultura generale», in quanto la definisci come «quel fattore per cui vi sono persone con cui ti trovi volentieri a tavola od in viaggio, ed altre con cui no, perché non hai nulla da dire». Questa tua osservazione mi ha fatto riflettere. Dietro di essa c'erano, evidentemente, molte situazioni ed esperienze, che non avevo ancora considerate abbastanza. Ma al termine di queste riflessioni mi trovo, per tuo merito, ancora più convinto della sostanza di quel che avevo detto.

E perché mai io dovrei trovarmi malvolentieri, a tavola o in viaggio, con persone con cui non ho nulla da dire? Forse che il vantaggio della cultura consiste nella possibilità d'intavolare continuamente conversazioni? Certo, che la base etica di ogni convivenza e civiltà sia il principio del dialogo, cioè la volontà di comunicazione e comprensione umana, non sarò io a negarlo, io che anzi ti sono grato per aver appoggiato più d'una volta certe mie tesi in proposito con l'autorità del

tuo consenso, ancor più significativa date le altre divergenze delle nostre opinioni filosofiche e religiose. Ma ancor prima della comprensione degli interessi altrui, c'è l'interesse proprio. Prima di avvezzarsi a gustare i gusti degli altri, bisogna saper gustare le cose da sé. Non si può promuovere eticamente e civilmente la vita altrui se anzitutto non si è imparato ad amare la vita per proprio conto. E quel che sogliamo chiamare cultura non è appunto, per gran parte, che la tecnica più alta di tale fruizione della vita. Per questo essa è così largamente costituita dall'esperienza e dal dominio dell'arte, la quale è appunto il supremo strumento della signoria sul dolore e della sua trasformazione in gioia.

Ora, quando io mi ricanto una poesia, o guardo un quadro, o sento un pezzo di musica, non ho ancora bisogno, affinché quella esperienza dia alla mia vita il beneficio della sua gioia, di sapere se e come essa sia condivisa, e quindi di conversarne e discuterne. Certo, non sarei pienamente colto e civile se prima o poi non passassi a fare anche questo; ma intanto è per prima cosa necessario, e nel suo ambito pienamente legittimo, che io goda quel godimento da solo. Se fossi incapace di farlo, anzi se non lo avessi mai fatto, la mia cultura non potrebbe nemmeno sussistere. La prima violenta sensazione dell'iniquità dei nostri ordinamenti penali io l'ebbi quando, incarcerato alle Murate di Firenze, mi accorsi che me la cavavo benissimo anche in regime di segregazione cellulare, e quando ancora non mi era stato concesso neppure un libro da leggere, perché riuscivo a ricantarmi a memoria poesie e poesie e passavo ore a fantasticarci e lavorarci sopra mentalmente, mentre i miei amici operai, non possedendo tale strumento di dominio della situazione, subivano l'ininterrotta tortura della noia e, avendo l'animo assai più triste e insoddisfatto, facevano anche molta più fatica a resistere moralmente alla prova. Era una dimostrazione palmare di ciò che significasse la cultura come strumento di dominio contro le difficoltà della vita, anche se purtroppo serviva, in quel caso,

a sottolineare ancor più la barbarica iniquità dei consueti sistemi di pena e la millenaria insipienza di tutti coloro che pretendono di punire i loro simili, illudendosi per giunta di assegnare, per eguali delitti, pene eguali per tutti.

Non trovo quindi in conclusione niente da rimproverarmi se tante volte, viaggiando, mi sono trovato volentieri con persone che, non avendo nulla da dirmi, stavano zitte, permettendo così anche a me di tacere, di leggere e di pensare. In un paese di chiacchieroni fragorosi com'è il nostro, non è male ricordare che la cultura è anche *silentium*, come stava scritto nei bei cartigli dei vecchi monasteri. Dopo tutto, se siamo d'accordo nel dispregiare quella cultura da salotto la quale si manifesta nel fatto che Tizio vi fa più bella figura di Caio in quanto sa dire a Sempronio cose che Caio non sa, dobbiamo anche riconoscere che non c'è motivo di compiere un faticoso sforzo morale per modificare la nostra naturale antipatia per il classico tipo del chiacchierone ferroviario, il quale a tutti i costi vuol comunicarti quello che sa anche quando tu non hai il minimo interesse a saperlo. E quale seccatura trovarsi a tavola con chi ininterrottamente vuol far conversazione mentre mangia! Sarebbero così buone quelle seppie in umido, varrebbe tanto la pena di concentrarsi nella loro degustazione, e invece il vostro commensale vuole spiegarvi ad ogni patto perché gli piace Kierkegaard, e domandarvi perché non piace anche a voi... Il che non toglie, si capisce, che in altre occasioni la conversazione anche a tavola possa afferrarvi fino al punto che vi dimenticate non solo delle seppie ma anche della frutta e dell'ordine del pranzo e del luogo dove siete e quindi magari anche di pagare il conto. Ma tutto ciò prova, appunto, che c'è *tempus loquendi* e *tempus tacendi*, e che non si può giustificare la cultura solo come strumento per meglio conversare, perché in tanti altri casi essa è invece proprio lo strumento per meglio stare zitti.

Anzi, il terrore del silenzio è molto spesso l'indizio proprio di una povertà di cultura, se non addirittura di una scarsezza

di comunicazione, di un'assenza di reale dialogo. Avrai certo anche tu sentito qualche volta l'irritazione che provocano quelle comitive di giovani, e talora anche di adulti, nelle quali sembra che ognuno faccia disperatamente a gara per dire più parole e per ridere più risate e, insomma, per produrre il maggior clamore possibile. Sembra proprio che ciascuno provi più o meno inconsciamente il terrore che un improvviso silenzio dimostri come egli in fondo non si diverta. E la realtà è, appunto, che essi si divertono poco, che essi si divertono assai meno di quanto sappiano farlo altre comitive di paesi più «colti», in cui anche i giovani hanno imparato come ci si possa divertire insieme assai meglio sottovoce che disturbando coi propri clamori il silenzio altrui, dal momento che anche quella più felice e perfetta forma di colloquio umano, che è il fare all'amore, non ha mai richiesto né troppe parole né troppo chiasso. Contro quel felice silenzio comunicante sta l'annoiata e stanca ansietà di chi ha paura che il silenzio faccia «cadere la conversazione». Io credo che una delle principali ragioni che mi indussero a chiedere a mia moglie se voleva sposarmi (del che, in ventinove anni, non ho avuto mai motivo di pentirmi) fu proprio il fatto che era la prima persona al mondo con cui potevo stare zitto senza alcun disagio.

D'altra parte, anche sul piano di quel dialogo che è più specificamente comunicazione di idee e comprensione degli altrui problemi e quindi anche in tal forma base di ogni convivenza morale e civile, non va mai dimenticato che la conversazione più reale, il colloquio autentico è quello in cui non si ha tanto interesse ad aver qualcosa da dire, quanto ad aver qualcosa da ascoltare. Un dialogo è tanto più falso quanto più, chi parla, parla per il gusto di parlare, e non si fermerebbe mai per sentire ciò che altri gli dicono. Certi ricevimenti di società intellettuali sono veri capolavori in questo senso: tutti parlano con estrema intensità, e nessuno sente nulla. Con simili forme di colloquio la cultura non ha nulla

a che fare: sono esibizionismi di barbari vanitosi, anche se sanno che Carlo Magno è vissuto alcuni secoli prima di Dante. Vero dialogo si ha solo quando si sente interesse per l'interlocutore, quando si ha sincera curiosità di capire il suo mondo. E questa curiosità non è allora essenzialmente condizionata dalla sussistenza di alcun comune patrimonio di nozioni. La sussistenza di un simile patrimonio culturale comune può in certi casi favorire la nascita di quella curiosità, ma in molti altri casi può spegnerla. Sono sicuro che potrei parlare delle ore, con vivissimo interesse, con l'operaio che l'altro giorno mi ha cambiato due pneumatici in pochi minuti, con una perizia e una gaiezza di lavoro da far restare a bocca aperta. Sono sicuro che imparerei da lui molte cose, le quali forse mi confermerebbero come gli italiani potrebbero non esser secondi a nessuno anche in efficienza produttiva e in gaiezza vitale e in salute morale se tutte le istituzioni educative della nazione, dalla famiglia alla chiesa e dalla scuola ai tribunali, non collaborassero per spingerli nella direzione opposta... Sono sicuro che potrei parlare con lui delle ore e impararci moltissimo, anche senza avere alcuna previa garanzia che egli conosca la cronologia di Carlo Magno e di Dante o la differenza fra i pianeti, le comete e le stelle. Viceversa, so benissimo che il mio collega X Y conosce alla perfezione tutte queste cose, ma so anche benissimo che non ho il minimo interesse a perdere del tempo chiacchierando con lui, perché qualunque cosa mi dica io dormirò in piedi. Altro che essere assicurato, quanto all'interesse del dialogo, dalla previa comunità del minimo denominatore culturale!

Insomma, vale anche qui la regola che l'interesse pel dialogo non può mai avere come condizione essenziale l'anticipata conoscenza di certi risultati del dialogo stesso. Avere certe nozioni comuni può facilitare il colloquio: ma non di rado anche quelle che consideriamo semplici acquisizioni culturali, di dati di fatto che si possano presupporre come patrimonio comune, sono già a loro volta risultati d'interpre-

tazioni compiute da certi punti di vista, e quindi soggette a discussione ulteriore. Così, per esempio, tu dici che «non si potrebbe conversare con chi ignorasse che gli Stati baltici erano in Europa»; ed è una frase bellissima, perché designa in poche parole tutto un insieme di eventi storici e di conseguenti valutazioni, sulle quali possiamo ben trovarci d'accordo. Ma, se una frase simile tu l'avessi detta due settimane fa nelle «Rencontres Internationales» di Ginevra alla presenza di Il'ja Erenburg, questi avrebbe senza dubbio protestato clamorosamente, perché ad ogni altrui contrapposizione di Russia ed Europa replicava tenace che la Russia è in Europa, mentre tu parli degli Stati baltici come tali che *erano* in Europa, proprio presupponendo che ora non siano più in Europa perché sono in Russia. D'altro lato, questo minimo di nozioni comuni è oggi per lo più posseduto, giornali e cinema e radio e televisione aiutando, anche dai membri meno colti di ogni famiglia i cui ragazzi frequentino le scuole secondarie; senza dire che non si vede, poi, perché esso non dovrebbe riuscire indirettamente acquisito anche attraverso una scuola in cui, una volta abolito l'immenso spreco di tempo necessario per le interrogazioni, i docenti ne avrebbero tanto di più per poter trasferire nozioni dalla loro testa in quelle dei loro allievi.

In conclusione: per un verso, si tratta di cose che prima o poi vengono acquisite spontaneamente; per altro verso, se anche esse non vengono acquisite, il fatto non importa gran che. Si può ignorare chi era Carlo Magno, ed essere un uomo civile e colto; saperlo, ed essere un piccolo barbaro vanitoso qualunque.

2. Nel secondo punto tu passi a considerare quegli aspetti delle mie proposte in cui io, come tu dici al principio della tua lettera, «non tengo adeguato conto delle possibilità reali». Senonché, cominci col dire: «Io sono in massima d'accordo che le scuole dovrebbero istruire e non rilasciare titoli». Ma

dove mai io ho proposto, nei miei articoli, il raggiungimento immediato di un ideale così remoto?

La nostra posizione andrà piuttosto capovolta, e sarò io che dovrò dirti che sono in massima d'accordo con te se tu proponi, guardando nel futuro, il suggestivo ideale di ragionevolezza di una società in cui si potessero superare esami da avvocato senza dover render alcun conto della propria precedente carriera, o non carriera, scolastica (anche se, poi, non sarei così rigido nell'escludere che certi titoli potessero invece esser rilasciati anche da certe scuole: perché escluderlo, quando, poniamo, quelle scuole funzionassero meglio delle commissioni d'esame?). E se immaginiamo questo futuro, non vedo poi perché non ci possano essere, in ipotesi, commissioni regionali invece che nazionali, e avvocati anziani che avendo saputo divertirsi da giovani non siano ossessionati dall'idea di far tanti soldi da vecchi cosicché possano essere «commissari tranquilli onesti ed attenti», ed esami scritti in cui non «passi» il tema venuto da fuori (del resto i temi «passano», quando passano, anche perché si continua col vecchio e inefficiente sistema del tema unico: sostituisci ad esso dei questionari complessi e ben congegnati, e vedrai che anche gli imbrogli diventeranno più difficili, così come più adeguati i giudizi). Comunque, questa è una discussione del tutto accademica, perché io non ho affatto proposto mutamenti così rivoluzionari.

Il tuo atteggiamento, per questo punto, è quindi in certo modo analogo a quello di un bravo assistente di filosofia dell'Università di Firenze, il dr. Gianfranco Draghi, il quale pure desidererebbe che andassi molto al di là di quanto ho chiesto. Egli mi scrive in una sua bella lettera:

D'accordo anche sui «mezzi immediati», benché l'esame (e credo Lei sia d'accordo) resti sempre e comunque un fatto «barbaro» e, logicamente, assurdo: e, con la mentalità coercitiva dei nostri professori, un'arma sempre molto pericolosa nelle loro mani... Ma penso, appunto, che Lei lo accetti, for-

mulato nella nuova maniera, come un ponte obbligato di passaggio...

Il Draghi ha avuto altresì la bontà di mandarmi un suo opuscolo, intitolato *Saggio sulla gioia e il dolore nello studio*, che mi era sfuggito essendo stato pubblicato solo privatamente nel 1952. Credo che pochissimi lo conoscano, e mi auguro che venga presto ristampato in modo da poter andare per le mani di tutti: io stesso spero di trovare il tempo di parlarne più largamente in altra occasione. Il Draghi scrive cose bellissime e durissime sullo spirito della nostra scuola, che ancora controlla e giudica e boccia più che educare e aiutare e incoraggiare: una scuola «dove il timore guasta gli studi, la sovrabbondanza li proibisce, il metodo li rende odiosi, e la realtà li fa dimenticare». Tuttavia, anche questo è altro e più vasto discorso. Certo sarebbe meglio che gli esami, così come tradizionalmente li concepiamo, sparissero prima o poi per sempre. Ma per il momento io mi sono limitato a chiedere cose immediatamente realizzabili, cose che non solo non costano una lira di spesa ma non disturbano neppure nessuno, risolvendosi solo nella riduzione di certi obblighi ora imposti a professori e a studenti. Ho chiesto solo che non siano più obbligatori né certi esami né le interrogazioni quotidiane.

3. Sono perfettamente d'accordo con tutto il quadro delle cose che tu tratteggi nel terzo punto. Però mi domando: – Quel disgraziatissimo professore (che ha bene il diritto di essere aiutato e non rimproverato per le sue disgrazie) non si troverà comunque un po' meno peggio il giorno che sarà liberato dall'ossessione di dover interrogare e giudicare con un voto tutti gli studenti ogni trimestre, e di dover svolgere tutto il programma? Quali che siano le sue preoccupazioni, non saranno esse, almeno, un po' minori per questo? Non sarà verosimile che, per ciò, egli riesca ad essere un po' meno

svogliato e distratto, e che di conseguenza diminuisca anche il numero dei suoi scolari che già leggono «La Settimana enigmistica» quando egli fa lezione o interroga? – Che se poi, nel più disgraziato dei casi, egli sarà ormai così anchilosato dalle sue infelicità da essere incapace perfino di sgranchirsi dai ceppi che gli si tolgono, allora vuol dire che continuerà a stare nella posizione di prima, e a fare quello che fa. Peggio di come vanno, nella sua scuola, le cose non potranno mai andare. O miglioreranno, o rimarranno come sono, dal momento che quella che gli si concede è solo una libertà di movimento per far meglio, restando poi affar suo se preferisce rimanere legato nei ceppi di prima (eccettuata, si capisce, se è professore universitario di «materia fondamentale», la sadica facoltà di legare ai ceppi del suo esame anche quegli studenti che non vogliano saperne...).

L'unica obiezione concreta che immaginerei potesse farsi alla sostituzione del metodo del discutere a quello dell'insegnare e del ripetere sarebbe forse quella che in tal modo può diventare più difficile il cosiddetto «tenere la disciplina». Ma io dubito forte che chi non sa tenere la disciplina di una discussione, anche in una classe in cui disgraziatamente siano quaranta allievi, sappia tenervi la disciplina anche senza la discussione... D'altra parte bisogna anche smetterla con questa ossessione militaresca della disciplina e della condotta! Abbiamo tutti creduto ai nostri tempi che la buona condotta consistesse nello stare fermi e zitti, ma quando mio figlio andò a scuola in Canada scoperse che al posto del voto in condotta c'era quello in *citizenship*: e «capacità civica» non significa stare fermi e zitti come pecore allenandosi a capire che il timore del padrone è il principio di ogni saggezza e che i dittatori hanno sempre ragione, ma anzi, al contrario, saper intervenire a tempo e luogo nei dibattiti e abituarsi a far valere il proprio punto di vista con misura e responsabilità. Comunque, anche qui, i professori che hanno paura delle discussioni non le facciano, e continuino come prima. Ciò

che io chiedo non è che il ministro ordini alle mummie di diventare viventi, ma che permetta ai viventi di non diventare mummie.

4. D'accordo che, se l'Italia di oggi fosse ancora l'Italia del 1915, si potrebbero vagheggiare tutte le cose che tu prospetti. E d'accordo anche sul punto che nessun ministro potrebbe più ammettere, oggi, di «lasciare la grande massa degli Italiani all'analfabetismo, o tutt'al più alla scuola dei frati zoccolanti». Dal momento, peraltro, che siamo nel 1955, e che, mentre non sono più possibili certe cose che erano forse possibili nel 1915, ne sono invece possibili certe altre che non so se fossero possibili nel 1915, ma certamente sono possibili adesso, perché non farle?

Non c'è bisogno di tornare al 1915 per abolire nelle università la distinzione di materie fondamentali e materie complementari e per considerare soltanto facoltativi i programmi delle scuole medie e per sopprimere la versione in latino e per permettere ai giovani di superare l'esame di maturità solo in alcune materie invece che in tutte. Bisogna piuttosto dire se queste cose si ritengono utili o dannose, e se si ritengono utili ripeterlo tutte le volte che si può, in modo da diffonderne la convinzione e infine ottenere che siano adottati i provvedimenti necessari.

5. «Non facciamo come certi economisti liberali che dicono cose giustissime ed impeccabili, ma se si chiede poi a loro se abbiano rimedi o programmi...». Parole sante, da affiggere anche sugli angoli delle strade. Però, perché le dici a me? Non ricordo di essere mai stato un economista liberale. *Il metodo dell'economia e il marxismo* e la *Difesa del liberalsocialismo* mi sembrano la prova abbastanza evidente che non ho mai creduto al semplice *laissez faire* come unico rimedio per combattere le opposte ingiustizie della ricchezza e della povertà...

Vero è che adesso, salvo Malagodi, sono diventati liberal-socialisti tutti, anche quegli amici che prudentemente tacevano quando Benedetto Croce non lasciava passare occasione per scagliarsi contro quello che gli sembrava essere il pericoloso fondamento ideologico dell'odiato Partito d'Azione, accusandomi di irrazionalismo e di decadentismo e di mescolare il concetto puro della libertà col concetto empirico della giustizia (come se concetti puri e concetti empirici fossero mai esistiti al mondo, e come se il liberalismo potesse mai sussistere allo stato puro, al di sopra della necessità di essere conservatore o riformatore o progressista o socialista o come diavolo dir si voglia, dato che non può mai trattarsi di sì e di no ma sempre e soltanto di più e di meno!). Ora, io non chiedo citazioni all'ordine del giorno come paziente sostenitore dell'impossibilità del liberalismo puro, e nemmeno citazioni a piè di pagina (che certe volte mi parrebbero anche legittime). Chiedo solo, caro Jemolo, che dopo aver ripetuto insieme la tua salutare avvertenza contro il pericolo del liberalismo senza programmi, cominciamo intanto col tradurre in atto quei limitatissimi ma concreti programmi di riforma scolastica senza spesa e senza coercizione per nessuno, che ho cercato d'indicare qui...

Completamente d'accordo, infine, sono con la conclusione della tua lettera. Il ministro non farà mai nulla se si rimetterà alle commissioni dei «competenti», o se si addenterà nella lettura dei chilometri di carta del *referendum* sulla riforma scolastica. D'altronde, come troverebbe il tempo per leggerli? Ma se non avrà verosimilmente trovato il tempo neppure per leggere questi miei articoli! Un illustre amico di Firenze mi scrive in modo alquanto brutale, dopo avermi detto «cento volte *bravo!* Ora tutto sta nel comprendonio del ministro». Ma io non credo che sia in primo luogo una questione di comprendonio. Paolo Rossi è abbastanza intelligente per capire queste cose, se ci pensa sopra. Ma dove trova il tempo per pensarci sopra? D'altra parte, chi glielo fa fare, al ministro,

di prendersi delle personali responsabilità di riforma, quando nessuno o quasi nessuno (salvo i ragazzi che si avvelenano o bastonano i professori o si gettano dalla finestra) mostra d'interessarsi della cosa? Ho fatto proposte per cui tutti i padri e le madri e i figli e le figlie di famiglia della nazione avrebbero dovuto gettarmi le braccia al collo, o meglio fondare un'associazione in ogni città per il pronto trionfo delle mie idee. E chi ha ricevuto da loro una sola parola? Quale partito, quale sindacato ha mostrato di accorgersi del vantaggio che l'accoglimento di quelle proposte importerebbe per le famiglie dei loro iscritti e dei loro votanti? Da tutti i miei colleghi universitari non ho avuto finora, oltre alla tua, che una lettera. Per fortuna si tratta proprio di un professore di latino, che mi scrive con pieno consenso: non ne faccio il nome per non esporlo alla vendetta dei suoi colleghi, angosciati dall'idea del giorno in cui non potranno più tenere schiavi i giovani col terrorismo del latino scritto. Vero è che questo terrorismo interno della scuola dev'essere impressionante, se uno studente di medicina e un assistente universitario non se la sono sentita di manifestare il loro consenso senza conservare l'anonimo (l'assistente scrivendo addirittura soltanto a macchina). Cito alcune frasi di entrambi, perché mi sembrano significative. Dopo alcune parole di plauso, ecco che cosa dice l'assistente:

Il mondo degli uomini liberali riesce a mantenere qualche promessa, riesce a sconfiggere l'imbecillità sulla quale è imperniata tanta parte della scuola di ieri e di oggi. Grazie.

Ed ecco un pezzo della lettera dello studente:

Da tempo desideravo manifestare il mio attaccamento al vostro giornale, che mi è caro fin dal Liceo. Ma oggi soltanto ho sentito l'imperioso desiderio di dirvi grazie per la fiducia e la speranza, direi per il sano senso della vita che ispirate a noi giovani. Io mi sono iscritto all'Università l'anno scorso,

dopo aver sopportato la ferrea, spietata inquisizione di una commissione di esami capeggiata da un professore egregio e coltissimo, ma spaventosamente inumano... Sono uscito dal Liceo con i nervi a pezzi e, quel che è peggio, deluso e stanco. Mi sono sognato per vari mesi l'esame di maturità, e l'incubo mi ha reso spesso le notti agitate...

Questi due giovani meritano attenzione. Dopo tutto, per quale scopo hanno scritto, se non per una disinteressata confessione di esperienza personale? Certo, hanno fatto male a non firmare. Ma dev'essere anche un brutto mondo quello della scuola in cui vivono, se hanno ritenuto di doversene difendere con la stessa clandestinità con cui ci difendevamo dalla polizia fascista. Più drastica, una studentessa milanese, firmando con nome e cognome, scrive: «Una riforma che volesse concludere qualcosa dovrebbe essere prima di tutto riforma delle teste: teste che devono insegnare e teste che devono imparare». Le donne hanno sempre più coraggio degli uomini. Ma se tagliamo tutte le teste, dove troviamo quelle di ricambio? Così resta pur sempre preferibile prendere qualche modesto provvedimento, che aprendo qualche finestra nella scuola permetta a tutti di respirare un po' meglio e di creare teste un po' meno asfittiche, le quali a loro volta ne creino di meno asfittiche ancora. Non si è ancora inventato un sistema di produzione sintetica né per le barbabietole né per i cervelli.

Credimi, caro Jemolo, coi più affettuosi saluti il tuo

GUIDO CALOGERO
«Il Mondo», 1° ottobre 1955

v. Che vuol dire scuola laica?

Capita spesso, quando ci si batte per qualcosa, di sentirsi dire che sarebbe più urgente battersi per qualcos'altro. Per quanto concerne le proposte di rinnovamento di certe nostre tradizioni educative che ho avanzate negli ultimi tempi, non ho motivo di lamentarmi, perché il coro dei consensi è stato superiore ad ogni mia aspettativa. Tuttavia, qualche amico mi ha, per esempio, osservato che è molto rischioso propugnare una maggiore libertà di scelta e di approfondimento degli studi, specie per la preparazione all'esame di maturità, quando chi se ne avvantaggerebbe di più sarebbe probabilmente la scuola privata, che invece occorre tenere fermamente legata ai suoi obblighi. La battaglia fondamentale è infatti (essi dicono) quella tra scuola privata e scuola di Stato, tra scuola confessionale e scuola laica; e ogni altra controversia dev'essere considerata secondaria rispetto a quella, tanto più in quanto possa proprio indebolire e distrarre le capacità di resistenza nella lotta. Sarebbe come se Priamo, invece di far chiudere e rinforzare le porte delle mura di Troia di fronte all'avanzata dei Greci, si preoccupasse di riverniciarle.

Senonché, tutte le volte che noi consideriamo le cose con simile semplicismo apocalittico finiamo per metterci nelle peggiori condizioni anche per combattere contro ciò che può essere realmente più grave e pericoloso. Se in Italia la scuola laica è in pericolo, questo significa che molti Italiani non

hanno ancora capito che interesse abbiano a difenderla. E non si suscita quell'interesse solo ripetendo che essi debbono difenderla. Bisogna far loro capire in che consiste quell'interesse, ragionando, per così dire, sulla pelle dei loro figli, cioè spiegando loro che cosa una scuola seria deve dare ai loro figli, e che cosa non deve dare, affinché essi ne escano cittadini capaci e ragionevoli, i quali non mandino a male le loro faccende private e pubbliche creando così la loro stessa infelicità.

Ed ecco che non si può non parlare della struttura stessa della scuola, e di come i docenti debbono insegnare e di quel che i ragazzi debbono imparare.

Di fatto, la battaglia per il laicismo educativo non è altro che la battaglia per una scuola più intelligente contro una scuola meno intelligente proprio per ciò che essa si presenta da noi in primo luogo come difesa della scuola di Stato – cioè della scuola che, dovendo essere assicurata dallo Stato a tutti i cittadini, quale che sia il loro orientamento religioso, ideologico o politico, deve restare indipendente da ogni presupposto di tal natura – nei confronti della scuola privata, la quale, essendo quasi sempre organizzata da gruppi caratterizzati confessionalmente, si appella a famiglie, e forma scolaresche, sempre educate in modo più o meno unilaterale. La fondamentale legittimità di questo aspetto della difesa della scuola laica consiste nel fatto che un'educazione condotta, comunque, in base a certi orientamenti dottrinali presupposti come indiscussi, o discussi in misura insufficiente, crea uomini moralmente e civicamente meno solidi di un'educazione la quale non presupponga alcun tabù, ed alleni continuamente i giovani all'attenta e rispettosa discussione di qualunque idea e fede, propria ed altrui. In una situazione come la nostra, il pericolo della diffusione di un tipo di educazione conformistica, in cui i docenti cerchino soprattutto di formare giovani che la pensino come loro, coincide ovviamente, in larga misura, con quello della diffusione della scuola privata, la cui

organizzazione finanziaria e strutturale è possibile quasi soltanto ai gruppi cattolici. Di qui la necessità di difendere vigorosamente contro di essa la scuola di Stato, la quale nonostante tutto continua a offrire una maggiore garanzia di non confessionalità; di qui la necessità di non accedere alla richiesta della sovvenzione statale a scuole private, salvo alla condizione (di accertamento pressoché impossibile oggi in Italia) che esse non fossero né cattoliche né comuniste né comunque dominate da un unitario orientamento dottrinale.

Ma questo porta a considerare il secondo aspetto della questione. Mentre è chiaro che, nella situazione presente, la scuola di Stato va difesa in quanto è meno confessionale di quella privata, non bisogna dimenticare il pericolo che diventi invece altrettanto confessionale la stessa scuola di Stato. Il laicismo non è qualcosa che appartenga di per sé allo Stato in quanto si differenzia dalla Chiesa. Ci possono essere Chiese fortemente liberali, come quella quacchera, e Stati fortemente confessionali, anche se poco religiosi, come lo Stato fascista, o quello nazista. Il laicismo non si identifica col non andare a messa, anche se in un paese in cui troppa gente va a messa può anche consistere nel non andarci per reagire a quel conformismo. Il laicismo consiste nel fatto di non accettare mai, in nessun caso, l'organizzazione e l'esercizio di strumenti di pressione religiosa o politica o sociale o morale o economica o finanziaria al fine della diffusione di certe idee e della repressione di certe altre idee, e di procurare invece, sempre più, l'equilibrio delle loro possibilità di dialogo individuale. Se quindi oggi dobbiamo soprattutto guardarci da quanto di confessionale può essere introdotto nella scuola di Stato dall'influenza governativa cattolica, la stessa attenzione dovremmo avere quando, in ipotesi, il potere di governo fosse invece, poniamo, marxista, e il marxismo fosse considerato la base fondamentale dell'insegnamento e tutti o quasi i professori fossero o si dichiarassero marxisti, come, per esempio, gli insegnanti dell'Istituto Gramsci. Né avremmo dovere

diverso (intendiamoci bene) anche quando la maggioranza al governo dello Stato, e quindi anche della scuola di Stato, fosse composta di liberali, e questi riempissero le scuole solo di liberali aderenti alle dottrine enunciate nei loro libri. Una scuola laica è una scuola in cui non c'è mai nessuno che abbia ragione senza la possibilità e la probabilità che qualcun altro gli dia torto.

Ma questo secondo aspetto della questione del laicismo scolastico, il quale c'impone di preoccuparci sempre del fatto che nella scuola si ascoltino le voci più diverse (giacché quel che rende adulti, nella formazione morale e civica degli uomini, non è tanto il far vedere certe cose in un certo modo, quanto il far vedere che ci sono altri uomini che le vedono altrimenti), ci fa, nello stesso tempo, scorgere anche il terzo e più radicale aspetto della cosa, e cioè che è vana, o almeno senza intrinseco fondamento, la nostra difesa del laicismo nella scuola, se anzitutto laici non siamo noi nel nostro modo di insegnare. Non è un laico – quali che siano le sue idee in sede religiosa o filosofica o politica – un professore che quando è in classe dice «qui il padrone sono io», e non tollera che i suoi scolari discutano quanto egli ha detto, e invece di conversare pacatamente con loro e di aiutarli a discutere anche tra loro in modo da scoprire a poco a poco le varie difficoltà e da aiutarli a superarle (educandoli così, proprio con tale continuo esercizio ed esempio, a quella legge del dialogo che è la regola fondamentale di ogni moralità e civiltà) si limita a dar loro cose da studiare a memoria, e poi a interrogarli per vedere se se ne ricordano, e a segnar voti sui registri, e a mettercene di cattivi in condotta se non stanno zitti. Non è un laico un professore che non la smette d'insegnare in quel modo autoritario e antiquato, anche se il preside e il ministro continuano ad imporglielo invece d'incoraggiarlo a fare il contrario.

Tutto ciò non significa, si capisce, che non dobbiamo fare tutto il possibile in relazione al primo e al secondo aspetto

della questione, anche se non sempre riusciamo a soddisfare alle esigenze del terzo.

Tanto varrebbe, che so io, non occuparsi del miglioramento delle condizioni di vita dei carcerati per il solo fatto di ritenere che il nostro codice penale è antiquato e considera illecite molte cose che sarebbe meglio considerare lecite; o non approvare le giustissime ragioni per cui i professori e maestri chiedono allo Stato una maggiore spesa per i loro stipendi per il solo fatto che ci sono anche riforme scolastiche che si possono fare senza spesa. Non dimentichiamo, tuttavia, che è inutile, alla lunga, essere «liberali» e «laici» sui giornali e nel Parlamento se anzitutto non lo si è col proprio portiere, coi propri figli e coi propri scolari. Qualunque valore noi chiediamo alla civiltà di garantirci, il suo metro ultimo siamo noi: e solo in quanto noi abbiamo sperimentato e dimostrato in noi medesimi, nella nostra vita di tutti i giorni, che convivere dialogando è meglio che convivere addottrinando, abbiamo il diritto di preferire una scuola laica a una scuola confessionale, una scuola che discuta a una scuola che inculchi verità.

«Il Mondo», 6 dicembre 1955

vi. La certezza e l'impazienza

Il fascicolo del marzo 1956 del periodico cattolico di problemi scolastici «La scuola e l'uomo» è largamente dedicato al «Processo alla Scuola» organizzato dagli Amici del «Mondo»: al posto d'onore sono infatti due lunghi articoli che polemizzano contro alcune sue impostazioni, uno di Gesualdo Nosengo e l'altro di Giovanni Gozzer. E siccome quest'ultimo mi chiama più direttamente in causa, mi parrebbe scortese non rispondergli.

Il Gozzer si dichiara sorpreso per un certo contrasto, che gli sembra di constatare fra le nostre idee pedagogiche e le nostre convinzioni laiche. Quanto alle prime, non solo ritiene di poter consentire con quanto io avevo proposto in tema di riforme didattiche e programmatiche dei metodi di insegnamento, ma addirittura mi accusa di non essermi accorto che le stesse cose erano già state propugnate da lui e dai suoi collaboratori del Centro Didattico:

Chiedere l'abolizione dei voti, la piena libertà didattica nella scelta degli autori o delle attività integrative e complementari; partire dai problemi e dagli interessi; sostituire al latino grammaticale il latino vivo degli autori, abolendo le esercitazioni di versione in latino; sostituire al metodo dogmatico di buona parte dei professori, non soltanto cattolici, il metodo attivo e critico, sono cose che abbiamo dette e ripetute, e che occorre essere calati ieri dal pianeta Marte per non sapere.

Benissimo. Lasciamo stare, qui, se io sia veramente calato ieri dal pianeta Marte e se sia colpevole di ignoranza circa le idee pedagogiche del Gozzer e circa le attività della Consulta didattica e del Centro didattico. Quel che più importa, è quanto segue. Come mai il Gozzer, autorevole pedagogista cattolico, a capo di organismi di riforma pedagogica cattolici, sotto Ministri della Pubblica Istruzione cattolici, non è mai riuscito a far passare quelle sue buone idee nella effettiva legislazione scolastica? Come mai ha potuto farle attuare soltanto nell'ambito limitato della sperimentazione didattica? Come mai, viceversa, le cose sembrano cominciare a muoversi, anche sul piano della effettiva riforma, solo ora che al Ministero della Pubblica Istruzione c'è un laico, e che i laici «amici del "Mondo"» hanno condotto una vivace campagna di discussione su questi argomenti?

La ragione, il Gozzer, la conosce benissimo: ed è proprio quella che egli, e i suoi amici, rappresentano un gruppo di minoranza in seno al massiccio e tradizionale schieramento della pedagogia cattolica italiana. Se è questo quel che egli intende dire quando ripete (come già disse al Convegno del «Mondo») che «nella vita scolastica italiana non esistono laici e cattolici come forze a sé stanti e contrastanti, ma forze di conservazione e forze di progresso, orientate le prime verso le tradizionali formule della società passata, aperte le altre verso forme più autentiche di democrazia sociale», benissimo. Ma allora perché pigliarsela con noi se, propugnando quelle stesse esigenze di rinnovamento pedagogico che egli ritiene anche sue, lo aiutiamo a farle trionfare contro le resistenze delle «forze di conservazione», che egli incontra nel suo stesso ambiente? Dovrebbe non combatterci, ma ringraziarci. Oppure egli non può accettare questo aiuto laico, perché ne risulterebbe ancor più screditato presso le prevalenti tradizioni conservatrici del suo ambiente; ed è anzi costretto, per salvarsi, a proclamare clamorosamente il suo dissenso? Ma allora questo non fa che confermare la sopra delineata dia-

gnosi della sua situazione nello schieramento della politica scolastica cattolica.

La realtà, però, è che egli stesso è con un piede fuori di quel suo ambiente, e con un piede ancora dentro di esso. Come potrebbe, altrimenti, sostenere che c'è contrasto fra le esigenze pedagogiche sopra ricordate, e in cui egli asserisce di consentire, e l'affermazione del fondamentale principio laico, secondo cui si deve escludere ogni norma coercitiva la quale sottragga al docente la libertà di insegnare verità diverse da quelle gradite al suo Ministro o al suo Principe o al suo Papa o al suo Padre Eterno?

Il Gozzer dice che, con questo, noi facciamo della discussione sulla scuola «un semplice pretesto» per «impostare una polemica religiosa», sulla via della quale non intende seguirci. E, per non lasciar dubbi circa il suo atteggiamento, dichiara di ritenere del tutto soddisfacente l'art. 7 della Costituzione, e che se diciamo di non amare quell'articolo trattiamo la Costituzione come una fisarmonica (vuole egli forse piuttosto trattarla come una di quelle trombe d'argento che si suonano in San Pietro?), e che se lo invitiamo a dar la prova del suo autentico spirito di libertà promuovendo fra i suoi stessi amici cattolici un movimento tendente al far riconoscere anche alla Chiesa che le norme lateranensi incompatibili con le libertà costituzionali sono ormai decadute, facciamo solo dei «diversivi», dei «giochetti di prestigio», i quali «finiscono per essere una cosa poco seria anche per chi la propone».

Come è vero che la perdita della pazienza è un valido indizio della mancanza di argomenti! Il Gozzer, di solito così diplomatico, qui, non sapendo che cosa dire, diventa addirittura screanzato. Ma perché, caro Gozzer? Si calmi, e cerchi di seguire il filo del ragionamento. Lei scrive:

Stiamo parlando di ordinamenti scolastici, di pubblica educazione, e ci si richiede, come prova della serietà del nostro operare, di rinnegare quei principi che abbiamo liberamente

accettati in nome di una presunta «libertà dai dogmatismi»: ma dogma è ciò che viene imposto, non ciò che viene liberamente accolto.

Niente affatto. Quale principio vi si chiede di rinnegare? Io, Guido Calogero, non chiedo a lei, Giovanni Gozzer, di rinnegare nessun principio. Non chiedo a Lei né di rinnegare la sua fede, né di accettare la mia. Non chiedo a Lei di entrare a far parte di quella fantastica «fratellanza dei dubitanti», che Lei suppone vogliamo instaurare nella scuola e nella società, come se fossimo dei dogmatici dello scetticismo pirroniano e ci divertissimo a vivere in un mondo in cui tutto fosse incerto e di tutto si dovesse dubitare di continuo. Non chiedo a Lei di essere razionale piuttosto che irrazionale, logico piuttosto che fideista, dialettico piuttosto che logico, critico piuttosto che acritico, analitico piuttosto che sintetico, sintetico piuttosto che analitico, perché francamente, in questa sede almeno, di tutte queste distinzioni non mi importa nulla. Lei può esser tutto quel che preferisce, esattamente come posso esserlo io. E quando avremo raggiunto un convincimento, potremo chiamarlo, a seconda delle nostre preferenze di suo inquadramento sistematico, la nostra fede rivelata, o la nostra dottrina dimostrata, il nostro dogma, la nostra opinione, la nostra verità, per tutto il tempo in cui continueremo a considerarla tale e non l'abbandoneremo per una fede o un'opinione o una verità diversa. Tutto ciò non fa, in questa sede, alcuna differenza.

Quel che invece fa differenza, e che quindi Le chiedo, è unicamente quanto segue. Quale che sia la forza con cui Lei creda nella sua verità, quale che sia il convincimento che Lei abbia della sua superiorità rispetto ad ogni altra e del bene che possa venire a tutti dalla sua accettazione, quale che sia il numero e la forza di coloro che consentano con Lei in tale convincimento, Lei non avrà mai il diritto di togliere ad altri, anche se questi fosse solo contro una schiacciante maggio-

ranza, la facoltà di credere in una diversa verità, e, qualora fosse insegnante, di insegnare questa diversa verità. Per questo nessuna verità, in nessuna nazione civile, può essere sacra, sia essa cattolica sia essa marxistica, sia essa, naturalmente, anche liberale o laica, qualora per ciò s'intenda una dottrina che vada obbligatoriamente appresa e accettata, e non già la semplice volontà di convivere comprendendo. E per questo la scuola non può essere che scuola della discussione, cioè non già scuola dell'incertezza, bensì allenamento al far convivere le proprie verità con le verità altrui, qualunque esse siano.

Questo significa che, se si piglia sul serio l'ideale della scuola moderna, in cui il docente non crea soltanto teste a propria immagine e somiglianza ma persone che possano anche pensare diversamente da lui, non si può nello stesso tempo accettare che una determinata religione sia considerata fondamento e coronamento di tutta l'istruzione scolastica, e che chi è apostata dalla sua chiesa sia messo al bando dell'insegnamento. È su questo che il Gozzer deve rispondere chiaramente sì o no, senza perdere la pazienza e cessare di essere cortese.

«Il Mondo», 24 aprile 1956

VII. Laicismo e confessionalismo nell'educazione

IL LAICISMO NON È UN CAPRICCIO DI POCHI
MA UN DOVERE COSTITUZIONALE DI TUTTI

Parecchia gente, in Italia, crede che la reazione del laicismo al confessionalismo, così nei suoi aspetti più generali e politici come in quello relativo ai problemi educativi e scolastici, dipenda solo da una particolare ideologia di gruppo, cioè dalle idee peculiari di una minoranza. Questo convincimento è tanto più diffuso in quanto è condiviso non soltanto dai veri e propri corifei del confessionalismo, cioè dai cattolici, ma anche da quei suoi corifei di seconda classe, che sono i marxisti, e infine anche da quei suoi terziari, che sono gli idealisti e gli storicisti non ancora completamente purgati della logica e della dialettica e della metafisica di tradizione hegeliana. Siccome, se si fa la statistica di tutta questa gente, si vede che essa comprende la maggior parte della popolazione pensante in Italia, così è facile comprendere come essa possa persuadersi senza fatica che le idee dei suoi oppositori laicisti sono semplicemente il prodotto di una filosofia antiquata, settecentesca, empiristica, positivistica, anglosassone, protestantica, massonica, scandinava, insomma sorpassata e storicamente marginale nella Civiltà del Mediterraneo.

Sta di fatto, viceversa, che quella stessa maggioranza degli Italiani, quando ha voluto stabilire le norme supreme della

propria convivenza civile, non ha potuto far di meglio che darsi una costituzione laica. Si è data una costituzione, il cui ultimo fondamento non è nella imposizione della scelta di una data verità religiosa o ideologica, bensì, al contrario, nel comando di rispettare la pari libertà di ognuno in tali scelte: cioè, appunto, nel principio del laicismo. E chi, del resto, amerebbe darsi una costituzione, di cui dovesse poi vergognarsi? Nessuno può confessare, statutariamente, di voler fare prepotenza agli altri, stabilendo per definizione di conoscere la verità ultima meglio di loro: e quindi nessuno può fare a meno di essere laico, anzi laicista, tanto per accettare anche il termine con cui gli oppositori del laicismo (dimostrando di dare importanza al fatto che si adoperi una parola piuttosto che un'altra) preferiscono. Anche in Italia, dunque, il dovere di essere laici, e laicisti, e laicistici, non è affatto un'invenzione di un gruppetto minoritario di teorici, bensì un ordine costituzionale dato alla totalità dei cittadini dai rappresentanti, universalmente eletti, di questa stessa totalità.

Ad abundantiam, convien richiamare i testi, anche se perciò si è costretti a ripetere cose che dovrebbero ormai essere conosciute e riconosciute da tutti. Che cosa dice la Costituzione circa il punto essenziale, e cioè circa la libertà e parità di ogni confessione religiosa, determinante, di conseguenza, l'illegittimità di ogni situazione nella quale un cittadino sia comunque posto in condizioni di inferiorità giuridica per il solo fatto di credere a una cosa piuttosto che a un'altra? Ecco l'art. 3:

Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali di fronte alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, *di religione*, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali.

E questa eguaglianza, non infirmata da alcuna differenza religiosa o ideologica, è ribadita dalla Costituzione quando essa, sempre in sede di solenne affermazione dei suoi «prin-

cipi fondamentali», passa dalla considerazione della libertà religiosa del singolo cittadino a quella della libertà religiosa delle singole chiese. Ecco l'art. 8:

Tutte le confessioni religiose sono egualmente libere davanti alla legge.

D'altronde, lo stesso principio della libertà di coscienza, cioè della libertà e parità nel diritto di manifestare i propri convincimenti, e quindi anche di farne oggetto d'insegnamento tendente a parteciparli ad altri, è riaffermato dalla Costituzione là dove essa parla di quegli altri sacri diritti umani che sono la libertà di stampa e la libertà di insegnamento, insomma la libertà della manifestazione del pensiero:

Art. 19: Tutti hanno diritto di professare liberamente la propria fede religiosa in qualsiasi forma, individuale o associata, di farne propaganda e di esercitarne in privato e in pubblico il culto, purché non si tratti di riti contrari al buon costume.

Art. 21: Tutti hanno diritto di manifestare liberamente il proprio pensiero con la parola, lo scritto e ogni altro mezzo di diffusione.

Art. 33: L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento.

Tutto questo mette fuor di dubbio che la nostra Costituzione non smentisce, neppure nel campo della libertà religiosa, ideologica, educativa, il fondamentale principio del pari diritto di libertà di ogni cittadino, proprio di ogni costituzione moderna. Se quindi si vuol dire che essa è una costituzione cristiana, ciò potrà tutt'al più essere inteso nel senso del suo ispirarsi a quello stesso antichissimo principio morale, del non fare agli altri quanto non si vuole sia fatto a sé, che anche Gesù Cristo apprese dai suoi maestri e insegnò ai suoi scolari: ma non certo nel senso che essa assicuri ai cristiani

un qualsiasi privilegio a paragone dei non cristiani. Il cittadino italiano ha esattamente lo stesso diritto di dire che Dio esiste o di dire che Dio non esiste, così come ha lo stesso diritto di dire che il vero Dio è lo Jahvè della Bibbia oppure di dire che il vero Dio è l'Allah del Corano. Accanto a questo diritto, quindi, ha lo stretto dovere di opporsi a chiunque neghi la fondamentale validità, e non favorisca in ogni modo il pratico esercizio, di questo stesso diritto.

Insomma: il laicismo non è un capriccio di pochi, ma un dovere costituzionale di tutti i cittadini.

IL CONFENSIONALISMO EDUCATIVO DEGLI ACCORDI LATERANENSI

Come accade, d'altra parte, che questo chiarissimo precepto costituzionale, da cui dovrebbe discendere una non meno chiara linea di orientamento in fatto di politica educativa e scolastica, sia così scarsamente compreso e rispettato in Italia, da far temere che lo sia sempre meno? L'equivoco fondamentale nasce dal fatto che la nostra Costituzione si è bensì affermata solennemente come volontà della grande maggioranza degli Italiani, ma senza insieme aver negato i residui di quella collusione fra autoritarismo cattolico e autoritarismo fascista, che sono i Patti Lateranensi. Qui si dice tutto il contrario di quanto abbiamo visto affermato nella Costituzione. Per quest'ultima, lo Stato italiano deve ignorare ogni differenza di opinioni religiose dei suoi cittadini: per il primo articolo del Trattato del Laterano, «la religione cattolica, apostolica e romana è la sola religione dello Stato». Secondo questi accordi, dunque, l'Italia non è che uno Stato confessionale: e non può quindi, di conseguenza, nemmeno rifiutarsi di fungere da «braccio secolare» della Chiesa.

Ecco l'art. 23 del Trattato:

Avranno senz'altro piena efficacia giuridica, anche a tutti gli effetti civili, in Italia, le sentenze e i provvedimenti emanati da autorità ecclesiastiche ed ufficialmente comunicati alle autorità civili circa persone ecclesiastiche o religiose e concernenti materie spirituali e disciplinari.

Questo significa che il giorno in cui la Chiesa, sempre più imbandanzita dai trionfi elettorali, decidesse di bruciare un nuovo Giordano Bruno, lo Stato italiano sarebbe tenuto a preparare il rogo e a farvi salire il condannato. D'altra parte, nell'attesa di un tale ritorno a una più vigorosa giurisdizione ecclesiastica, lo Stato italiano dà intanto man forte alla Chiesa nel rendere la vita impossibile ai preti che a un certo punto non si siano più sentiti di continuare nel loro ministero, o che comunque siano incorsi nella severità disciplinare della Chiesa stessa. Ecco l'art. 5, ultimo comma, del Concordato:

In ogni caso i sacerdoti apostati o irretiti da censura non potranno essere assunti né conservati in un insegnamento, in un ufficio o in un impiego, nei quali siano a contatto immediato col pubblico.

Così lo Stato italiano è obbligato, dal Concordato, a collaborare con la Chiesa nell'esercitare una pesante pressione pratica sulla coscienza dei sacerdoti, per evitare che a un certo punto, nella libertà del loro esame, essi decidano di convertirsi ad una diversa visione delle cose. Ecco lo Stato autoritario, che collabora con la Chiesa autoritaria nell'unica cosa a cui l'autoritarismo può servire, e cioè nella fabbricazione degli ipocriti.

E allora si capisce come lo stesso orientamento verso la creazione autoritaria di ipocrisie si manifesti anche nell'applicazione della norma circa l'insegnamento religioso. Anche qui si infirma la parità di scelta critica degli individui imponendo loro l'obbligatorietà, o almeno la supremazia, di una certa credenza. Ecco l'art. 36 del Concordato:

L'Italia considera fondamento e coronamento dell'istruzione pubblica l'insegnamento della dottrina cristiana secondo la forma ricevuta dalla tradizione cattolica.

In base a ciò, qualunque insegnante dello Stato italiano, anche se non cattolico, dovrebbe sempre considerare il cattolicesimo come lo scopo e il traguardo ideale di ogni suo insegnamento. Altro che libertà della scuola, del pensiero, e della scienza! Di fronte a pretese di questo genere, non si può usare che una parola: totalitarismo dottrinale, fascismo teologico. In uno stato, invece, il quale rispetti i fondamentali diritti dell'uomo, – come lo Stato italiano è obbligato dalla sua Costituzione a fare, – non si può mai imporre ad alcuno di insegnare contro la propria coscienza. E si viola altresì la libertà di coscienza dei giovani quando, imponendo loro, in base a un preteso diritto dei genitori, un indottrinamento teologico piuttosto che un altro, s'infrma la loro reale libertà di scelta, la quale può aver luogo soltanto in una scuola in cui risuonino le voci più diverse, e ogni tesi possa quindi esser valutata attraverso un lento e pacato dibattito. La scuola di ogni moderna civiltà costituzionale è una scuola della discussione: la scuola che qui il Concordato impone allo Stato italiano è invece una scuola dell'indottrinamento totalitario, insomma del *brainwashing* e del *bourrage de crânes* e del catechismo, per usare termini riferentisi a diverse tradizioni ma indicanti comunque lo stesso peccato contro lo spirito.

S'intende, di conseguenza, come la lotta del laicismo contro il confessionarismo educativo venga a coincidere, in Italia, con lo sforzo per liberare la Costituzione dal contrasto con le vecchie norme che ad essa ancora contraddicono. Che questa liberazione debba aver luogo anche nei riguardi delle norme lateranensi, è ovvio. Si è già fatto vedere più volte come parecchie di tali norme siano automaticamente cadute per il semplice fatto dell'avvento della repubblica, in quanto presupponenti la monarchia; e come quindi anche tante altre

debbano egualmente, per il semplice fatto della instaurazione di un regime di libertà di coscienza, considerarsi decadute, in quanto presupponenti il fascismo e il suo naturale accordo con lo spirito del Sillabo. D'altronde, già i più seri parlamentari di parte cattolica, come Dossetti, riconobbero, durante il dibattito sull'art. 7 alla Costituente, che le norme lateranensi non venivano da essa costituzionalizzate, perché altrimenti ne sarebbe nata, oltre tutto, una lunga serie di assurdità giuridiche. Chiunque ha interesse che in Italia si sviluppi una scuola moderna, efficiente e conforme ai precetti e alle esigenze stabilite dalla Costituzione, deve quindi combattere ad un tempo contro tutto ciò che sul piano costituzionale perpetua il confessionarismo, e contro ogni situazione educativa e scolastica che s'ispiri ai motivi di quest'ultimo e tenda ad accrescerne l'influenza.

I SINGOLI ASPETTI DELLA LOTTA CONTRO IL CONFSSIONALISMO EDUCATIVO

Se l'Italia fosse un paese sottoposto a un regime autoritario di tipo comunista, il quale «considerasse fondamento e coronamento dell'istruzione pubblica l'insegnamento del marxismo-leninismo secondo la forma ricevuta dalla tradizione sovietica», ma ai cattolici restasse comunque una qualche possibilità di educare ragazzi diversamente, attraverso loro scuole private, e in queste ultime finissero (come sarebbe naturale) per entrare come insegnanti uomini delle opinioni più svariate ma comunque uniti nel proposito di non sottostare a quella imposizione pedagogica del governo, – allora non c'è dubbio che ogni buon italiano appoggerebbe queste scuole private a preferenza di quelle pubbliche.

Basta pensare a un'ipotesi del genere (o di qualunque altro simile genere) per rendersi facilmente conto del fatto che, se in Italia, oggi, occorre difendere e promuovere la scuola pub-

blica a preferenza di quella privata, ciò non dipende per nulla dal principio che gli enti pubblici abbiano maggior valore di quelli privati, o che lo Stato debba prevalere sull'individuo, o da altre e consimili genericità teoriche di questo tipo. E neppure dipende dal motivo che lo Stato, in sé, garantisce la libertà delle anime, e quindi una conforme educazione ispirata all'ideale del dialogo, più che la Chiesa in sé: perché nessuna di queste cose esiste in sé, e una chiesa quacchera ha molto più rispetto per la libertà di giudizio e di espressione e di formazione critica dei suoi membri di quanto uno Stato fascista o comunista o clericale ne abbia per quella dei suoi cittadini. Non esiste, insomma, mai altro valore in sé, al di fuori del comando di capire chiunque altro così come si vuole essere capiti da lui: ed è solo in base a questo eterno principio che noi preferiamo, di volta in volta, un certo stato a una certa chiesa o una certa chiesa ad un certo stato, e rifiutiamo di riconoscere come autorità quelle che pretendono di essere sole e di non doverne riconoscere altre.

In Italia, oggi, il pericolo maggiore per un'educazione orientata secondo questo spirito viene piuttosto dalla Chiesa, e dalle organizzazioni cattoliche, che dallo Stato. Da quest'ultima parte, comunque, ci sono le forze che, bene o male, hanno messo in piedi la nuova Costituzione italiana, e sentono una qualche responsabilità di doverla difendere e far funzionare. Dall'altra, ci sono tutte quelle opposte forze che desiderano invece il perpetuarsi delle esigenze anticostituzionali implicite negli accordi lateranensi, e che volentieri escluderebbero dal dialogo educativo italiano ogni voce non cattolica, così come sono riusciti ad escluderne ogni sacerdote in conflitto con la Chiesa.

Se i cattolici, se molti buoni educatori cattolici italiani non vogliono essere collocati da quest'ultima parte, essi hanno la strada aperta. Comincino con lo smentire questo autoritarismo pedagogico. Svolgano un'azione perché a poco a poco si affermi, nello stesso mondo cattolico, il convincimento che

non è serio insistere per il mantenimento di certe norme, le quali costringono lo Stato italiano ad agire contrariamente alla sua stessa Costituzione. Battano sul punto che nessuna scuola, pubblica o privata che sia, può sottrarsi al fondamentale obbligo, morale ed educativo, di non predeterminare gli orientamenti dei discepoli, e quindi di assicurare al massimo la varietà delle voci che parlino nella scuola stessa, e la piena libertà e parità del loro dibattito. Conducano una battaglia perché nelle scuole cattoliche sia sempre presente anche qualche insegnante eretico, così come nelle scuole marxiste qualche insegnante cattolico: e accettino e propugnino il punto che solo una garanzia di questo genere può far considerare una scuola privata come degna di ricevere un qualsiasi riconoscimento di parità con la scuola pubblica. La quale appunto, come pubblica, è e dev'essere «la scuola di tutti», e non può, per ciò stesso, essere la scuola di un gruppo, interessato solo a formare altri a propria immagine e somiglianza. Allora – e solo allora – potranno chiedere che il denaro di tutti, e cioè l'erario dello Stato, intervenga a sovvenzionare scuole non statali, ma comunque ormai meritevoli di esser considerate «scuole di tutti».

Fino a che, invece, questo non accadrà, e le cose in Italia rimarranno quali sono, i laici non potranno non continuare a considerare i cattolici come il nemico numero uno nel campo dell'educazione e della scuola – pronti, si capisce, a considerare invece come nemico numero uno i comunisti, il giorno in cui diventassero più potenti di loro.

«Ulisse», inverno 1958, pp. 81-87

VIII. L'ignoranza e la cultura

Uno dei più colti fra i nostri contemporanei, Gaetano Salvemini, ha più volte rivendicato il suo diritto all'ignoranza. Viceversa, ho sentito l'altro giorno una fruttivendola inveire contro un cliente che l'aveva offesa: e l'invettiva era: «Ignorante!».

Queste due valutazioni dell'ignoranza, come qualcosa che si ha il diritto di conservare e come qualcosa che si ha il dovere di respingere, non sono, è chiaro, contraddittorie altro che in apparenza. L'ignoranza legittima è quella delle cose che non servono, mentre l'ignoranza illegittima è quella delle cose non conoscendo le quali non ci si comporta come si deve. Ma in questa conclusione apparentemente banale è già implicita un'idea importante, di cui non ci rendiamo sempre ben conto. È implicita l'idea che il nostro dovere di conoscere le cose non dipende dal fatto della loro esistenza e della loro verità, ma solo dal fatto che ci servano per meglio vivere e convivere.

Niente è più a buon mercato, nel mondo, della realtà e della verità. Basta che una cosa ci sia, o accada, perché sia vera. E se uno si mettesse in testa di conoscere tutte le cose che in questo senso sono vere, morirebbe senza aver appreso che una parte infinitesima di tutte le verità che ancora avrebbe potuto apprendere. Il dotto, lo scienziato, lo storico, il filosofo non sono coloro che conoscono il maggior numero di verità,

bensi coloro che nell'infinita congerie delle cose vere sanno scegliere, come si dice, le cose più interessanti, cioè più dotate di interesse per la vita degli uomini.

Sembrano, ripeto, osservazioni banali. Eppure siamo sicuri di tenerne sempre conto quando educiamo i nostri figli? Siamo sicuri di tenerne sempre conto quando organizziamo istituzioni scolastiche, o conserviamo quelle esistenti?

Noi pensiamo spesso, per esempio, che per essere fornito di una «buona cultura generale» un ragazzo debba conoscere un certo numero di cose, il cui ambito non è tanto determinato dal costante e serio interesse che esse possano avere per lui nel presente e nel futuro, quanto dal fatto che, se un adulto non le sa, fa brutta figura davanti ad altri adulti. Perché poi, non sapendo certe cose, uno faccia brutta figura, e non sapendone altre non la faccia, è molto spesso quasi incomprensibile, e dovete chiamare in aiuto uno storico perché vi spieghi per quali varie vicende si arrivi di volta in volta a simili stranezze. Provate, per esempio, con amici di cosiddetta media cultura generale, a dire che non sapete chi erano i Cartaginesi. Dovrete arrossire, per il modo in cui vi guarderanno. Provate invece a dire che non sapete chi erano i Maccabei. I più vi diranno, con perfetto senso d'innocenza, che non lo sanno neanche loro. E ciò, nonostante che in un paese di prevalenti tradizioni cristiane ci si potrebbe anche aspettare che la Bibbia fosse letta più di Tito Livio.

Ma la realtà è, poi, che quella formazione spirituale e culturale, che ci si attende dalla scuola, non consiste tanto nel conoscere piuttosto la Bibbia che Tito Livio o piuttosto Tito Livio che la Bibbia, quanto nel saper leggere o l'uno o l'altra in modo da averne autentico e duraturo vantaggio, e non soltanto attitudine a non sfigurare o all'esame o in società. Immaginiamo due tipi diversi: Giuseppe e Fabrizio. Giuseppe è piuttosto timido, raccolto, poco esibitorio. Una sera, in un salotto di amici, mentre Fabrizio disserta sulla dodecafonia di Schönberg, dichiara con candore che lui non ne sa nulla. Così

viene isolato dalla conversazione, che si concentra intorno all'espertissimo Fabrizio. La mattina dopo tanto Giuseppe quanto Fabrizio si svegliano di cattivo umore. Fabrizio lo sfoga litigando con la moglie durante la colazione, e, avendo avuto la peggio, esce incollerito per recarsi all'ufficio, dove si rifarà sui suoi dipendenti e sul pubblico. Giuseppe mette sul giradischi il *Concerto per violino e orchestra* di Beethoven (che banalità, direbbe Fabrizio se lo sapesse: e chi non lo sa a memoria?). Dopo poche battute il suo malumore comincia a dissiparsi, alla fine del *Concerto* egli si sente rinvigorito, le idee spiacevoli non sono più così spiacevoli. E l'effetto benefico di quella musica lo assisterà, in qualche misura, attraverso tutte le fatiche della sua giornata di lavoro. Chi di essi ha fatto miglior uso di quel che ha acquisito attraverso la sua educazione, cioè della sua capacità di apprezzamento e di godimento artistico? La risposta non par dubbia.

Ora, le nostre scuole secondarie, in quanto maestre di cultura, sono organizzate per formare piuttosto uomini che sappiano servirsi di ciò che sanno come Giuseppe, o che sappiano soltanto esibirlo come Fabrizio? Si preoccupano che gli individui apprendano a servirsi dei valori della cultura per vivere più felici e meglio superare gli squilibri e le avversità dell'esistenza, o piuttosto che non sfigurino di fronte ad altri ripetendo loro certe cose che si sono allenati a ricordare perché quelli hanno detto loro che le dovevano ricordare, come quando i vecchi mandarini diplomavano nuovi mandarini controllando se avessero imparato a memoria quel che essi stessi avevano dovuto imparare da mandarini più vecchi ancora? Anche a voler essere indulgenti, dobbiamo riconoscere che la «cultura generale», fornita ai giovani dalla nostra scuola secondaria, è almeno in larga misura piuttosto del tipo di quella esibita mnemonicamente da Fabrizio che di quella adoperata vitalmente da Giuseppe. Ci si preoccupa di sapere che cosa essi ricordano all'esame, ma non già se, e come, se ne serviranno dopo di esso.

Di tutto ciò, s'intende, la colpa non è né degli insegnanti né dei ragazzi. Che colpa volete che ne abbiano, se i regolamenti e i programmi continuano ad essere tanto assurdi, da imporre loro, agli uni e agli altri, al momento della solenne conclusione degli studi secondari, un esame in cui i ragazzi dovrebbero essere giudicati maturi da adulti che per constatare quella maturità sono costretti a riunirsi in commissione, perché ciascuno di essi da solo non sarebbe in grado di constatarla, e se venisse sottoposto allo stesso esame sarebbe bocciato come immaturo?

«La Stampa», 1° dicembre 1955

ix. Domande, giochi ed esami

Un individuo incline al pessimismo potrebbe, di questi tempi, ragionare nel modo che segue. – Come si può sperare che nella scuola italiana perda terreno il metodo di promuovere i ragazzi quando ricordino certe notizie e di bocciarli quando non le ricordino, se l'entusiasmo per chi vince gare alla televisione esibendo simili capacità mnemoniche ha spesso indotto perfino i giornali più seri a dedicarvi non meno spazio che ai fatti di maggiore importanza politica dell'interno e dell'estero? In un Paese in cui un partecipante a tali gare diventa un eroe nazionale, la cultura che ogni cittadino dovrebbe acquistare a scuola non continuerà, per forza, ad essere valutata in funzione di quella capacità di ricordar singole nozioni, la cui coltivazione didattica è pure responsabile di quanto di più assurdamente enciclopedico sopravvive nel nostro sistema educativo? Se l'entusiasmo per la bravura mnemonica è tanto diffuso, come ci si potrà aspettare che essa smetta di costituire il supremo ideale dell'educazione?

Un ottimista, d'altra parte, può anche ragionare in modo opposto. Proprio il dilagare dell'entusiasmo sportivo per le bravure mnemoniche dovrà rendere sempre più evidente, alla coscienza di tutti, il fatto che qui si tratta, appunto, di uno sport, di un giuoco, di un appassionamento di competitori e di scommettitori, quale, mentre non è meno legittimo della esecuzione o della contemplazione di un incontro di pugilato

o di tennis o di calcio, non è più connesso col mondo della cultura di quanto siano questi ultimi. Allo stesso modo, infatti, che ciascuno ha il diritto di divertirsi partecipando o assistendo a una gara in cui si manifesti l'una o l'altra capacità sportiva, così nulla vieta che ci si diverta a una gara in cui invece di lanciare dischi o di correre in groppa a cavalli si ricordino fatti accaduti nel campo della storia musicale, o comunque nozioni pertinenti a una qualsiasi sfera dello scibile.

In fondo, anche le parole incrociate, e le gare enigmistiche, sono giuochi e competizioni di tipo non molto dissimile: e solo un rigorista arrabbiato, o un erudito di vecchio stile, potrebbe ignorare il valore del giuoco nella vita degli uomini, e guardare dall'alto in basso quel tipo di dilettazone come se unicamente legittima fosse quella in cui si diletta lui. Ma chi, d'altra parte, si sentirebbe di sostenere che la miglior maniera di valutare il livello della cultura umana di un individuo, di misurare insomma il più valido e stabile vantaggio a lui arrecato da tutta la sua educazione, sia quella di vedere con quale prontezza egli sappia riempire le caselle di un giuoco di parole incrociate, o rispondere alle domande di un *quiz*?

Certo, qualcuno potrebbe anche pensare che se la scuola sapesse creare individui capaci, come Pico della Mirandola, di rispondere a quesiti *de omnibus rebus et de quibusdam aliis*, questi individui potrebbero vincere parecchi milioni in simili gare televisive, e quindi provvedere ai propri casi meglio che con professioni più consuete. Mandando il figlio a una scuola di questo genere, un padre di famiglia potrebbe sognare di assicurarsi una vecchiaia più agiata. Ma la realtà è che l'onni-sciente Pico della Mirandola, oggi, sarebbe bocciato probabilmente a qualsiasi *quiz*, e forse anche all'esame di maturità... Le stesse gare mnemoniche televisive sono ormai di necessità limitate a campi ristrettissimi di conoscenze, rispetto a cui possa quindi costituirsi una particolare erudizione da dilettante (e magari diventare addirittura problema il punto se una

domanda sia «da dilettante» oppure no). Ma, allora, quale scuola seria potrebbe mai fornire l'insieme di tutte quelle possibili erudizioni speciali, oppure limitarsi a sviluppare soltanto una fra esse?

Messi di fronte a simili esperienze e dilemmi, è dunque probabile che ormai arriviamo tutti a capire come, più la vita e la civiltà estendono lo scibile, e più ridicola diventa l'idea che la nostra cultura sia tanto maggiore quanto maggiore è il numero delle cose che ricordiamo. Per affrontare un *quiz* sull'opera lirica occorre, certo, rammentare il massimo possibile di cose su quell'argomento. Ma non è necessario né amare quella musica, né saperla valutare, né gustarla in modo tale da possederla come possibile strumento di gioia personale in ogni momento della propria vita privata. Per essere musicalmente colti occorrono, invece, proprio e soltanto queste ultime cose. Le altre, cioè le nozioni col cui possesso si è in grado di rispondere alle domande e di far bella figura, o non servono affatto, o servono soltanto come sussidi occasionali, che per lo più si possono anche cercare nei libri e nelle enciclopedie, quando lì per lì non si rammentino.

La stessa cosa, naturalmente, vale per ogni altro aspetto della cultura. Quel che importa non è sapere a memoria quanti e quali sono i poeti della letteratura italiana o latina o francese o inglese, ma essere in grado di leggere e di capire e di godersi realmente alcuni fra essi, in modo da poter poi, volendo, far lo stesso con qualsiasi altro poeta che si sia espresso in quelle lingue. Quel che importa non è conoscere tutti gli eventi della storia (che nessuno conosce mai), ma imparare a capirli, studiandone alcuni a fondo, con la massima precisione e accuratezza e amore possibili, capendo le difficoltà del capirli, e pigliando gusto a capirli, nel loro infinito diritto ad essere capiti. Questa è cultura, cioè capacità e gusto di comprensione storica: e non già la bravura mnemonica di ricordarsi estrinsecamente chi era e quando nacque il Tal dei Tali, e se fece o non fece quella data singola cosa. Bravura

mnemonica che è invece necessaria, e al suo posto, quando si tratta di vincere a un *quiz* sull'argomento.

Il guaio è che ancora oggi la mancanza di una simile bravura mnemonica non solo fa perdere i milioni nelle gare, ma fa altresì bocciare agli esami. Cominceremo a rendere ragionevoli i nostri ordinamenti educativi solo quando avremo capito che altro sono le gare di memoria, e altro la scuola e la cultura.

«La Stampa», 3 gennaio 1956

x. Come agire per la scuola?

La prima eco dei miei articoli sulla scuola era stata sconcertante. Nell'«Unità» del 25 settembre 1955 l'amico Lucio Lombardo Radice aveva scoperto che la mia «pedagogia libertaria» non è che «una vecchia trovata anglosassone», che può «far moda» da noi solo perché siamo «provinciali»... Questo equivaleva a dire che tutti gli sforzi fatti da Giuseppe Lombardo Radice per attuare anche in Italia almeno un poco dello spirito della scuola liberale e della «scuola attiva» erano provinciali, anglosassoni, snobisti e superati. Ma se perfino in Russia (ci si vien dicendo tutti i giorni, specie da parte dei suoi difensori, e speriamo bene che sia vero) la libertà critica – e quindi, supponiamo, anche la libertà di scelta nella vita scolastica – vien facendo progressi! Forse stanno diventando provinciali anche nell'Unione Sovietica?

Ma il conforto è venuto subito dopo, dal gran numero di persone che mi hanno scritto in questi ultimi giorni. Il loro consenso dimostra che siamo in molti a pensare le stesse cose, in un momento in cui le difficoltà della scuola vengono discusse con insistenza dalla stampa, e non sparano più soltanto gli studenti contro i professori, ma anche i professori contro i funzionari del ministero. (Che poi chi spara sia, naturalmente, un neurotico, non fa che confermare come la scuola italiana sia la massima fucina di malati mentali dell'intera nazione).

Vorrei poter pubblicare tutte le lettere (spesso molto belle) di questi consenzienti, ma ci vorrebbe un volume. La più suggestiva è forse quella di un assistente di storia del diritto italiano, il quale mi scrive:

Finalmente potrò citare qualcuno a sostegno di mie tesi simili a quelle da Lei esposte, e forse, a causa della citazione, non mi si darà più, nella scuola e fuori, del matto.

Be', non ci speri troppo... Ma stia tranquillo: di matti come Lei e me ce ne sono moltissimi, a giudicare dalle lettere che mi arrivano: e sono matti che ragionano bene e dicono cose sensate. Alcuni di questi mi hanno mandato copie di loro articoli, e sono state liete scoperte: vorrei, per esempio, che chi s'interessa a queste cose andasse a leggere i due ottimi articoli *Gli alunni e Cultura e cultura* pubblicati da Lia Giudice nella «Voce Repubblicana» del 7 settembre e del 5 ottobre 1955 (dove i soliti cattivi professori, i quali credono che gli studenti sfrutterebbero ogni loro maggior libertà solo per studiare di meno, potranno trovare la documentazione di un'esperienza contraria, conclusa da questa bella frase: «i nostri ragazzi non sono dei morti, ma dei mortificati»). E che vedesse anche la dura critica dell'enciclopedismo mnemonico del nostro sistema di esami svolta nell'articolo *Maturità* su «La Via» di Roma del 12 luglio 1952 da Enea Cianetti, il quale mandandomelo mi scrive:

Ho settanta anni suonati, e tutte le volte che dormo male, mi sogno la licenza liceale al Cicognini di Prato, quando nel lontano 1903 mi presentai candidato esterno, col programma triennale di tutte le materie. E mi sveglia agitato.

Effetti terapeutici della scuola, che durano più di mezzo secolo, giusta il grande ideale latino della *mens sana in corpore sano*! Questo fatto del ritrovarsi come incubo nei sogni la

licenza liceale o l'esame di maturità è ricordato anche da molti altri. Passando, poi, dagli anziani ai giovani, ecco la dolorosa lettera di uno studente di una cittadina lombarda:

Ho dovuto far leggere i Suoi articoli ai miei compagni: nessuno di loro credeva che un professore potesse fare proposte così radicali. Le confesso che non nutriamo eccessive speranze... Lei conoscerà l'ambiente scolastico in cui viviamo. I professori si comportano da dittatori («In classe comando io!»), non ci concedono la minima confidenza e raramente sostengono una discussione. Fra alunni e professori sussistono sempre distanza e freddezza, come fra il sovrano e i sudditi. Con quale entusiasmo è sempre accolta la malattia di un insegnante!

[...]

Sui problemi attuali più importanti, anche scolastici, noi siamo sempre tenuti all'oscuro. Quanti professori, ad esempio, hanno informato lo scorso anno i propri alunni dei motivi che li spingevano a scioperare? I miei se ne sono ben guardati! Ci fanno invece criticare il Leopardi con la testa del De Sanctis; riferiamo Cartesio imparando a memoria qualche riassuntino; ripetiamo fisica esponendo un paio di leggi astratte e insignificanti. Si rimprovera ai giovani di mancare di spirito di iniziativa. Ma è logico! Tutti fanno a gara per renderci succubi, privi di una propria personalità, ignoranti di qualsiasi problema attuale e concreto. Sono d'accordo con quel giovane attore, recentemente scomparso, che diceva: «Il problema per i giovani d'oggi è quello di comportarsi bene non avendo sotto gli occhi che esempi cattivi». Rari sono infatti i buoni esempi: quanti colleghi Le hanno scritto offrendoLe la loro solidarietà?

Sì, purtroppo, finora non sono stati molti... Ma il loro numero va crescendo. Nel frattempo, comunque, si guardi dal dichiarare apertamente agli altri quel che pure mi dice nella Sua lettera, e cioè che dopo tre anni di studio della *Divina Commedia* non si può non odiare Dante, e anche Beatrice. Altrimenti La bocceranno in italiano, nonostante che il Suo sia un liceo scientifico, e che Lei dimostri chiaramente di sapere scrivere meglio di molti professori.

Altri (ed è ottimo segno) si pongono nelle loro lettere il problema pratico: che cosa possiamo fare? Ora, è caratteristico della nostra situazione italiana il fatto che a molti, prima del mio invito, sembrasse problematica già quella iniziale forma d'azione che è la manifestazione del consenso. Una collega di Mantova, che dev'essere una persona seria perché mi consiglia piuttosto brutalmente di non scrivere soltanto degli articoli ma di passare ad azioni concrete per il raggiungimento dei fini proposti, aggiunge addirittura: «Non ha mai pensato che se tutti quelli che approvano una bella idea dovessero scrivere il loro plauso agli autori, non avrebbero tempo da dedicare al loro consueto lavoro?». Moltissimi altri, invece, si scusano di non aver espresso prima il loro consenso, adducendo di aver ritenuto invadente ed esibitoria una simile manifestazione. Altri, ancora, confessano di non averlo fatto per un certo scetticismo, pur desiderando di poterlo vincere. Ecco, per esempio, il dr. N. Fontana, di Roma:

Sono padre di famiglia, direttamente interessato alla Sua campagna in favore della scuola, integralmente consenziente con Lei. Se non Le ho scritto (e se tanti, tutte le persone nelle mie condizioni e con un grano di sale in zucca, non Le hanno scritto) è perché la speranza di una seria riforma del nostro sistema scolastico si rivela, *rebus sic stantibus*, così illusoria che nessuno si è sentito sufficientemente spronato a impegnarsi sul serio...

Non è giustificato il padre di famiglia che, in queste condizioni, ricorda soprattutto che la carità incomincia dai più prossimi e si fa i conti in tasca preventivando, se possibile e appena possibile, di mandare i figlioli a educarsi all'estero, dove la civiltà moderna è già entrata nelle scuole e le battaglie preliminari sono già vinte da cinquant'anni?

Egregio Professore, adesso che mi sono liberato di tutto il fondaccio qualunquistico che è caratteristico di ogni buon *pater* italiano, Le ripeto che approvo al cento per cento tutto ciò che Lei scrive, che Lei ha dato espressione esatta a quanto penso io e migliaia di altri nelle mie condizioni.

Cosa si può fare? Si può organizzare uno strumento di pressione al quale tutti gli interessati possano portare il loro contri-

buto? Se Lei ha un'idea del genere mi associerò con entusiasmo. Ma, per carità, faccia presto. Quest'anno il mio primo bambino se l'è già inghiottito la scuola media. Non vorrei che, quando avremo vinto la battaglia, la scuola italiana mi restituisse un giovane già completamente idiotizzato!

Che cosa si può fare? Ma già il dire che si è d'accordo su certe richieste precise, che potrebbero essere soddisfatte immediatamente (come quelle che ho cercato d'indicare nei precedenti articoli) è fare qualche cosa, è cominciare a costituire una forza. Non solo non è un'invasione ma bensì una manifestazione graditissima per chi la riceve e significativa della responsabilità civica di chi la compie; è anche qualcosa che ci vuol poco a fare. In America mandano valanghe di telegrammi. Noi potremmo prendere l'abitudine di spedire cartoline postali con un semplice «consenso» o «dissenso», per cui bastano venti lire e venti secondi. Per questo sono molto grato ai quattro dottori genovesi che senza tante storie hanno ascritto solo alla loro pigrizia il non essersi fatti vivi prima, e hanno sottoscritto il loro consenso alle mie proposte sulla carta intestata dell'ing. Spallarossa. Se ognuno di loro facesse lo stesso con altri tre amici, e ciascuno di questi ancora con altri tre, e così di seguito, dopo un po' di tempo ci troveremmo in parecchie migliaia, forse in parecchie decine di migliaia, e questo sarebbe già un valido «gruppo di pressione». Dopo tutto, cose di questo genere si fanno talvolta anche per timore della iettatura. Perché non possono farsi per l'interesse di assicurare una scuola un po' meno odiosa ai propri figli, ai propri scolari, a se stessi?

Oltre a questa raccolta di consensi, poi, c'è tutto quello che ciascuno può fare nell'ambito di quelle organizzazioni alle quali già si trova ad appartenere, sia che si tratti di convincere la propria sezione di partito che pochi problemi quanto quelli scolastici sono atti a ridestare l'interesse di enormi masse di votanti della nazione (quasi senza distinzione, oltre tutto, di

ideologie e di tendenze politiche, perché soltanto un fascista, o un professore che arricchisca con la vendita delle dispense, può essere contrario, poniamo, all'abolizione dell'obbligatorietà predeterminata di certe materie universitarie), sia che si tratti di far capire al proprio sindacato, o alla propria associazione professionale o culturale o femminile o sportiva o quale che essa sia, che, per esempio, il sindacalismo inglese e americano è diventato così potente com'è, e ha fatto per i suoi affiliati tutto quello che ha fatto, proprio in quanto ha considerato di sua primaria competenza anche i problemi educativi. Molti possono poi avere occasione di parlare, e di organizzare convegni e discussioni, su questi argomenti (io, per mio conto, mi sono proposto di non accettare alcun nuovo invito a tener conferenze, per molti mesi, salvo che per discutere di essi)¹. Convegni e dibattiti potranno inoltre esser predisposti dagli studenti stessi, nelle loro organizzazioni: alle Università di Roma e di Milano ci si sta ormai pensando, e i giovani della sezione del Movimento di collaborazione civica di Sorrento hanno già condotto una discussione del genere, dopo avere addirittura preparato, di loro iniziativa, degli stampati con estratti schematici dei miei articoli.

Infine, non bisogna mai dimenticare che certe cose si possono già fare anche da sé, senza aspettare i crismi del Ministero e del Parlamento. La democrazia non consiste soltanto nel rifiutare la violenza della rivoluzione, ma anche nell'evitare la passività di chi aspetta tutto dalla legge o dal governo, senza cercare di far da sé tutto quello che può e gli è lecito. Non solo si può chiedere, in determinati casi, alle autorità scolastiche locali il permesso di fare nuovi esperimenti pedagogici, ma si può, per esempio, abolire ogni interrogazione orale, e sostituirla con un buon esame scritto alla fine del trimestre, anche senza chiederne il permesso a nes-

¹ Purtroppo gl'inviti a parlare sulla scuola furono tanti, che a un certo punto non potei più accettare neanche quelli. Me ne scuso qui pubblicamente, come mi scuso con tante persone alle cui lettere non ho avuto la possibilità di rispondere.

suno, e magari invece scrivendo a qualche esperto (per esempio, il prof. A. Visalberghi del Liceo di Aosta, o il prof. G. Buttici del Liceo Giulio Cesare di Roma)² per averne informazioni sui migliori metodi per sostituire, ai vecchi temi, moderni questionari o *test*.

Insomma, le possibilità di azione non mancano. E si ha la sensazione che, se una prima spinta si manifesta, essa diventerà presto irresistibile, e le cose cominceranno a cambiare.

Publicato questo articolo sul «Mondo» del 25 ottobre 1955, Lucio Lombardo Radice rispose, sul «Mondo» del 15 novembre 1955, con la seguente lettera:

Caro Pannunzio,

in una serie di interessanti articoli sulla scuola pubblicati su «Il Mondo» nello scorso settembre, l'amico Guido Calogero ha proposto, tra l'altro la «abolizione della obbligatorietà» delle materie, la «libertà di scelta dei programmi da parte dei professori e delle materie, su cui superare gli esami da parte degli studenti», la «soppressione delle interrogazioni, ecc.» («Il Mondo», 20 settembre 1955). In un mio articolo su «L'Unità» del 25 settembre (*Il troppo e il troppo poco*), a proposito di queste proposte di Calogero, che citavo testualmente, parlavo di una «ideologia pedagogica libertaria» (non *liberale*, si badi bene!), e così concludevo: «Si tratta, e spero che l'amico Calogero non me ne vorrà se parlo molto schiettamente, di vecchie trovate anglosassoni già abbondantemente criticate e corrette da buona parte della pedagogia più recente, che passano per "moderne" e "fanno moda" nella provincia italiana».

² Visalberghi è ora professore di pedagogia all'Università di Roma, e Buttici preside del Liceo Lucrezio Caro nella stessa città.

Guido Calogero, citando, con sostanziale esattezza, ma a parole staccate, il periodo ora citato, così commenta («Il Mondo», 25 ottobre 1955, *Come agire per la scuola*): «Questo equivale a dire che tutti gli sforzi fatti da Giuseppe Lombardo Radice per attuare anche in Italia almeno un poco dello spirito della scuola liberale e della “Scuola attiva” erano provinciali, anglosassoni, snobisti e superati». Giacché Guido Calogero ha creduto di chiamare in questione il pensiero e l’opera pedagogica di mio padre, la cosa più seria mi sembra... andare a vedere che cosa egli diceva sulla «Vera e falsa libertà nell’educazione», già nel 1927 (vedi *Educazione e diseducazione*, Firenze, Marzocco, 1951, 3^a edizione). Mi sia consentito osservare però preliminarmente che io cerco di seguire l’insegnamento di Goethe per quel che concerne il rapporto padre-figlio (insegnamento che, sia detto tra parentesi, ricevetti giovanetto da mio padre, che a Goethe mi fece accostare, donandomi la sua opera «per augurio di vita alta e serena»):

«*Was du ererbt von deine Vätern hast – erwirb es, um es zu besitzen*», conquista di nuovo, e cioè elabora, trasforma, ciò che hai ereditato dai tuoi maggiori, se vuoi veramente possederlo. Dico questo per sottolineare che l’assoluta coincidenza (come Lei vedrà tra un momento) delle mie convinzioni sulla questione di cui si discorre e le idee espresse già circa trenta anni fa da mio padre non significa in alcun modo che io debba, per essere fedele agli insegnamenti paterni, ripeterli acriticamente.

Per non abusare della Sua ospitalità, limiterò la citazione al punto in discussione (e cioè la libertà di scelta dei programmi e delle materie, non «lo spirito della scuola liberale e della scuola attiva»): «Il lavoro individuale dello scolaro... è oggi una delle bandiere della scuola attiva... Ma anche il lavoro individuale ha i suoi superstiziosi... Far lavorare per specializzazione è cosa utile in sommo grado, e in ogni scolaro ogni fanciullo deve avere un suo particolare lavoro prediletto. Ma la specializzazione propria non deve essere

senza interesse e senza comprensione della specializzazione altrui; né il fanciullo deve essere troppo assecondato nelle cotte che può prendere per una particolare occupazione, che trasformano l’interesse in frenesia e quasi *mania*... Le scuole che sono *senza programma*, spesso assecondano le manifestazioni di scelta anche quando hanno un tal carattere patologico. In tal caso si può parlare di *libertà del fanciullo*, o non è il caso di parlare di *falsa libertà*?». E prima, a proposito delle «vecchie trovate anglosassoni»: «Se, ad esempio, il mirabile espediente del *Dalton plan*» (scuola-laboratorio; gli alunni frequentano più o meno le sezioni che vogliono, anche senza continuità) «cadesse nella esagerazione della soppressione del lavoro a classe riunita, cioè *della lezione* fatta dal maestro» (articolata nel corso di lezioni e nel programma) «io credo che la vera libertà del fanciullo sarebbe gravemente offesa».

Mi pare di poter concludere che l’amico Calogero non ricordava bene la critica di mio padre alla pedagogia «libertaria» (non c’è niente di male, naturalmente), e che, perciò, se vorrà prolungare la discussione, dovrà polemizzare anche con il padre, e non solo con figlio (e anche qui niente di male). Niente di male, infine, se Guido Calogero non ha letto, o non ricorda, i numerosi miei studi sulla pedagogia sovietica, in particolare il saggio introduttivo al *Poema pedagogico* di Makarenko, e perciò vuole contrapporre un mio preteso spirito autoritario alla «libertà critica» che da gran tempo (e non solo ora!) va «facendo progressi» nella scuola sovietica. L’autocitazione non è presunzione, caro Pannunzio, ma solo desiderio di non abusare dell’ospitalità che spero vorrà concedermi.

LUCIO LOMBARDO RADICE

E il mio commento fu il seguente:

Mi sorprende che sia sfuggito a Lucio Lombardo Radice come il passo che egli ha citato da uno scritto di suo padre

sia addirittura molto più «libertario» (per usare questo linguaggio) delle proposte avanzate da me su queste colonne. Esso presuppone infatti come senz'altro acquisito il punto che una scuola, in cui i ragazzi possano scegliere individualmente i temi di particolare studio e lavoro, sia preferibile a una scuola in cui essi non abbiano tale libertà. Soltanto, l'insigne pedagogista osserva, molto ragionevolmente, che se la specializzazione del lavoro individuale dello scolaro («cosa utile in sommo grado», egli dice) fosse spinta fino all'esagerazione di sopprimere completamente ogni lavoro a classe riunita, e quindi ogni intervento coordinatore del maestro, la scuola cesserebbe di essere una qualsiasi organizzazione educativa (si potrebbe, infatti, addirittura sopprimere l'insegnante, bastando un buon custode per garantire che ogni ragazzo facesse quello che gli pare senza disturbare i compagni...).

Ma dove mai io ho avanzato proposte di tal genere? Dove mai ho suggerito di sopprimere completamente i programmi e di rendere del tutto superflui i docenti? Rilegga (o legga) l'amico Lucio Lombardo Radice tutti gli articoli che ho scritto, e vedrà che l'ambito di libertà che io chiedo per gli scolari e per gli insegnanti è ancora assai più modesto e limitato di quello che già suo padre, nel passo sopra citato, considerava «utile in sommo grado!».

E mi aiuti, se ci riesce, a persuadere i suoi giovani amici comunisti che quel che importa, quando discutono coi loro compagni di scuola sulle proposte sopra dette, non è il sapere se esse siano o non siano di carattere borghese, e se la trasformazione della società borghese debba precedere la riforma scolastica o la riforma scolastica aiutare la trasformazione della società borghese, e se l'uovo faccia la gallina o la gallina faccia l'uovo, ma bensì rispondere, sinceramente e senza tante manovre dialettiche, a domande come queste: – Volete o non volete che nella Facoltà di Lettere gli studenti possano sostenere una decina di esami preparati bene piuttosto che una ventina di esami preparati male? Volete o non volete che essi

abbiano una maggiore libertà di sceglierli in conformità dei loro interessi? Volete o non volete che nelle scuole secondarie il professore sia libero di approfondire certe parti del programma sorvolando su certe altre, e di non perdere tanto tempo con lo stillicidio delle interrogazioni quotidiane? Volete o non volete che sia comunque ridotta l'assurdità enciclopedistica dell'esame cosiddetto di maturità? Volete o non volete che sia soppressa dappertutto quell'anticaglia pedagogica che è la costrizione a scrivere in latino? O volete dire che non lo volete dire perché non è politico dispiacere in proposito alla Compagnia di Gesù?

Questo è il tipo di domande a cui si deve rispondere, e non già andare a strologare se la pedagogia del proponente è sovietica o anglosassone e se egli crede piuttosto nel Padre Eterno o nell'Io trascendentale o nel materialismo dialettico o in altre consimili generalità inutili per la soluzione di questi problemi. Se i giovani comunisti si abitueranno a questo esercizio di svecchiamento dei loro cervelli, diventeranno, nel giro di un certo numero di anni, uomini utili alla comunità; altrimenti essi ridurranno, nello stesso lasso di tempo, il Partito comunista italiano a quello stesso sparuto gruppo di stravaganti inutili che è il Partito comunista in Inghilterra.

xI. Lo spirito scientifico

La nuova rivista pedagogica comunista, intitolata «Riforma della Scuola» e diretta da Lucio Lombardo Radice, ha annunciato i suoi intenti in un editoriale pubblicato a capo del primo numero, che naturalmente merita attenzione. Vi si dicono molte cose giuste, specialmente là dove si deplorano presenti guai della scuola. Ma non appare coerente il principio essenziale, che esso sembra voler mettere a fondamento di ogni futura sua riforma. Proviamo ad esaminarlo, attraverso qualche citazione.

Diremo subito, per cominciare ad entrare nel vivo della questione, che, a nostro avviso, l'elemento culturale nuovo e decisivo da introdurre nella scuola nostra di oggi, perché da essa quasi totalmente assente, è lo «spirito scientifico».

In quel che segue, si precisa subito che l'introduzione, nella scuola, di questo «spirito scientifico» non coincide semplicemente con l'estensione (la cui necessità è pure affermata con vigore) dell'insegnamento delle scienze naturali, giacché anche queste ultime possono essere insegnate, e apprese, «a grammofono» non meno delle eccezioni latine e delle dinastie dei Faraoni, mentre, viceversa, «storia e letteratura possono bene essere insegnate con spirito scientifico, e contribuire alla formazione di una mentalità scientifica».

La quale è più precisamente definita così:

Lo spirito scientifico vuol dire rigore di documentazione, rigore e ardimento di deduzione logica, fantasia creatrice e insieme capacità di modificare o correggere un'idea, un'intuizione, quand'essa non sia confermata dalla pratica e dall'analisi della ragione. Lo spirito scientifico deve dominare tutto l'insegnamento, e l'istruzione deve avere per scopo fondamentale la formazione di una mentalità scientifica, di un *habitus* scientifico, o, per dirla in parole più povere ma forse non meno precise, dell'abitudine di sperimentare, ragionare, controllare, e di pensare con la propria testa.

Benissimo. Chi potrebbe aver qualcosa da dire? In quel che segue, si parla addirittura di «nuovo umanesimo», anzi di «effettivo umanesimo». Ben venga dunque il nuovo «spirito scientifico», il «nuovo ed effettivo umanesimo», se questo (com'è chiarito) significa sempre maggiore allenamento dei giovani a «pensare con la propria testa», ragionando e controllando per conto proprio tutto quanto loro vien detto. Evidentemente (uno immagina) ciò implicherà che questa facoltà e questo esercizio di «pensare con la propria testa» sia favorito il più possibile anche fra i docenti, non essendosi mai visto un maestro di nuoto che per suo conto non sappia nuotare, o che sia costretto a indossare un costume da bagno studiato apposta per rendergli particolarmente limitata la libertà di nuoto. Dovrà essergli consentita, per esempio, la libertà di «pensare con la sua testa» che, qualunque programma gli venga ufficialmente indicato, egli non potrà svolgerlo tutto allo stesso modo senza renderlo tutto egualmente superficiale e «grammofonico»; e che quindi è meglio ne approfondisca sempre quelle sole parti che più lo interessano personalmente, e su cui quindi è presumibile sappia anche meglio esercitare lo «spirito scientifico» dei suoi allievi.

Senonché, continuando a esaminare questo scritto, il lettore si accorge presto di essersi illuso nelle sue speranze.

Subito dopo infatti è detto:

Se come qualcuno afferma, è necessario proporre alla nuova generazione un ideale di umanità lontano e fermo nel passato, noi diciamo che questo ideale non può essere ormai più il mondo classico greco-romano, ma deve essere la possente epoca nella quale ha il suo drammatico e luminoso inizio la moderna civiltà, e cioè il Rinascimento, che trova in uomini completi come Leonardo e Galileo il suo più alto simbolo.

E perché? Anzitutto, perché si dovrebbero «proporre alle nuove generazioni ideali di umanità lontani e fermi nel passato?» È un comunista che parla, o è un conservatore? Alle vecchie adorazioni ecclesiastiche, vogliamo sostituire nuove adorazioni ecclesiastiche? E, tutto ciò, con una legge del Parlamento, o con un decreto ministeriale, il quale abroghi il precedente ideale dell'umanità e sancisca quello nuovo, ordinando di non preparare più uomini ciceroniani ma bensì uomini copernicani o galileiani o leonardeschi? Dove se ne va, allora, la libertà di pensare con la propria testa? Se un insegnante giudica Socrate più rispondente al suo ideale umano che Galileo, non sarà libero di illustrare e di proporre, nella discussione coi suoi scolari, questo suo convincimento? E in che senso Galileo era «uomo completo», mentre, a quanto sembra, nessun personaggio del mondo classico lo sarebbe stato, o lo sarebbe stato altrettanto? Già questo ideale dell'«uomo completo» è piuttosto curioso (si può desiderare che sia completa una collezione di rivista, e che non sia, viceversa, completo un teatro quando non si è ancora comprato il biglietto: ma che significa volere che un uomo sia «completo»? Che non gli manchi la milza, o il fegato, o qualche altra particolarità anatomica?). Ma anche qualora intendessimo per «uomo completo» l'uomo che possiede in massimo grado la saggezza del vivere e del convivere, Socrate è senza dubbio di gran lunga più completo di Galileo, il quale da un lato fondò

la scienza moderna ma dall'altro mancò del coraggio necessario per non transigere sui suoi convincimenti.

D'altra parte, basta ricadere nella vecchia idea che l'essenziale nella scuola non è il modo in cui si educa, ma le nozioni che vi s'insegnano, per ritornare a tutte le solite suddivisioni reazionarie dello scibile doveroso ed utile per gli uni e dello scibile doveroso ed utile per gli altri:

Anche il mondo classico, certo, è qualcosa di essenziale nella civiltà di oggi, ed è giusto che una scuola classica vi sia, tra le scuole medie superiori. Ma, nell'interesse stesso della scuola classica, è necessario che sia *uno* degli indirizzi dell'insegnamento medio-superiore e superiore.

Ma perché uno, e non piuttosto nessuno? I casi sono due. O voi ritenete che l'educazione fondata sull'umanesimo classico debba continuare a formare la classe dirigente come per lo più l'ha formata nel passato, e allora dovete auspicarne non già la restrizione, ma anzi la diffusione massima possibile. Se intendete permettere agli operai e ai contadini di poter essere «classe dirigente» non meno degli altri cosiddetti intellettuali o borghesi, non dovete auspicare l'abolizione del latino dalla maggior parte delle scuole, ma se mai, richiedere che subito e dappertutto l'«insensato perditempo» del latino dei pappagalli, quello dell'analisi logica e della versione dall'italiano in latino, sia sostituito dall'assai più semplice e rapido e concludente studio del latino delle persone serie, che amano leggersi nella lingua originale i loro classici così come i grandi autori stranieri moderni. Oppure ritenete che l'educazione classica non valga più nulla, perché, pur avendo prima detto che lo «spirito scientifico» consiste nel «pensare con la propria testa» e non già nel semplice insegnamento delle scienze naturali, dite nella pagina seguente che «l'errore fondamentale della nostra scuola» è stato l'averle sottovalutate, e che esse «non debbono poi essere intese come “settore” ma come sangue e carne di tutto l'organismo culturale». E allora, se ritenete che

lo «spirito scientifico» del nuovo uomo galileiano si formi piuttosto sperimentando cose che studiando e comprendendo persone, dovete auspicare radicalmente l'abolizione di ogni insegnamento classico, e non lasciarlo sopravvivere come un seminario per sopravvissuti.

Però, poi, che razza di educazione civica, sociale, politica potranno mai avere uomini allenati soltanto, o principalmente, a muoversi fra calcoli, esperimenti e macchine? Pensate forse che l'accertamento delle verità scientifiche e tecniche basti, da solo, a farle adoperare piuttosto in modo civile che in modo barbaro? Pensate che Marx avrebbe scritto tutto ciò che di meglio ha scritto, se avesse studiato solo matematica e fisica, fisiologia e biologia? Pensate che la civiltà dell'uso dell'energia atomica si impari studiando l'energia atomica? O avete scoperto qualche nuovo procedimento sperimentale, o calcolo matematico, capace di sostituire la viva esperienza storica e morale per far capire agli uomini le esperienze altrui, le sofferenze altrui, le divergenti convinzioni ed aspirazioni altrui, e per indurli a non trattarle, nel proprio comportamento, solo come ostacoli tecnici da eliminare?

«Il Mondo», 20 dicembre 1955

xii. I boati dell'Antiroma e la logica del latino

Nelle discussioni di questi ultimi tempi sulla scuola ho sperimentato, sulla mia pelle, due metodi di polemica, che mi sembra opportuno diagnosticare.

Il primo metodo è quello che il polemista Tizio mette in atto quando non considera se ciò che propone Caio è plausibile, bensì soltanto se Caio appartiene, o meno, alla stessa chiesa o setta o classe o partito o scuola a cui egli Tizio appartiene. Constatato che così non è, Tizio ne ricava, a fil di logica, che Caio, non essendo illuminato da quella generale luce di verità di cui solo il suo gruppo ha il monopolio, non può neppure dar consigli di cui sia lecito fidarsi. E siccome i suoi consigli sembrano tuttavia ragionevoli, così Tizio procura di scoprire una qualche premessa intermedia del ragionamento, atta a screditare Caio attribuendogli fini ambigui.

Questo metodo è stato adottato per qualche tempo dai giovani comunisti dell'Università di Roma, i quali hanno avanzato l'idea che io suggerissi «riforme scolastiche senza spesa» solo perché, essendo conservatore, non intendevo disturbare in alcun modo i privilegi delle classi abbienti... In realtà, la cosa non mi è poi tanto dispiaciuta, perché temevo di essere famigerato non solo come anglomane in generale, ma altresì come continuo ripetitore dell'esigenza di far pagare ai ricchi italiani le imposte dirette fino a quel livello del novantaquattro per cento che solo permette alla civiltà bri-

tannica di essere largamente socialista anche con una monarchia antiquata e con un governo conservatore, e di avere in media, nelle università, un insegnante per ogni otto studenti. Più tardi i giovani comunisti hanno capito, e Giovanni Berlinguer ha persino detto che quanto a mio proposito si leggeva nell'«Unità» del 5 novembre dipendeva soltanto da un errore del cronista. Mi auguro che una simile rettifica appaia presto anche sull'«Unità».

Un altro metodo di polemica è quello di chi egualmente cerca di screditare l'avversario invece di discutere le sue proposte, ma lo fa non tanto per diffidenza della sua ideologia, quanto perché teme danni dal fatto che esse siano accettate. In questo secondo caso la squalifica dell'interlocutore è tentata mercé la dimostrazione che egli è semplicemente uno stupido.

Così ha fatto nei miei riguardi, sul settimanale «Idea» del 6 novembre, il collega Ettore Paratore, evidentemente terrorizzato dalla prospettiva di non aver più tanti studenti da bocciare in latino. Egli mi accusa, da un lato, di essere un «masochista autoflagellante» maniaco dell'Inghilterra, e, dall'altro, di scrivere «inglesi» con la lettera minuscola. Secondo lui, io credo alla «superiorità razziale» di quel popolo, ma ciononostante sono *shocking*, perché prendendo in giro l'analisi logica parlo di Pippo che bacia Marianna, senza capire, evidentemente, che la sintassi latina, baluardo della civiltà italica contro il «sordo boato dell'Antiroma» e la «pseudociviltà americana», offre anche la migliore garanzia per mantenere casti gli adolescenti. Critico il panlatinismo «principalmente per risentimenti di natura politica», anzi, meglio, perché aspiro io stesso ad essere «uomo politico», anzi ancora, piuttosto, perché sono mosso «da ragioni di ordine strettamente familiare», in quanto membro della «categoria dei padri di famiglia colpiti nel loro orgoglio e nel loro affetto» da bocciature in latino inflitte alla prole. Non capisco che fu la «suggestione della pseudociviltà americana», e non già la retorica romano-

imperiale del fascismo, quella che, distraendo gli animi «dalla riflessione e dalla cura espressiva», ha «trasformato l'Italia di Vittorio Veneto nell'Italia di Cassibile e delle *signorine*». Odio l'analisi logica perché odio la logica, non avendo capito nulla della logica di Aristotele, che di quella fu il primo padre e che ho accusato di non aver capito Gentile, quello stesso Gentile che per un verso tradisco, come ingrato discepolo, vivendo poi per altro verso «ancora nel clima degli eroici furori crociani e gentiliani», in quanto preferisco una scuola amata a una scuola odiata dagli studenti. E, mentre «da politico recito la commedia dell'intransigente moralismo azionistico, sono troppo buon alunno degli attuali metodi demagogici» per «non preoccuparmi di nulla fuorché di assecondare, a scopo di facile popolarità, i peggiori istinti della massa...». Dopo di che, con rigida coerenza, il Paratore conclude il suo articolo così:

Guido Calogero, invece di farsi eco dei più vieti luoghi comuni con cui la studentesca più svogliata suole giustificare le sue pecche, senza agitarsi chiassosamente proponendosi come paladino dell'asinità montante, della crassa inciviltà che spumeggia alle soglie dei nostri istituti universitari, bramosa di schiantarli sotto il suo peso, torni a darci frutti del suo brillante ingegno che siano adeguati ai molti da cui egli ha tratto così meritata rinomanza e che saranno i soli atti a suscitare un vero progresso di idee e un vero miglioramento della cultura italiana e dei suoi destini.

Ma, caro Paratore, tu credi davvero che l'imbecille e il commediante, che così hai raffigurato, possa tornare a dare buoni frutti per il solo fatto di rinunciare a frenarti nella prepotenza dittatoriale che eserciti col tuo panlatinismo sui nostri studenti? O tu pensi di me quello che hai scritto, e non puoi augurarti nulla di buono da me; o ti auguri qualcosa di buono, e non puoi scrivere quello che hai scritto. Tu stesso dimostri, caro Paratore, che la logica non s'impara attraverso

la grammatica latina... E soprattutto ti sei dimenticato che a chi ci legge interessa pochissimo di noi due. La sola cosa che interessa sapere è se lo studio della grammatica latina, come tu l'intendi, renda gli uomini più intelligenti o più stupidi, più civili o più barbari. E a questo proposito c'è un solo tuo periodo che dica qualcosa.

In un'epoca in cui cinema, radio e televisione stanno assolvendo con commovente unanimità il compito di allontanare la gioventù dalla lettura, di disabituare dalla facoltà di pensare, dal gusto di concentrarsi, propugnare l'abolizione dello studio dei nessi nei quali il pensiero si costruisce e si esprime significa voler abbattere l'ultimo ostacolo che si para dinanzi all'irruzione della bestia trionfante.

Lasciamo stare cinema, radio, ecc.: penseranno da sé a difendersi (Charlie Chaplin che «disabitua dalla facoltà di pensare» più di *rosa rosae*). Quel che m'interessa è solo «lo studio dei nessi nei quali il pensiero si costruisce e si esprime». Che sono questi nessi?

Prendiamo queste quattro frasi: *a)* Hitler, portatore della civiltà germanica, era un benefattore dell'umanità; *b)* Hitler, paranoico efficientissimo, fece morire inutilmente milioni di uomini; *c)* Mussolini, se non avesse fatto uccidere Matteotti, non avrebbe dimostrato l'energia che deve avere un capo; *d)* Se Mussolini non avesse fatto uccidere Matteotti, sarebbe stato un po' meno peggior di quanto fu. In queste frasi, i «nessi» del pensiero si possono analizzare in due modi: o studiando per quali ragioni e connessioni d'idee e di fatti si creda di dover accettare alcuni di quei giudizi e respingerne alcuni altri, o studiando dove sia, in esse, il soggetto che va al nominativo, il complemento oggetto che va all'accusativo, l'apposizione che va nello stesso caso del nome a cui si riferisce, la protasi e l'apodosi del periodo ipotetico, e via dicendo. Nello «studio dei nessi in cui il pensiero si costruisce e si esprime», che ha luogo nell'analisi logica richiesta dalla grammatica latina, è solo questa seconda indagine che si compie,

non la prima. Per dimostrare che lo «studio dei nessi ecc.» è veramente l'«ultimo ostacolo che si para davanti all'irruzione della bestia trionfante», il Paratore deve quindi sostenere che per educarsi a difendere la civiltà dalla barbarie quel che importa non è tanto sapere se Hitler fece buona o cattiva politica quanto sapere che, comunque, egli va al nominativo perché è il soggetto della proposizione.

Se il mio illustre collega se la sente di sostenere una cosa simile, faccia pure, e io continuerò puntualmente a fargli vedere che ha torto, su giornali o riviste o in dibattiti all'università o al Collegio Romano o magari al Teatro Adriano, se preferisce. Ma non mi preme molto che egli accetti la sfida, perché mi sembra poco sportivo, da parte mia, invitarlo a battaglia su un terreno, come quello della logica e della semantica, che io studio da trent'anni mentre egli non l'ha studiato mai. Sarebbe molto più ragionevole che egli rinunciassi a sostenere l'insostenibile e invece aderisse senz'altro all'invito, già da me cortesemente rivoltogli, di proporre egli stesso, nella prossima seduta di Facoltà, almeno la sostituzione della versione in latino con una versione dal latino.

«Il Mondo», 22 novembre 1955

XIII. Che significa ragionare logicamente?*

La domanda «Che significa ragionare logicamente?» non sembra essere una delle tante, di fronte a cui sia lecito confessare la propria incapacità di rispondere. Se uno mi domanda in che anno morì la madre della terza moglie di Enrico Ottavo, io posso benissimo rispondergli che non lo so. Ma, se uno mi chiede in che cosa consiste la coerenza logica del mio ragionare, difficilmente posso rispondergli che lo ignoro, perché altrimenti dovrei anche ammettere che non sono neppure in grado di giudicare se il mio stesso ragionare possieda quella coerenza logica, o non la possieda. Il fatto stesso che io negassi che il mio ragionare abbia una qualsiasi validità logica implicherebbe la presunzione della validità logica di questa negazione.

Nasce di qui la difficoltà di trovare una persona, la quale sia disposta ad ammettere di non sapere in che cosa la logicità dei ragionamenti propriamente consista. Quando però si prova a tirar fuori questo sapere, e insomma a indicare in concreto la natura e il criterio della così rivendicata logicità del pensare e dell'argomentare, allora i nodi vengono al pettine.

* Pubblico qui questo testo di una conversazione radiofonica in quanto si ricollega anche alla polemica contro tutti coloro i quali continuano a credere che lo studio della grammatica e della sintassi sia particolarmente utile per apprendere a ragionar bene.

La prima idea che, di solito, viene espressa a questo punto, e che è suggerita da tutto il fondamento aristotelico-scolastico della nostra tradizione culturale, è quella che il nostro pensiero ha validità e coerenza logica quando rispetta il principio d'identità e di non contraddizione, e non l'ha quando non lo rispetta. Si noti che, in tal modo, questo famoso principio viene considerato non tanto nell'aspetto per cui esso indica una condizione necessaria di ogni possibile pensiero, quanto nell'aspetto per cui esso prescrive una condizione doverosa ad ogni pensiero che pretenda di esser logicamente valido. Approssimativamente (cioè lasciando da parte ogni approfondimento della storia di questa terminologia) si può dire che esso è qui considerato non tanto come principio d'identità, – esprime il fatto inevitabile che, qualunque cosa si pensi, essa è appunto quella determinata cosa e non un'altra, anche se è un errore o una sciocchezza, – quanto come principio di non contraddizione, indicante l'esigenza di non contraddirsi, cioè di non dire per esempio «gli uomini non sono mortali» dopo aver detto «gli uomini sono mortali», se si vuol serbare coerenza logica al proprio argomentare.

Con questo modo di vedere le cose vien quindi naturalmente a connettersi anche l'idea che la coerenza logica del pensare dipenda piuttosto da certi aspetti formali del pensare stesso che dal contenuto che in quelle forme può essere calato di volta in volta. Come ogni giudizio sembra necessariamente costituito di un soggetto e di un predicato legati insieme da una voce del verbo essere, quali che siano volta per volta quel soggetto e quel predicato, così la coerenza logica dell'argomentare sembra restringersi al fatto che nel discorso i vari giudizi risultino compatibili l'uno con l'altro, che insomma quel che è affermato prima non venga negato dopo, o viceversa.

E nient'altro che uno studio di tali rapporti formali di compatibilità fra certi tipi di giudizi è la famosa dottrina aristotelica dei sillogismi, la quale ha avuto tanta fortuna attra-

verso il Medioevo e persino nell'età moderna, da far credere ancora oggi a moltissimi che, in tutti i casi in cui si ragiona bene, lo si fa perché si mette in atto l'una o l'altra delle strutture sillogistiche riconosciute valide da Aristotele. Queste strutture furono da lui individuate in quelle argomentazioni in cui noi ricaviamo un giudizio dalla combinazione di due giudizi precedenti, e classificate in base al presupposto che tali due giudizi non potessero mai essere altro che o affermativi o negativi, o universali o particolari, e avessero in comune uno dei termini, il cosiddetto termine medio, soggetto o predicato che fosse. Così, chi continua ad accettare l'idea tradizionale (e in realtà assai poco aristotelica) che la validità logica di ogni argomentare dipenda dalla sua esattezza sillogistica, viene praticamente a dire che in ogni nostro ragionamento quel che lo rende logico, quel che gli conferisce legittimità razionale, non è che la sua attitudine ad essere, come si dice, «formalizzato», cioè la sua riducibilità formale a un sillogismo, quale per esempio quello famoso: «Tutti gli uomini sono mortali, tutti i poeti sono uomini, dunque tutti i poeti sono mortali».

Ora, non c'è dubbio che se io, facendo argomentazioni così congegnate, non rispettassi le regole della sillogistica, cadrei in incoerenze logiche. Se, per esempio, dicessi: «Tutti gli uomini sono mortali, tutti i gatti sono mortali, dunque tutti gli uomini sono gatti», direi una stupidaggine anche dal punto di vista logico-formale, perché un sillogismo di quel tipo, composto cioè di due premesse entrambe universali e affermative, ha una conclusione se il termine medio è soggetto nell'una e predicato nell'altra, mentre non ha conclusione alcuna se il medio è predicato in entrambe.

Ma a questo punto cominciano a venir fuori le cose più interessanti. Il mio dire stupidaggini non è prodotto soltanto dal mio disobbedire alle regole della logica formale. Posso dire sciocchezze anche con rigorosi sillogismi in *barbara* (che è il nome scolastico del primo e più perfetto tipo di sillogi-

smo, a cui tutti gli altri tipi debbono potersi ridurre). Posso per esempio argomentare: «Tutti gli uomini sono quadrupedi, tutti i quadrupedi sono alati, quindi tutti gli uomini sono alati». È un sillogismo impeccabile, nonostante che sia composto di tre sciocchezze.

Si dirà allora che la logicità formale è condizione necessaria, per quanto non sufficiente, della logicità reale, effettiva, di un ragionamento. Questo è già molto grave per i sostenitori dell'idea tradizionale, secondo cui la validità razionale di un ragionamento dipenderebbe dalla sua struttura logica. Infatti è già assodato, comunque, che questa logica non basta a farci ragionar bene. Possiamo mettere in atto strutture logiche perfette, e dire sciocchezze lo stesso. Ma c'è di peggio. Possiamo anche disobbedire in modo flagrante a quelle regole logiche, e dire cose ragionevolissime.

Immaginiamo, infatti, che invece di dire «Tutti gli uomini sono mortali, tutti i poeti sono uomini, dunque tutti i poeti sono mortali», io dica invece: «Tutti gli uomini sono mortali, tutti i poeti sono uomini, eppure tutti i poeti sono immortali». Avrò forse detto una sciocchezza, pur avendo rovesciato la conclusione logica di quel sillogismo? No: avrò semplicemente detto un'altra cosa, non meno plausibile della precedente, e in fondo per nulla incompatibile con essa, nonostante che l'una sia la corretta conclusione di un sillogismo e l'altra sia il suo rovescio, e che quindi le due conclusioni siano formalmente contraddittorie l'una rispetto all'altra.

A questo punto il difensore della concezione tradizionale della logica probabilmente insorgerà, osservando che ciò è possibile solo in quanto nella seconda argomentazione il termine «mortale» ha un certo significato nelle due premesse e un significato diverso nella conclusione, cosicché la mortalità in senso fisiologico non vi contraddice all'immortalità in senso storico e spirituale. Ma questo è proprio il punto a cui era necessario giungere. Lo stesso rigore formale, individuato e tutelato dalla tradizionale teoria logica dell'argomentare, vale

soltanto qualora il significato dei termini usati nel discorso resti identico dal principio alla fine del discorso stesso. Se io dico «Fritz è un cane, tutti i cani sono quadrupedi, dunque Fritz è quadrupede», il mio impeccabile sillogismo regge se nella prima premessa «cane» significa quella medesima specie zoologica a cui lo stesso termine allude nella seconda premessa, ma non regge più se invece significa «individuo che non sa cantare» e Fritz è il nome di un artista del Teatro dell'Opera.

Anche questo rigore formale non è dunque un rigore logico, ma solo un rigore semantico. Questa non contraddittorietà non riguarda il pensiero, ma solo la sua significazione. Il che, del resto, dovrebbe apparire evidente già dal suo nome, non potendo esistere contraddizioni là dove non esistano dizioni. La logica del sì e del no non è che una regola del giuoco del linguaggio. E si comprende allora come Aristotele, a cui premeva di impedire i trucchi verbali che certi sofisti usavano nei dibattiti, si sia dato tanto da fare per studiare quelle congruenze e incongruenze semantiche, che costituiscono il tema della grande ricerca poi scambiata per la sua logica, mentre non si preoccupò affatto di servirsene in ogni altra sua argomentazione reale.

La logica reale sta dunque su un piano più profondo di questo piano semantico, su cui pure l'altra logica serba una sua funzione ai fini della comodità comunicativa. Per riuscire più comprensibile al mio interlocutore, è meglio che io non mi contraddica, è meglio che tenga il più fermo possibile il significato che do ai termini che uso. Ma questa logica è sempre in funzione della più vasta etica del dialogo, la quale mi ordina non solo di convincere, ma anche di lasciarmi convincere quando lo ritenga giusto, e quindi all'occorrenza di contraddirmi correggendo quanto ho detto prima. Al di sotto di tutta questa sfera di esigenze comunicative sta bensì la reale logica del mio pensiero, cioè l'effettiva consistenza di ciò che volta per volta penso, e in cui ciò che mi si presenta come

connesso non può nello stesso tempo presentarsi come diviso. Ma ciò che sia, o non sia, connesso, io lo imparo sempre meglio man mano che studio quel che studio, senza che sussista una regola la quale possa insegnarmelo prima.

Questa è la logica delle cose, per cui si può dire che ogni cosa ha la sua logica, mentre non può esistere una logica generale di tutte le cose. Per riprendere l'esempio oraziano, la testa dell'uomo è incongrua se aggiunta al collo del cavallo, date quelle logiche coerenze che sono la realtà dell'uomo e la realtà del cavallo. Ma se a queste coerenze si aggiunge la coerenza del centauro, allora neanche quell'incoerenza può più essere lamentata come tale. Tutti gli ircocervi sono contraddittori solo fino al momento in cui siano scoperti reali.

In altri termini: è il contenuto dell'esperienza a stabilire di volta in volta i confini del logico e dell'illogico, e non la logica a determinare ciò che è razionale nell'esperienza. Quella stessa che possiamo chiamare la logica di una determinata scienza, non è che una parte del suo contenuto, scelto fra altri per certi suoi caratteri di maggiore costanza e generalità. Così, la cosiddetta logica della matematica non è che una parte della matematica, lungi dall'essere la forma universale di ogni pensiero possibile. E la stessa cosa, naturalmente, vale per ogni logica filosofica escogitabile, si tratti della tradizionale logica scolastica, o della dialettica di tipo hegeliano o marxistico, o della semantica dei moderni analisti del linguaggio e della metodologia scientifica. Ciascuna di queste dottrine può dare, in certi suoi aspetti, suggerimenti utili per ricerche particolari, ma non mai fornire le regole valide per ragionare logicamente in ogni caso.

– E allora, – si dirà, – non c'è nessun metodo stabile per ragionare logicamente? Non c'è nessuna logica valida per tutti? Come ci si può intendere, in queste condizioni? – Ci si può intendere molto meglio che nella presunta situazione opposta. Uno dei peggiori ostacoli all'intendimento reciproco, è infatti proprio la pretesa di chi vuole che i suoi interlocutori

usino la sua stessa logica, cioè che la logica, nel cui valore egli crede, sia la logica di tutti. Ma gli altri possono averne un'altra, ed egli ha eguale dovere di capirli, di cercar di capire se non ragionino meglio di lui. Anche sul piano semantico, ogni previa fissazione del senso dei termini non esclude mai il mio dovere di capire se i miei interlocutori non diano a loro un significato diverso. La pretesa di avere una logica comune, sia nel senso classico della sillogistica o della dialettica, sia in quello moderno dell'analisi linguistica, non è in questo senso altro che una forma di autoritarismo mentale. Per ragionare logicamente, non ho bisogno di questa dittatura della ragione, ma solo di capire, il meglio che posso, quel che mi mostrano le cose e quel che mi dicono gli altri.

xiv. L'istruzione classica e la sua funzione nella società moderna

Se si domanda che funzione ha l'istruzione classica nella società moderna, si delimita già questo problema educativo in un certo senso, che ne esclude altre possibili, e meno opportune, impostazioni.

Immaginate infatti che invece si domandasse: – Che funzione ha l'istruzione classica per il perfezionamento personale dell'individuo? – A ciò si potrebbe rispondere dicendo che la conoscenza del latino e del greco perfezionano l'individuo in quanto lo rendono più distinto, più raffinato, più ben vestito culturalmente, e quindi più soddisfatto della sua superiore perfezione, a paragone della maggioranza degli uomini, destinati a non conoscere quelle lingue. E in una simile risposta sarebbe allora implicito il presupposto che l'educazione deve servire non già a correggere, ma anzi ad accentuare il fondamentale difetto della nostra natura, il quale consiste nel pretendere di distinguersi dagli altri, di superare gli altri, di valere più degli altri. Purtroppo molte delle nostre tradizioni e abitudini educative continuano a incorrere in questo errore, anche se lo mascherano in forme varie, la cui diagnosi diventa più difficile.

Ma se si domanda che funzione ha l'istruzione classica in una società moderna, quel pericolo è già in buona parte schivato, perché si mostra di presupporre fin da principio che l'educazione debba servire a formare individui capaci di

vivere in una società e non già soltanto individui preoccupati della propria distinzione o perfezione personale. E allora la domanda si può meglio formulare nel modo che segue: – In che senso è legittimo ritenere che l'istruzione classica migliori la capacità degli individui a convivere coi loro simili?

Per rispondere, consideriamo anzitutto il caso di un individuo, il quale possieda una eccellente capacità tecnica di svolgere il suo lavoro professionale, poniamo di ingegnere, ma non abbia nessun gusto né per la poesia né per la musica né per l'arte figurativa, né per alcun altro di quelli che si sogliono chiamare i valori della cultura. Può darsi che quest'uomo sia talmente preso dalla sua attività di ingegnere, da non pensare mai ad altro, neppure al vantaggio economico che gli deriva dalla sua attività. Ma è molto più probabile che quella attività non gli basti, e che per ciò egli trasferisca quella sete di soddisfazione, che ognuno non può non avere, o nel campo del guadagno, o in quello dell'affermazione sociale, o in entrambi. Cercherà soddisfazioni costose, e perciò avrà bisogno di guadagnare più di altri; o cercherà soddisfazioni del suo senso di superiorità e di potenza, e perciò avrà bisogno di battere altri, in competizioni quali che siano. Siccome non è un barbaro, non farà semplicemente la guerra agli altri per strappar loro quello che vuole aver lui. Ma, ciononostante, combatterà anche lui, sul mercato dei beni economico nelle gare del potere sociale e politico, e farà fare una certa fatica a tutti quei suoi concittadini, che più propriamente si preoccuperanno di contenere quelle gare nei limiti della civiltà costituzionale.

Immaginiamo invece un suo collega, il quale non sia meno solerte di lui nel proprio lavoro professionale, ma, a differenza di lui, sappia godere dei beni della cultura. Costui ha assai meno bisogno, per sentirsi soddisfatto su questa terra, di battere gli altri nel campo della ricchezza o in quello della influenza sociale o in quello della potenza politica. Le musiche che ascolta, le architetture che contempla, le poesie che

si ricanta nella memoria, egli non le toglie ad altri, non le consuma in modo che non possano più servire anche per altri. La superiorità funzionale dei beni della cultura a paragone degli altri beni della vita consiste appunto nel fatto che, nella loro più intrinseca sostanza, essi sono universali e inconsumabili, cioè usufruibili da ognuno al di là di ogni competizione per la ricchezza e per la potenza. E chi ha imparato a godere di beni, i quali per esser goduti non hanno bisogno di esser sottratti al godimento di altri, è evidentemente un individuo più capace di armonica, felice, non competitiva convivenza con i suoi simili, di quanto sia colui che non ha imparato a goderne.

Ma questa, – si dirà, – è la dimostrazione del valore della cultura umanistica, come necessaria integrazione di ogni cultura tecnica, al fine della formazione di uomini i quali trovino sempre meno difficile il salire alla civiltà dalla loro nativa barbarie. Non è ancora la dimostrazione del valore della cultura classica, dell'istruzione classica. Verissimo. Ma quello che resta allora da dire è soltanto che, fra tutti quei grandi depositi di arte e di bellezza, cioè di strumenti di gioioso equilibrio estetico delle passioni umane, che sono le grandi culture nazionali, è assai difficile trovarne uno più ricco, di quello del mondo classico. È difficile trovarne uno il cui contenuto di bellezza sia più alto, e lo spirito di umanità più equilibrato e più saggio. Abbiamo ancora tutti moltissimo da trarre, dalla frequentazione della saggezza e della bellezza antica. Perché dunque pensare di volerci togliere l'uso di questo formidabile strumento di vita?

Dir questo, d'altra parte, è anche escludere tutte quelle diverse giustificazioni della presenza dell'istruzione classica nelle nostre scuole, che a mio parere sono le prime responsabili del pericolo, in cui essa oggi si trova, di esserne cacciata fuori in larga misura. Non parliamo, per carità di patria, di quella retorica romaneggiante, per cui in altri tempi si mostrava di credere che lo studio del latino, così come la

pratica del saluto romano, avrebbe risvegliato nell'animo degli Italiani d'oggi le stesse virtù conquistatorie e dominatrici dei Romani di un tempo. Di un simile classicismo, si sono visti i successi. L'Italia ha perso la guerra, e gli italiani non sanno il latino.

Ma anche chi dicesse che abbiamo il dovere di dare un'istruzione classica ai nostri giovani perché il mondo classico è quello dei nostri padri ed è pietà filiale il tenerne viva la memoria, non ne darebbe, a mio parere, una giustificazione plausibile. Dopo tutto, nostri padri non sono soltanto i Greci e i Romani, ma anche gli Etruschi, gli Osci, i Sanniti, gli Ebrei, gli Arabi, i Normanni, e chi più ne ha più ne metta. Come ogni persona che si rispetti, siamo i bastardi di tutte le razze vissute per millenni nel nostro ambiente; e come potremmo quindi pretendere, dai nostri ragazzi, che studiassero tutte le lingue di tutti i loro padri? – Ma, – si dirà, – non tutte hanno la stessa importanza –. Certo. Ma questo, appunto, è la sola cosa che conta: l'importanza, e non la paternità. Dopo tutto, se noi continuassimo a insistere sul punto che la ragione della nostra difesa degli studi classici è nella nostra diretta derivazione storica dai Greci e dai Romani, ci toglieremmo ogni possibilità di sostenere che il saper leggere Omero e Orazio possa essere uno strumento di felicità e di equilibrio vitale anche per un americano o per un indiano o per un russo.

E così, bisogna smettere di difendere l'utilità dell'istruzione classica col vecchio argomento che, le lingue morte permettendo un'analisi logica più precisa delle lingue viventi, esse danno meglio la possibilità, ai giovani, di assorbirne il contenuto razionale, e quindi di sviluppare le facoltà dell'intelletto. Questo è un errore radicale, in cui possono continuare a cadere soltanto coloro che non abbiano riflettuto abbastanza né sulla natura della logica né su quella del linguaggio. Si possono dire le più grandi sciocchezze nel latino morfologicamente e sintatticamente più corretto, e si possono enunciare verità degne di essere meditate a lungo anche nel latino

più sgrammaticato. Come allenamento a un miglior pensare, l'esercizio dello scrivere in latino non serve a nulla; e d'altra parte non serve più neppure come mezzo di comunicazione, perché chi si vale più del latino, anche nel mondo dei dotti, se si eccettua qualche (sempre più raro) filologo classico? Il solo risultato del lungo studio che i nostri ragazzi dedicano alla cosiddetta analisi logica e allo studio minuto di tutte le regole ed eccezioni della grammatica latina è con ciò quello di far odiare il latino, e di non farlo imparare, perché non si impara ciò che si odia.

Condizione primaria per il ravvivamento dell'istruzione classica in Italia è di conseguenza la radicale abolizione di ogni esercizio di versione o composizione in latino, e lo spostamento dell'interesse, nell'insegnamento di questa lingua, verso l'interpretazione dei grandi testi antichi. In vista di questo esclusivo scopo, lo studio della noiosa grammatica può essere estremamente semplificato. Si può imparare a leggere e capire il latino infinitamente più presto, se non ci si propone nello stesso tempo lo stravagante compito di imparare a scriverlo. E tutto il tempo che si acquista per le traduzioni dal latino in italiano può anche permettere di sviluppare molto di più quell'allenamento alla finezza nella comprensione e nella resa del pensiero altrui, che ha luogo in ogni versione da una lingua altrui nella lingua propria. Si può anzi dire che una traduzione in italiano insegna a scrivere in italiano ancora più che un componimento in italiano, il quale rischia spesso di riuscire una semplice esercitazione retorica al pari della versione in latino.

A mio parere, il vantaggio (anche in termini di minore aggravio per gli scolari) che risulterà per gli studi classici dall'abolizione di ogni pretesa di scrivere o di tradurre in latino sarà così sensibile, da far passare in seconda linea il problema di togliere l'insegnamento del latino da alcuni tipi di scuole. Tuttavia, anche se parrà più saggio di toglierlo dalla scuola media unica, per non farne iniziare lo studio troppo

presto e per permettere invece un più adeguato studio di almeno una lingua moderna, si potrà sempre, adottando quel più ragionevole metodo di insegnamento e concentrando ogni sforzo nella semplice lettura di testi, con molto uso di vocabolario e con pochissimo uso di grammatica, far imparare in un minor numero di anni a leggere e a capire il latino assai meglio di come lo si impara adesso. Ma bisogna che tutti coloro, i quali sentono sinceramente il valore della grande tradizione classica, si uniscano per combattere tanto i retori della romanità quanto i fanatici dello scrivere in latino e del valore logico della sintassi. Altrimenti, per colpa dei loro spropositi, assisteremo presto a una violenta reazione antiumanistica, che preparerà generazioni di italiani incapaci di leggersi i loro classici.

«Comprendere», settembre 1956, pp. 149-152

xv. Latino e non latino

Che le questioni educative siano di loro natura delicate e difficili è provato anche dal fatto che non è facile parlarne senza essere fraintesi. Si propongono «riforme scolastiche senza spesa», perché sono le sole che possano attuarsi subito, e si è presi per conservatori, preoccupati di non disturbare il bilancio delle classi abbienti. Si suggerisce che professori e scolari approfondiscano più seriamente certe materie o parti del programma in luogo di studiarle più superficialmente e svogliatamente tutte, e si è presi per demagoghi, intenti solo a compiacere ai giovani rendendo loro la vita facile. Così, credo che ci sia parecchia gente la quale, avendo io denunciato il «panlatinismo» come uno dei vizi fondamentali della nostra scuola, ritiene che sia un nemico degli studi umanistici, e che vorrei ridurre il più possibile lo studio del latino. Può darsi che mi sia spiegato male: ma non è certo questa la mia opinione.

Io non sono nemmeno sicuro che sia bene abolire il latino nei primi tre anni della scuola media, nonostante che molte serie persone ritengano che sarebbe meglio dedicare il tempo così risparmiato al francese o all'inglese, in modo da evitare agli Italiani di essere il solo grande popolo europeo che, mentre parla una lingua poco capita dagli altri, poco parla le lingue capite dagli altri. Io credo che a quest'ultima giustissima esigenza si dovrebbe venire incontro tagliando abbon-

dantemente altre sezioni del programma, ma non il latino. Almeno fino al quattordicesimo anno di età la scuola dovrebbe servire quasi esclusivamente alla formazione generale del giovane, insegnandogli a vivere e a convivere e dandogli modo di comprendere le diverse attività possibili e di manifestare rispetto a ciascuna di esse le sue germinali preferenze e attitudini (giacché la specifica preparazione professionale dovrebbe poter cominciare soltanto in seguito). Di conseguenza, non vedo perché sia tanto utopistico prevedere un futuro in cui anche i venditori di benzina non solo amino di avere a casa dischi di buona musica e sappiano conversare col turista straniero che si ferma alla loro pompa (ciò che succede già abbastanza largamente, poniamo, in Svizzera o in Scandinavia), ma possano anche, se gliene è rimasto il gusto dalla scuola, andarsi a rileggere Catullo o Marziale. Sono anzi fermamente convinto che poche cose quanto il gusto di capire una lingua morta, una civiltà lontana nel tempo – e tanto più quando essa è una grande civiltà, e una civiltà che è alle radici storiche della propria – contribuiscano a dare quell'intendimento non solo di quanto è prossimo ma anche di quanto è remoto, quel senso insieme dell'infinita costanza e dell'infinita varietà delle passioni umane, che è uno dei principali fondamenti di ogni saggezza morale e di ogni equilibrio civico e politico.

Ma immaginate che invece di scoprire con soddisfazione che quel venditore di benzina sta leggendo una poesia di Catullo (come Paul Valéry scoprì una volta, mentre si aggirava terrorizzato fra certi paurosi meccanismi, che l'operaio che li sorvegliava aveva in tasca la sua *Jeune Parque*), io trovassi che egli pretende, per darmi trenta litri di *Super*, che gliela chieda in latino! Il meno che potrei rispondergli sarebbe quanto segue: – Caro amico, se le piace di fare questo giuoco, proviamoci pure: ma badi bene che è soltanto un giuoco. Anch'io mi ci diverto, qualche volta, pur riconoscendo che, nella vita, ci sono mille cose più divertenti di questa. In ogni caso, si

guardi bene dall'imporre questo giuoco ai suoi ragazzi, qualora ne preferissero qualche altro.

Se preferiscono giuocare a pallone, è meglio, perché almeno stanno all'aria aperta e si rinforzano i piedi, mentre a tentare di parlare o di scrivere in latino non si rinforzano niente, anzi si indeboliscono il cervello, che risulta danneggiato dall'insincerità e dalla goffaggine del rifare il verso a qualche autore antico, il quale poi, se ascoltasse, si metterebbe a ridere, o a piangere.

In altri tempi il latino era una specie di lingua internazionale, ma adesso non lo è più, ed è ridicolo sognarsi che possa tornare ad esserlo. Anche più ridicolo è credere che a studiare le regole della grammatica e della sintassi latina s'impari a ragionar meglio. La sola cosa che ci s'impara, è a odiare il latino. Così accade che da noi molti studiano il latino per dodici anni, e poi non sanno leggere a prima vista neppure Cesare o Fedro.

Sono convinto che il mio venditore di benzina capirebbe benissimo questo discorso, ma purtroppo esso non è capito da un numero ancora notevole di miei colleghi universitari. Tanto è vero che nella Facoltà di Lettere, e di riflesso in tutti i concorsi e in tutte le scuole dove il latino compaia, ragazzi, adolescenti e adulti continuano a essere oppressi dall'obbligo di tradurre in latino o di comporre in latino, e quindi di dedicare allo studio della morfologia e della sintassi un tempo assolutamente sproporzionato, il quale vien così sottratto alla lettura dei testi, col solo risultato di trasformare in un tormento odioso, insulso ed inutile ciò che altrimenti sarebbe un'appassionante e tonificante interpretazione e fruizione di grandi poesie e di grandi pensieri.

Ciò che importa, infatti, è capire e gustare gli antichi autori, non imitare il loro linguaggio come scimmie o pappagalli. Io non ho mai fatto in vita mia una sola versione dall'italiano in greco, eppure credo di saperlo non meno della media dei professori universitari che lo insegnano. Questo

prova che le versioni nelle lingue classiche non sono affatto necessarie per imparare a capirne gli autori.

Insomma, il nemico del latino non sono io, che vorrei assicurata una formazione umanistica ad ogni cittadino della nazione, quale che fosse il mestiere o la professione che egli dovesse poi apprendere. I nemici del latino sono coloro che continuano a fare, del suo apprendimento, piuttosto una cosa odiosa e inutile che una cosa attraente e feconda. O essi cambiano parere – cominciando anzitutto con l'abolire dovunque la versione dall'italiano in latino – o il latino sarà, per loro colpa, espulso a poco a poco dalla maggior parte delle scuole italiane.

«Il Resto del Carlino», 22 gennaio 1956

xvi. Latinisti in crisi

C'è oggi in Italia un dramma del latino, il quale non è soltanto quello dei ragazzi costretti a vacui esercizi di cosiddetta analisi logica, di grammatica e di sintassi, al fine di rifare il verso a certi antichi autori in una lingua che non parleranno mai. C'è anche il dramma dei latinisti autentici, di coloro che hanno speso la vita intendendo e facendo intendere il più profondo valore dei grandi poeti e scrittori di Roma.

Molto significativo, in tal senso, è l'appassionato articolo che uno dei nostri più insigni latinisti, Concetto Marchesi, ha pubblicato sul primo numero della «Riforma della Scuola». Anche contro il dissenso di molti suoi compagni di partito, il Marchesi aveva fin qui continuato a difendere l'insegnamento del latino nella scuola media unica. Ora, egli «s'inchina all'evidenza, e recita il suo atto di contrizione». Prima, egli precisa,

intendevo soltanto proporre la grammatica di una lingua morta quale strumento più adatto che quella di ogni lingua viva alla formazione mentale dell'alunno. La esperienza di non pochi anni ci dice che è questo un pronostico fallito; che lo studio grammaticale del latino nella scuola media unica è un inutile tormento e perciò un insensato perditempo.

La sua conclusione è perciò drastica: niente più latino nella scuola media unica; anche se egli aggiunge a questa sua

ritrattazione un appassionato appello affinché al latino «si dia riverente ospitalità nelle scuole dove si forma e si precisa la cultura, il gusto, l'abito intellettuale di quanti nella vita sentiranno bisogno di estendere l'attività del proprio spirito oltre i limiti più o meno angusti di una specifica attività quotidiana».

Dall'opposta sponda, i suoi colleghi difensori della necessità di non restringere di un solo palmo l'impero panlatinistico che esercitano sull'educazione della gioventù italiana avranno dunque modo di ripetere, una volta di più, che se si vuol salvare la civiltà romana e cristiana dall'avanzata del comunismo (o magari anche della «pseudociviltà americana») il solo rimedio è quello di fortificare gli spiriti dei ragazzi insegnando loro quand'è che al genitivo plurale bisogna mettere *um* e quand'è che bisogna mettere *iwm*. La barbarie avanza: quindi mano all'analisi logica, alle declinazioni e alla sintassi! Il decano dei latinisti italiani è costretto, dalla sua ideologia o disciplina politica, a cedere tutta una provincia dell'impero del latino. Salviamo dunque la civiltà dalla barbarie adottando la matita blu dovunque un indicativo è stato messo in luogo di un congiuntivo, o viceversa! – Così al malinconico disorientamento degli uni fa riscontro il tradizionale fanatismo degli altri.

Eppure basta leggere con attenzione lo stesso articolo del Marchesi per scorgere come al fine di sfuggire a quell'assurdo dilemma, di liquidare progressivamente l'insegnamento del latino o di mantenerlo in vita anche in tutto ciò che in esso è «insensato perditempo», occorra soltanto rendersi conto di un errore, che stranamente continua ad essere presupposto tanto dagli uni quanto dagli altri. In difesa del più autentico valore della cultura umanistica, il Marchesi scrive cose stupende:

La cultura umanistica giova a tutti: il giorno in cui decadde sarebbe notte nel mondo. L'elettricità percorre ormai

tutta la terra; dà moto e luce; crea nuove energie fisiche; ha tolto l'uomo dalla solitudine, dalla oscurità, dai riposi umiliati e accasciati e lo ha sospinto verso le gioiose distrazioni di cui ha bisogno la fatica per essere più fruttuosamente ripresa. Ma c'è nella nostra esistenza qualcosa che non sazia né stanca mai; di cui non ci rendiamo conto come ci si rende conto di un meccanismo, a cui non sappiamo dare il nome perché il nome varia da un libro a un quadro a un suono. È una cosa che ci fa dimenticare ogni altra cosa e ci dà una luce che illumina dentro e assicura, talora, l'istante inatteso di felicità. Questo si deve a quella scienza che si fa arte e si fa vita; si deve a quella cultura umanistica che fuori della scuola ha bisogno di dilatarsi liberamente e nella scuola di raccogliersi e profondamente operare.

Non potrebbe esser meglio evocato, in poche righe, lo spirito della cultura umanistica. Qualcosa «a cui non sappiamo dare il nome, perché il nome varia da un libro a un quadro a un suono»! Questo significa, appunto, che quel che importa non è interrogare il ragazzo su quel dato nome, e bocciarlo se non lo sa: ciò che importa è che quel libro, quel quadro, quel suono sia condotto a «dar luce che illumina dentro», ad «assicurare l'istante inatteso di felicità». È la felicità che il possesso dell'arte assicura a chi ha imparato ad usarla; la felicità che proviamo leggendo, o ricantandoci, i grandi poeti latini. Ma perché mai, da questa luminosa reggia dell'arte, della poesia, della gioia, il Marchesi sente subito dopo, ancora una volta, il bisogno di precipitarsi in quella ammuffita cantina che è il regno della grammatica?

Egli fa seguir qui tutto uno squarcio di storia della grammatica latina, in cui naturalmente si trovano molte cose giustissime, quali, per esempio, l'affermazione che l'unica grammatica seria è la grammatica storica, e che se si vuole scrivere oggi in latino è meglio scrivere un latino vivo e quindi non ciceroniano invece che un latino ciceroniano e di conseguenza defunto. Ma su questo continua poi ad aleggiare, stranamente, l'antica idea che ci sia pure una «grammatica logica»,

necessaria per «adoperare il latino», e che in fondo questa logicità della grammatica latina sia la ragione primaria del fatto che se ne possa desiderare l'insegnamento anche ai ragazzi. Non aveva il Marchesi, del resto, detto sin da principio che il suo intento, quando difendeva l'insegnamento del latino nella scuola media unica, non era già quello di «imporre una cultura umanistica a ragazzi e bimbettoni di dodici anni», ma bensì quello di «proporre la grammatica di una lingua morta quale strumento più adatto che quella di ogni lingua viva alla formazione mentale dell'alunno»? Come se l'educare i fanciulli a sentire la poesia dei poeti fosse qualcosa di meno conforme alla loro natura, e di meno formativo per lo sviluppo delle loro menti, che il sottoporli a uno studio da barbogi eruditi alessandrini, qual è la classificazione delle categorie logico-grammaticali!

Concetto Marchesi è un grande storico dello spirito latino, è un umanista e uno scrittore. Per giunta, è un uomo che ha studiato molto anche Aristotele. Non gli sarà quindi difficile riconoscere, solo che ci rifletta sopra un momento, che Omero e Orazio hanno molte più cose da dire ai giovani che non Apollonio Discolo e Prisciano, e che le categorie della grammatica sono parenti di quelle della logica non solo nella loro relativa utilità per l'accertamento di certe congruenze di espressione verbale, ma altresì nella loro completa inutilità per l'allenamento ad ogni ragionare effettivo. Applicata ai ragazzini, la cosiddetta «analisi logica» serve soltanto per ritardare di altrettanto tempo quel loro sviluppo mentale, che essi raggiungerebbero se riflettessero non sulle parole ma sulle cose, non sui modi in cui si parla ma sui significati di quel che si dice. Del resto, se le cose non stessero così, perché mai lo studio grammaticale del latino sarebbe, come il Marchesi stesso dice, «un inutile tormento e perciò un insensato perditempo»? Forse quel che è insensato per i ragazzini diventa meno insensato per i grandi? Anche da grandi, e salvo che proprio siamo grammatici di professione, il solo

dovere che abbiamo, di fronte ad ogni grammatica, è quello di studiarla il meno possibile. La lingua che meglio conosciamo è in genere sempre quella di cui meno abbiamo studiato la grammatica.

Se dunque vogliamo salvare lo studio del latino nelle nostre scuole, cominciamo piuttosto a cancellare da tutte le sue grammatiche quanto in esse non è strettamente necessario, come integrazione del lessico, al fine di capire i testi. Una semplificazione di questo genere rende possibile di leggere e tradurre testi molto più largamente. Aboliamo parallelamente, in qualsiasi tipo di scuola e di esame, dalla prima media fino all'università e ai concorsi, ogni traccia di quell'ormai antiquato e inutile esercizio che è la versione dall'italiano in latino. E potremo avere giovani che già dopo qualche anno di studio sappiano leggere correntemente Catullo e Cesare e la Bibbia di san Girolamo senza pretendere di scimmiottarne la lingua. Al latino dei pappagalli, sostituiamo il latino delle persone serie. E allora non avremo bisogno di rinunciare, reazionariamente, al sogno di una civiltà futura, in cui anche gli operai possano gustare non soltanto dischi di musica classica ma altresì la poesia e la saggezza dei loro antenati di venti secoli fa.

«Il Mondo», 10 gennaio 1956

xvii. L'equivoco del latino

È comprensibile come molti insegnanti temano che l'ormai indispensabile ammodernamento delle strutture della scuola italiana conduca a un impoverimento del suo contenuto umanistico. Ma è difficile immaginare una battaglia più sbagliata di quella che alcuni di loro stanno per ciò conducendo contro l'abolizione della versione in latino.

Senza dubbio quel provvedimento, così com'è, è parziale, e attende d'essere inquadrato in una riforma generale dell'insegnamento secondario. Ma i veri difensori del latino dovrebbero richiedere che si procedesse innanzi per quella via, non già che si tornasse indietro. Essi dovrebbero dire: – Non solo siamo lieti che la versione in latino sia stata soppressa nella scuola media, ma anzi vogliamo che venga abolita dappertutto, università e concorsi compresi. Infatti non ha più senso studiare il latino per scriverlo o per parlarlo, dal momento che persino fra noi latinisti l'uso del latino sta diventando sempre più raro, e che per far cessare ogni nostro dibattito sul latino basterebbe la condizione che dovessimo discuterne in latino. Però, proprio per esser sicuri che all'eliminazione dello studio inutile corrisponda un rin vigorimento dello studio utile, chiediamo che, per ogni pagina di cattivo e comunque fittizio latino che risparmieremo ai nostri scolari di scrivere e a noi di leggere, essi leggano o traducano una pagina in più dei grandi autori, che in latino hanno scritto. Si abo-

lisca, dovunque sopravvive, la versione in latino, ma si radoppi in compenso quella dal latino. Con ciò s'otterrà in ogni caso un vantaggio, quale che debba essere il posto del latino nella scuola di domani. E vedremo, allora, se proprio sarà necessario eliminarlo dalla futura scuola media obbligatoria per tutti.

Questo sarebbe un discorso coerente e ragionevole: ed è, di fatto, quanto ora accade sempre più spesso di sentire, persino nei dibattiti in cui l'unico punto in questione sembri esser quello di dichiararsi pro o contro il latino in generale. Purtroppo la grande massa degli insegnanti, degli studenti, dei padri, delle madri, e degli stessi giornalisti che tentano di orientarsi in questo movimento d'opinione, stenta ancora ad abituarsi alla necessità di tale distinzione più sottile. Si preferisce, come sempre, l'impostazione più spiccia e facile del problema, che è quella per la quale o si è per Garibaldi o si è contro Garibaldi, e non ci sono vie di mezzo. Il guaio è che il latino non è un personaggio univoco come Garibaldi. Insegnato per far capire i classici, è una cosa seria e importante. Insegnato per scimmiettare approssimativamente il loro linguaggio, è un perditempo antiquato e ridicolo.

Quando invece non si presuppone in primo luogo questa distinzione, allora si tornano a ripetere i più confusionari luoghi comuni. Si dice che, sì, bisognerà togliere il latino da molte scuole, ma che, dove lo si studierà, bisognerà studiarlo sul serio, a fondo e non soltanto a metà. Come se studiarlo male, e con maggiore perdita di tempo, fosse più serio che studiarlo bene e con minore perdita di tempo! Come se tanti fra noi non avessero imparato a leggere il greco di Omero e di Platone anche senza fare una sola versione dall'italiano in greco! Come se fosse una cosa seria un metodo d'insegnamento per cui gli scolari studiano il latino per otto anni, e poi di norma non sanno leggere un classico ad apertura di libro!

Oppure si ripete la favola, già messa in burla da tanti insigni latinisti, secondo cui la formatività dell'insegnamento

del latino non risulterebbe dall'allenamento ad interpretare i classici ricostruendo il loro pensiero attraverso il loro linguaggio, bensì dall'applicazione isolata delle regole della loro grammatica, compiuta come fine in sé attraverso la versione in latino. È questa la stortura che già un classicista come Giorgio Pasquali si divertiva a chiamare la «coniuntivite dei professori». E io ho ormai più volte chiarito come chi, a questo proposito, parla di una speciale attitudine di tale esercizio morfologico e sintattico a sviluppare le capacità logiche degli allievi, dimostri soltanto di non avere idee chiare né circa la natura della logica né circa quella del linguaggio. Vero è che chi ama ripetere tali formule preferisce ignorare gli argomenti che le provano assurde, dato anche che non sarebbe capace di controbatterle.

Così le persone di buon senso si convincono, sempre più, che non c'è niente da fare. Il latino potrebbe anche andare, ma i latinisti sono impossibili. Di conseguenza, bisognerà rassegnarsi alla prospettiva che il latino si riduca a un'esperienza culturale di minoranza. Nell'Italia, che ci auguriamo meno analfabeta, di domani, la maggioranza dei giovani frequenterà la scuola media obbligatoria, ma resterà incapace d'intendere anche il più semplice verso di Catullo. I beni della civiltà si diffonderanno fra strati sempre più vasti della popolazione, ma fra essi non sarà compreso l'uso diretto della bellezza antica. E dovremo ciò al cieco zelo degli odierni difensori del latino. Giacché, chi può aver dubbi? Se l'insegnamento del latino dovesse rimanere quale è adesso, cioè per metà diretto verso uno scopo falso e per l'altra metà proporzionalmente impoverito nella propria attitudine a raggiungere il suo scopo vero, tanto vale augurarsi che la maggior parte dei giovani possa esser definitivamente affrancata da una simile calamità nazionale.

Io però non mi sono ancora completamente rassegnato ad una così pessimistica conclusione. E m'augurerei che il nuovo ministro, che ha già capito e dichiarato che la scuola italiana

va non soltanto adeguata estensivamente alle esigenze odierne ma altresì profondamente ammodernata nelle sue strutture, non si lasciasse impressionare da alcune più o meno clamorose manifestazioni, da cui dissentono i più intelligenti professori di lingue classiche.

Del provvedimento del suo predecessore, corregga soltanto la limitatezza. Sopprima la prova di versione in latino in tutti gli ordini e tipi d'insegnamento e di concorso, prescrivendo nello stesso tempo maggiore estensione e severità nella prova di versione dal latino; e, quale che sia per essere la futura riforma della scuola, favorirà la sopravvivenza della sua tradizione di formatività umanistica. Solo così eviterà che s'allarghi il fossato, destinato altrimenti a dividere in modo irrimediabile, nella nazione, un'aristocrazia d'umanisti da una democrazia di tecnici.

«L'Espresso», 22 marzo 1959

xviii. Il nuovo progetto di esame di maturità

Le Direzioni generali competenti del Ministero della Pubblica Istruzione hanno in questi giorni trasmesso al Consiglio Superiore di quel Ministero uno schema contenente nuove disposizioni sugli esami di maturità e abilitazione, sollecitando il parere in vista della successiva formulazione della relativa legge. Lo schema, per quel che abbiamo potuto conoscere, è di notevolissimo interesse, e rappresenta un serio tentativo – di cui si deve dare atto al ministro Paolo Rossi – di liberare il cosiddetto esame di maturità da alcuni dei suoi aspetti più incongrui, e di cominciare a trasformarlo in qualcosa di ragionevole. Data la grande disparità dei pareri esistenti in materia, il ministro ha dovuto tener conto dei diversi punti di vista, e mediare tra le posizioni più opposte senza per ciò finire in un compromesso ibrido e incoerente. Anche in questo va detto subito che se l'è cavata assai meglio di quanto di solito sia lecito aspettarsi in casi del genere.

Ma cominciamo (prima di ogni altra osservazione) a esporre le linee essenziali del nuovo progetto. Esso anzitutto esclude entrambe le tesi estreme, di chi vorrebbe praticamente abolire l'esame di maturità affidando il giudizio definitivo allo scrutinio finale delle scuole frequentate, e di chi vorrebbe invece deferirlo alle varie Facoltà universitarie, sotto forma di esame d'ammissione. L'esame di maturità resta essenzialmente un esame di Stato, con commissioni esaminatrici estranee sal-

vo il rappresentante della scuola; ed è anzi più precisamente fissato di quanto oggi non sia il concetto di «sede di esame», in modo da meglio garantire il preminente diritto degli istituti statali a questo riguardo. Data la presente situazione della scuola italiana, è difficile sostenere che lo spirito di conservazione del sistema vigente, qui manifestato dal nuovo progetto, non sia opportuno. Ogni cambiamento a questo proposito minaccerebbe infatti molto probabilmente di incidere sulla serietà stessa dell'esame, e porrebbe a repentaglio le già poco adeguate possibilità di controllo dello Stato sul livello didattico delle scuole non statali.

L'innovazione sostanziale, che il nuovo progetto presenta rispetto al sistema in vigore, concerne invece la struttura stessa delle prove di esame. Esso accetta il principio che è assurdo pretendere dai giovani, di cui si deve accertare la maturità, il possesso mnemonico di un insieme enciclopedico di materie, che nessuno dei commissari è in grado di constatare da solo perché salvo casi eccezionali non dispone egli stesso di tutta quella sapienza. Riduce quindi tali prove a quelle discipline che, in ciascun tipo di scuola, possano esserne considerate come «l'ossatura sostanziale», partendo dall'idea che «se un giovane è rimasto per un intero ciclo scolastico in un certo tipo di scuola e in esso ha raggiunto la soglia di uscita, le sue prospettive per il futuro vanno legittimamente valutate in funzione delle caratteristiche particolari di quel tipo di scuola». D'altra parte, limitato in tal modo il numero delle prove, la loro serietà è accresciuta dal fatto di prevederle tutte scritte: e a questo proposito è prospettata anche la possibilità che, per determinate materie, tali prove scritte non si configurino più nella vecchia forma dello svolgimento di un tema, ma piuttosto in quella del questionario, cioè della risposta a un certo numero di quesiti, scelti nella più ampia serie di quelli proposti.

Su queste prove scritte dovrà sostanzialmente basarsi la valutazione dei commissari; e quando essa sarà risultata deci-

samente favorevole, il candidato sarà dichiarato senz'altro maturo, mentre, se sarà risultata decisamente sfavorevole, il candidato sarà senz'altro respinto, e non potrà ripresentarsi alla prova se non l'anno successivo, unica essendo la sessione degli esami. Alle prove orali i candidati saranno bensì ammessi nei casi intermedi, cioè in quelli in cui il risultato delle prove scritte non appaia tale da far decidere né per l'immediato riconoscimento né per l'immediato rifiuto della maturità, e la commissione ritenga necessario integrare la sua conoscenza del candidato mediante l'interrogazione diretta.

Già un primo esame di questo progetto di riforma dell'esame di maturità mostra, mi sembra, che chi l'ha concepito ha compreso quali erano taluni degli inconvenienti più gravi del sistema vigente, e ha cercato di eliminarli. La riduzione del numero delle materie d'esame corregge efficacemente l'assurdo enciclopedismo della prova odierna, mentre il fatto che esse diventino tutte scritte mira evidentemente a garantire che in proporzione se ne accresca la profondità e serietà. Anche il fatto che si suggerisca, nei casi opportuni, l'adozione del sistema dei questionari rientra nell'intento di questa migliore efficienza tecnica della prova (ed è altresì auspicabile che, in tale quadro, anche il famoso svolgimento del tema di italiano sia prima o poi destinato a sparire, per opposti tipi di prove scritte destinate non già a sviluppare la tradizionale verbosità mediterranea allenando a diluire in tre pagine quel che un valente scrittore ha già detto bene in tre righe, bensì, al contrario, a sviluppare la capacità di distinguere l'essenziale dal secondario, di cancellare gli aggettivi inutili e di esprimersi con chiarezza e concisione e senza retorica attraverso l'esercizio di riscrivere in due pagine quello che un cattivo scrittore o oratore ha diluito in dieci). D'altro lato, la proposta dell'unicità della sessione mostra che si è ben compreso il vecchio errore implicito nell'idea di permettere, dopo un supplemento di esercitazioni mnemoniche estive, l'integrazione autunnale della deficiente maturità, come se quest'ultima fosse compro-

vata dal fatto che il ragazzo è in grado di ripetere a memoria tanti separati blocchi di notizie, e quindi può «riparare» ad ottobre mostrando di ricordare allora, dopo qualche lezione privata, i nomi dei poeti del dolce stil nuovo, o dei dannati che nell'inferno di Dante stanno a testa sotto, di cui non si ricordava a luglio.

Si può quindi dire senz'altro che, anche qualora non potesse essere ulteriormente perfezionato, il nuovo tipo di esame di maturità, previsto dal progetto ministeriale, è senza alcun dubbio migliore di quello che ancora oggi si continua a mettere in atto (e che non si potrebbe d'altro lato semplicemente abolire senza gravissimi inconvenienti di altra natura). La prima speranza da esprimere è quindi quella che esso venga preso seriamente in esame, e non soltanto guardato con sospetto, come una semplice concessione a richieste, interessate o demagogiche, di veder diminuita la fatica dell'esame di maturità. Per ciò stesso, sarebbe molto meglio che esso venisse tradotto in atto così com'è, sia pure come provvisoria soluzione sperimentale in attesa di ulteriori perfezionamenti, quando la sola alternativa fosse quella di lasciarlo semplicemente cadere, o (altra eventualità non meno deprecabile) di attuarlo in forma mutila, magari in quei soli aspetti in cui esso giustamente procura di attenuare la severità mnemonico-enciclopedica dell'esame, e non anche in quelli in cui con altrettanta ragionevolezza si preoccupa di accrescerne la sostanziale serietà ed efficienza. Se, per esempio, il cambiamento di metodo si risolvesse soltanto nella diminuzione delle materie d'esame, e non avesse luogo la parallela accentuazione della serietà e dell'efficienza degli esami stessi, lo spirito della riforma, e il migliore intento del ministro, sarebbero ovviamente frustrati. Non c'è persona seria, né fra gli studenti né fra gli insegnanti né nelle famiglie, la quale semplicemente desideri che scuole ed esami siano resi più facili. Quel che si vuole, è che le difficoltà non siano stupide e inutili, ma intelligenti e proficue.

È lecito tuttavia sperare che questo progetto di riforma dell'esame di maturità, il quale appare già tanto legittimo nel suo generale orientamento, riesca ancora a perfezionarsi, e addirittura a diventare del tutto soddisfacente, attraverso le discussioni e le correzioni a cui con ogni probabilità sarà sottoposto. Se, infatti, si può temere che certe opposizioni lo facciano naufragare, o (che sarebbe ancora peggio) gli tolgano i suoi migliori caratteri, si leveranno senza dubbio contro di esso anche altre opposizioni, che in fondo potranno avere l'effetto di migliorarlo. Nella selezione delle materie su cui i candidati dovranno sostenere gli esami, il progetto ministeriale, si è già detto, parte dall'idea di individuare quelle che formano «l'ossatura sostanziale» di ciascun tipo di scuola media superiore. Esemplificando, per il liceo classico esso suggerisce che alle prove di italiano, latino e greco se ne aggiungano altre due (anch'esse naturalmente scritte, secondo il nuovo piano, e verosimilmente configurate, in questo caso, nella forma dei questionari), cioè una di storia e una di filosofia. Questo significa che, identificate nelle cinque principali discipline del gruppo letterario e storico le «materie fondamentali» del liceo classico, saranno senz'altro condannate fin da principio a una situazione di inferiorità tutte le materie del gruppo scientifico, dalla matematica alla fisica alle scienze (per non parlare della storia dell'arte, che non si vede perché debba essere considerata inferiore alle storie linguistico-letterarie nella formazione «classica» dell'allievo). Che cosa diranno i professori di tutte queste materie? Forse gli insegnanti di storia dell'arte se la piglieranno tranquilli, abituati come sono, in certo modo, ad essere considerati *minores gentes* (senza motivo alcuno) nella scuola media. Ma tutti gli altri professori strilleranno come aquile. Ve li immaginate i professori di matematica e fisica dei licei classici, messi di fronte a una implicita asserzione ministeriale e legislativa del principio che la loro materia ha minore importanza formativa di quelle storico-letterarie per la formazione dei giovani della

più illustre scuola media superiore della nazione? E chi potrà dar loro torto se strilleranno?

È vero, infatti, che il nuovo progetto tien fermo alla norma di non ammettere alle prove di maturità gli allievi che non abbiano raggiunto almeno la media del cinque in sede di scrutinio finale, e non permette la dichiarazione di maturità sulla sola base delle prove scritte se il candidato non abbia riportato, nello scrutinio, la sufficienza in quelle materie in cui non sia chiamato a sostenere l'esame: cosicché, formando una specie di quadrato di Villafranca sparante solidi zeri contro tutti quegli studenti che troppo presto dimostrassero di prendere sotto gamba le loro materie, come quelle su cui non sarebbero comunque chiamati a superare le più serie prove d'esame, i professori del gruppo scientifico potrebbero tenacemente difendere, sulla pelle degli incauti scolari, la ferita dignità delle proprie materie e della propria classe, mercé il possibile abbassamento della loro media al di sotto del cinque e il conseguente blocco del loro accesso all'esame. D'altra parte, se la norma vietante la concessione della maturità sulla sola base delle prove scritte quando manchi la sufficienza in una delle materie non garantite da tali prove dovrà significare che le prove orali di integrazione non vertono soltanto sulle materie su cui hanno luogo le prove scritte ma anche sulle altre, allora è chiaro che ad ogni professore di queste ultime materie resterà sempre la sicura arma di non concedere per suo conto la sufficienza e quindi – anche nei casi in cui non sia bastata allo scopo la sopra descritta tattica del quadrato di Villafranca e lo studente sia comunque sfociato all'esame – di riaverselo davanti in sede di prove orali. Andrà così completamente per aria il principio selettivo, informatore del nuovo progetto, e insomma si ricondurrà l'esame di maturità al solito totalitarismo enciclopedico. D'altronde, anche quando tali reazioni non si producessero, che cosa finirebbe con l'essere una scuola in cui metà dei professori è svalutata fin da principio, e condannata a un costante complesso di inferiorità,

sia di fronte all'altra metà dei colleghi sia di fronte alla totalità degli scolari? Quale spirito di cordialità, di collaborazione, di serio e comune ed uguale impegno potrebbe svilupparsi in una situazione del genere?

La realtà è che in questo punto il progetto ministeriale è incorso nel singolare errore di voler trasferire nella scuola media superiore, e quindi nell'esame di maturità, proprio la più perniciosa fra le anticaglie ancora superstiti nel nostro ordinamento universitario, e cioè la distinzione fra materie fondamentali e materie non fondamentali. E ciò, proprio nella struttura di quelle scuole e di quelle prove, che per loro natura maggiormente si avvicinano alle facoltà universitarie in cui più palesi sono le assurdità e i danni derivanti da quella distinzione.

Si potrà, infatti, anche discutere se la qualificazione di certe materie come fondamentali e quindi obbligatorie, a paragone di altre considerate soltanto come facoltative, possa aver ragione di sussistere in certe facoltà scientifiche: per quanto io continui a sospettare che perfino la Clinica medica possa essere meno fondamentale per la formazione del medico di un'altra materia annoverata fra le complementari, se sia svolta male da un professore mediocre, mentre l'altra è svolta in modo egregio da un docente di alto livello; e che, comunque, preoccupazioni di questo genere dovrebbero esser tenute presenti piuttosto per meglio organizzare il finale esame di Stato per l'abilitazione all'esercizio professionale che per irrigidire il *curriculum* degli studi universitari. In ogni modo, non voglio entrare a giudicare di Facoltà e di preparazioni professionali di cui non ho alcuna diretta esperienza.

Ma per quanto riguarda la Facoltà di Lettere e Filosofia, in cui ho passato la maggior parte della vita prima come studente e poi come insegnante, credo di sapere come stanno le cose, e quali guai derivano dall'autoritaria pretesa di imporre come obbligatoria la maggior parte dei corsi e degli esami, lasciando la libertà di scelta solo per una parte esigua di essi.

Questo ordinamento non ha alcuna seria giustificazione neppure in vista del plausibile intento di accertare la preparazione professionale dei futuri insegnanti medi, la cui valutazione è pure compito specifico degli esami di abilitazione (che altrimenti non si saprebbe che cosa ci stessero a fare): perché anche da questo punto di vista è semplicemente ridicolo considerare, per esempio, universalmente fondamentali e quindi obbligatori per tutti i corsi della Facoltà di Lettere l'italiano, il latino, la geografia e la storia antica in previsione del fatto che un certo numero di laureati affronteranno i concorsi per cattedre di italiano, latino, storia e geografia, quando altri laureati potranno viceversa accedere ai concorsi di francese e d'inglese e di tedesco senza che nessuna di quelle materie sia stata loro imposta come fondamentale e senza aver di fatto superato nemmeno un esame su di esse, e quando è addirittura possibile accedere al concorso a cattedre di filosofia e storia nei licei e negli istituti magistrali senza neppure avere la laurea in lettere, ma soltanto quella in giurisprudenza!

Di simili incongruenze ed assurdità non si può neppure tentare la difesa: e quindi è più onesto riconoscere subito che l'odierno ordinamento delle nostre Facoltà di Lettere e Filosofia, fondato sulla legge De Vecchi e quindi tuttora segnalatissimo per totalitaria originalità in mezzo al monotono liberalismo di tutti gli altri ordinamenti universitari delle nazioni civili, non per altra ragione sopravvive che per la pressione di certi titolari di materie cosiddette fondamentali, produttori di dispense vendute forzosamente a migliaia di copie con altissimi diritti d'autore, e per la candida remissività di tutti i loro colleghi, da un lato troppo amanti del quieto vivere per pigliarli di petto e dall'altro troppo assorbiti nei loro studi per accorgersi che la propria materia non è meno fondamentale, per chi abbia interesse a studiarla, di qualunque altra. In ogni università decente, sia essa tedesca o inglese o austriaca o scandinava o canadese o americana o svizzera, ogni studente ha il diritto di considerare fondamentali le lingue orientali se

preferisce di studiare le lingue orientali e di considerare fondamentali le lingue classiche se preferisce studiare le lingue classiche, perché fondamentale è tutto ciò che si studia a fondo, con libertà e sincerità e profondità d'interesse, e non già ciò che è decretato tale da una legge tanto autoritaria da deferire al potere politico perfino la decisione sul punto se l'estetica o la cibernetica siano o non siano scienze, e quindi possano essere insegnate nelle università.

Vogliamo, dopo tutto questo, invece di provvedere al più presto a spalancare le finestre della Facoltà di Lettere, per liberarla dalla soffocazione del «fondamentalismo», estendere addirittura la stessa atmosfera alle scuole medie superiori, in cui del tutto inesistente, o limitata al solo caso dell'Istituto Magistrale (che, d'altronde, è il meno efficiente fra tutti i nostri tipi di scuola secondaria, e non può andare avanti così com'è), è l'esigenza della specifica abilitazione professionale? Il liceo, che è così prossimo nel suo spirito alla Facoltà di Lettere, non deve assorbire da essa proprio quel che in essa è più antiquato e nocivo. Al contrario, bisognerà dare sempre più anche agli insegnanti del liceo e delle altre scuole secondarie quella stessa libertà di configurare personalmente i programmi dei propri corsi, a cui nessun professore universitario ammetterebbe mai di rinunciare. Davvero sarebbe tanto rischioso il dare ai professori di liceo la libertà di scegliere e approfondire, a seconda delle proprie preferenze e dei propri studi, le parti del programma che essi preferiscono svolgere, in luogo di esser costretti a trattarlo uniformemente tutto? Davvero pensiamo che i professori universitari siano tanto più intelligenti dei professori di liceo, che i primi non debbano avere altra delimitazione programmatica del loro insegnamento al di fuori di quella implicita nel titolo della loro cattedra, mentre gli altri non dovrebbero neppure esser liberi di approfondire piuttosto certe parti che certe altre nell'ambito delle indicazioni date dai programmi? Fra l'altro, solo affrancandosi da queste vanità e da queste paure si può sfuggire al

curioso dilemma che sembra perennemente incombere sulla coscienza dei professori della Facoltà di Lettere, divisi fra l'idea di dover svolgere corsi monografici e condurre esercitazioni di alta specializzazione metodologica per insegnare il mestiere ai futuri ricercatori di livello universitario (i quali in realtà non possono essere se non rarissimi, a rischio di provocare altrimenti la più spaventosa disoccupazione di universitari senza cattedra, che mai si sia vista nella storia) e quella di dover far corsi «istituzionali» per insegnare tutta quanta la letteratura italiana o tutta quanta la storia moderna ai futuri insegnanti di scuole medie (i quali in realtà riuscirebbero assai migliori insegnanti se non fossero costretti né a studiarla tutta quanta loro né a propinarla tutta quanta ai ragazzi). Ma questo, come si vede, è un discorso che ne tira con sé molti altri. Quel che dovrebbe esser chiaro, intanto, è che il pericolo del «fondamentalismo» è lo stesso dappertutto, tanto nell'università quanto nella scuola media, così come eguale dappertutto è il pericolo dell'autoritarismo e dell'inintelligenza, non essendoci graduazioni gerarchiche dell'errore, cosicché ciò che è insulso per i generali, o per gli ordinari di università, potesse non esser insulso anche per i colonnelli, o per i supplenti di scuole medie. In questo caso, il comune errore sta nella solita pretesa autoritaria di prestabilire con ogni accuratezza ciò che sia importante studiare, come se nell'educazione quel che si studia importasse più di come lo si studia, per acquistarvi la capacità di studiare ogni altra possibile cosa.

Liberiamoci dunque, una buona volta, da questa vecchia mania del «fondamentalismo», e sopprimiamo fin da principio i legittimi motivi di protesta dei professori di scuole medie dichiarati titolari di materie «non fondamentali» a differenza dei colleghi titolari di materie «fondamentali». La soluzione è talmente ovvia, che sembra perfino superfluo il formularla. Si lasci agli scolari stessi quella libertà di scelta, che per l'esame terminale della loro carriera di studenti medi essi possiedono già, in una forma o nell'altra, in qualsiasi nazione di

alto livello civile e educativo. Così, se si ritiene che lo studente liceale debba superare, per la prova di maturità, esami seri e approfonditi (e perciò anzitutto scritti) in cinque tra le materie da lui studiate a scuola, si lasci a lui la scelta di tali materie, in base alle preferenze che in lui si saranno venute manifestando. Tale scelta avrà luogo in certi casi in un senso, in altri in sensi diversi; e non ferirà quindi nessuno, sia in quanto si distribuirà verosimilmente con equilibrio, sia in quanto non ci saranno inferiorità prestabilite, e la scelta rimarrà, fino all'ultimo, un fatto personale dello studente, che non potrà mai assumere, durante la sua vita scolastica, una posizione più distaccata di fronte ad alcuni professori, per il solo fatto che non approfondirà per suo conto lo studio delle loro materie in vista dei futuri esami.

Tale, a mio parere, è la soluzione più semplice del problema, quella che non ferisce né la giusta suscettibilità dei docenti, né la libertà di scelta degli scolari: una soluzione per la quale occorre solo un poco di coraggio e di fiducia, quella fiducia che non possedevano i reazionari paurosi dei possibili abusi della libertà e perciò esitanti a concederla agli altri. Ma se poi, per avventura, anche questa non grande libertà si temesse ancora di darla tutta, allora almeno si stabilisca che, nella scelta, il giovane sia tenuto a prendere almeno una materia da ciascuno dei due gruppi, umanistico e scientifico, di discipline, che in ogni scuola media superiore costituiscono l'insieme dell'insegnamento. È molto meglio, infatti, che lo studente del liceo classico, il quale si venga orientando sempre più verso gli studi letterari o storici o filosofici, sia tenuto anche ad approfondire personalmente almeno una delle materie del gruppo scientifico, o viceversa, piuttosto che egli sia legato fin da principio allo speciale approfondimento di tutte le materie storiche e letterarie per il solo fatto di essersi iscritto al liceo classico invece che al liceo scientifico. Le scelte dell'orientamento non debbono mai esser troppo anticipate, anzi una civiltà è di tanto più alto livello educativo quanto più

permette di posporle. E d'altra parte un obbligo di questo genere potrebbe anche essere utile per indurre a meglio saggiare certe capacità e certi interessi, i quali potrebbero essere rimasti latenti di fronte al più immediato affermarsi di altre preferenze. Se quindi proprio si desidera una limitazione della libertà di scelta, si adotti almeno questa, che non presuppone alcuna idea antiquata, non pone in situazione di inferiorità nessun docente, e può anche avere un effetto utile come correttivo per far meglio comprendere, alle mentalità di un certo tipo, altri tipi di mentalità.

Infine, non si tema di innovare energicamente nella struttura tecnica delle prove scritte in tutti i casi in cui i vecchi metodi appaiano irrimediabilmente invecchiati e inefficienti. Il principio è già riconosciuto dal progetto col suo accenno alla possibile adozione, in determinati casi, del sistema dei questionari: e della necessità di sostituire radicalmente quel rudere retorico che è il cosiddetto componimento italiano si è detto più sopra. La maturità nel sapersi esprimere, con concisione e precisione, nella propria lingua può e deve essere provata in ben diversi modi (non esclusa la capacità di tradurre adeguatamente da un'altra lingua, antica o moderna che essa sia). Anche per quel che riguarda la prova scritta di latino il progetto ministeriale manifesta un certo spirito innovatore, in quanto parla di un'unica prova scritta in quella lingua, e quindi mostra di volerla far finita con la prepotenza dei latinisti, ai quali ancora adesso sono riservate due prove scritte, mentre unica è la prova per ciascun altro esame scritto della maturità. Senonché, mentre per il liceo scientifico sembra si preveda la sola versione dal latino in italiano, per il liceo classico l'unica prova di latino sarebbe tuttavia divisa in due parti, una breve versione in latino e una breve versione dal latino. Questa mi pare, veramente, la peggiore delle soluzioni possibili: fa venire in mente quel tale che, volendo avere l'automobile senza rinunciare alla carrozza, vendette il cavallo della carrozza e col ricavato comprò un'automobile senza motore.

La versione dall'italiano in latino è un esercizio inutile e dannoso sia quando è lunga sia quando è corta: non diventa meno inutile e meno dannosa per il fatto che duri venti righe invece che quaranta. Viceversa, la versione dal latino in italiano, essendo utile per l'allenamento alla comprensione del latino ed altamente indicativa della finezza con cui si è raggiunto tale intendimento, esplica tanto maggiormente tali sue virtù didattiche e diagnostiche quanto più largamente è compiuta: quindi è assurdo decurtarla per lasciare spazio alla sua collega, la quale potrebbe avere qualche senso solo se fosse fatta per ischerzo, mentre un esame di maturità difficilmente può essere anche una prova delle capacità di scherzare. Si cominci quindi, da qualche parte, a eliminare senz'altro questo fossile pedagogico che è la versione dall'italiano in latino: altrimenti non si uscirà mai dal ridicolo circolo vizioso per cui si continua a dire nella Facoltà di Lettere che non si può abolirla in quanto gli studenti debbono imparare a farla coi loro scolari nelle scuole medie, e nelle scuole medie si dice che non si può abolirla perché gli studenti debbono prepararsi a farla nelle Facoltà di Lettere. Viceversa, non si lesini con la versione dal latino: questa è una prova seria, e non dev'essere decurtata, ma ampliata. Del resto, le indulgenze non occorrono, perché tutti possono imparare facilmente a capire il latino, quando abbiano smesso di perdere tempo nei vani tentativi di imparare a scriverlo.

Comunque, queste ultime sono osservazioni marginali. Il punto realmente delicato, è quello della sostituzione della libertà di scelta alla pretesa di stabilire la fundamentalità di certe materie. Se questa sostituzione si farà, il progetto non presenterà più il pericolo di suscitare la legittima irritazione di un gran numero di professori, e permetterà all'esame di maturità di cominciare a diventar qualcosa di ragionevole.

«Il Mondo», 27 dicembre 1955

xix. La commedia della maturità

L'esito piuttosto insoddisfacente degli ultimi esami di maturità ha riaperto la polemica fra avvocati dei professori e avvocati degli studenti. Chi dice che gli studenti sono mal preparati, perché non sanno rispondere alle domande dei professori; chi ribatte che questi ultimi sono mal consigliati, perché fanno agli studenti delle domande alle quali essi non riescono a rispondere. In questa battaglia di accuse e di controaccuse, chi se la cava per il rotto della cuffia è, per lo più, l'esame. A nessuno sembra venga in mente di domandarsi se, fra la presunta deficienza degli studenti e la presunta deficienza degli insegnanti, il più deficiente di tutti non sia viceversa proprio l'esame.

Ho altra volta scritto che il carattere sommamente ridicolo del nostro modo di esaminare i giovani per accertarne la maturità potrebbe essere dimostrato in mezz'ora, solo che si sottoponessero a tali esami senza preavviso il Presidente della Repubblica, il Capo del Governo, il Presidente dell'Accademia dei Lincei, il Presidente dell'Istituto Nazionale delle Ricerche, il Rettore dell'Università di Roma, il Preposito Generale della Compagnia di Gesù e il segretario del Partito Comunista. Tutti boccerebbero, irreparabilmente, in una materia o nell'altra. Tutti sarebbero dimostrati immaturi. E potrebbero poi vendicarsi esaminando gli esaminatori, cioè sottoponendo alla stessa prova ciascuno dei membri delle

commissioni. Anch'essi, ovviamente, verrebbero bocciati tutti. La conclusione sarebbe quella che l'Italia, paese dove centinaia di migliaia di giovani vengono annualmente sottoposti ad accertamento di maturità, è viceversa un paese composto nella sua totalità di persone acerbe (o, più esattamente, di persone che maturano quindici giorni prima dell'esame e restano mature per altri quindici giorni dopo averlo superato, salvo rientrare subito dopo nell'acerbità universale).

Acerba o matura che sia, l'Italia del resto è senza dubbio un paese felice, perché quella conclusione non turba i sonni di nessuno. Anzi designare un certo personaggio storico, e generosamente aiutato dall'esaminatore che gliene suggerisce le due prime sillabe, «Robi», invece di integrare «Robilant» risponde «Robinson Crusoe». Che somaro, si esclama. Ma non è forse più somaro un esaminatore, il quale, pagato dall'Erario per stabilire se un ragazzo è maturo, si preoccupa invece di accertare se ricorda l'ultima sillaba di una parola di cui gli suggerisce le prime due? Chi di loro è più stupido, lo studente o il professore? Di fatto, poi, nessuno dei due è veramente responsabile di tale stupidaggine, perché chi ne è più direttamente responsabile è il programma, il regolamento, la tradizione, insomma tutta la struttura didattica che porta a fare esami a quel modo.

Ora poi si moltiplica lo scandalo facendo vedere che domande e risposte del genere sono frequenti non soltanto negli esami di maturità, ma anche negli esami di concorso, destinati a far entrare nelle scuole dello Stato quegli stessi insegnanti che poi faranno parte delle commissioni degli esami di maturità. Il mio egregio amico e collega Evaristo Breccia ha testé pubblicato un volumetto, in cui ha elencato dozzine e dozzine di risposte incredibili, date da candidati insegnanti agli insegnanti esaminatori. E, in quanto ha denunciato un evidente stato di cose, ha certo fatto benissimo. Ma, anche qui, di chi è la colpa? Dell'esaminando la cui memoria fallisce in modo ridicolo, o dell'esaminatore che, in luogo di

accertare quel che l'esaminando sa fare, accerta soltanto ciò che in quel momento sa ricordare?

Tipico a questo proposito lo scandalo che si è sollevato per il fatto che un candidato (non ricordo più se a un esame di concorso o di maturità), interrogato su chi fosse la «vergine cuccia» di cui parla nel *Giorno* il Parini, ha risposto che era la moglie del «giovine signore». Ora, immaginiamo che si tratti solo di un candidato alla maturità. Per qual motivo costui si rivela immaturo? Forse perché non ricorda, o non ha mai letto, quei versi del Parini? Ma l'enorme maggioranza degli uomini adulti e maturi esistenti sulla Terra non ha mai letto quei versi, anzi non ha mai sentito nominare il Parini, e vive benissimo lo stesso: o, meglio, vive più o meno bene o male a seconda del grado di maturità con cui sa affrontare e risolvere i suoi problemi, ma quella maturità non dipende certo dal grado di precisione con cui per caso ricordi quei versi. Quel candidato si rivela bensì pericolosamente immaturo in quanto mostra di presupporre che la vergine cuccia sia la moglie del «giovine signore», senza perciò proporsi il problema di che cosa non vada in quel matrimonio. E in che mondo vive, costui? Nel mondo della luna? O crede ancora che i bambini siano portati dalla cicogna?

Adesso il signor Benpensanti rifletterà: – Dunque la pedagogia moderna ritiene che un giovane diventa maturo solo quando impara ad andare a letto con le donne. – Ma no, caro signor Benpensanti. Questo, se mai, lo ritiene Lei, nel profondo della Sua coscienza, o nelle storielle che racconta ai Suoi amici quando Sua moglie non c'è: Lei che sa benissimo, nel Suo linguaggio, quand'è che un ragazzo diventa uomo e quand'è che una ragazza diventa donna. La pedagogia moderna, per suo conto, è molto meno unilaterale. Essa ritiene che, si tratti di amore per l'altro sesso o di gusto dell'arte, d'intendere il pensiero altrui o di risolvere problemi di calcolo, di comprendere il passato o di agire sul presente, insomma di saper adoperare ciò che si ha il diritto di adope-

rare o di saper capire chi si ha il dovere di capire, – diventare maturi, diventare adulti non significa mai saper *ripetere parole*, ma saper *fare cose*.

Significa aver acquistato capacità stabili, e non già la possibilità di esibire mnemonicamente certe risposte fino al momento in cui esse siano state nuovamente dimenticate. Un esame di guida è serio, se mostra che uno sa guidare, non già se mostra che sa a memoria i nomi di tutte le strade d'Italia. Un esame di lingua è serio, se prova che uno possiede quella lingua, non già se prova che conosce solo questo o quel testo... Ma noi continuiamo a chiedere al candidato: – Che testi porta? – Che sarebbe come dire: – Su quali strade si è preparato a guidare la macchina? – E continuiamo ad aspettare che i ragazzi si preparino agli esami di maturità, come se i soli esami utili non fossero quelli fatti all'improvviso, come se la vita avesse la pazienza di attendere che ripassiamo le dispense, quando ci sottopone alle prove sue... Ma è inutile continuare. Queste cose sono troppo semplici, troppo evidenti, troppo ovvie, perché ad esse possa badare la nostra classe dirigente.

«La Stampa», 22 agosto 1957

xx. Per una più seria prova di maturità

Alcuni lettori del mio precedente articolo mi hanno chiesto se le mie critiche significavano che si dovesse per ciò sopprimere l'apposito esame di Stato. Per carità! Quel che penso (e mi sembrava fosse chiaro) è che si debba rendere quell'esame più serio e rispondente al suo scopo, non già abolirlo.

Toglierlo di mezzo equivarrebbe a produrre, con un solo atto, tre grossi guai. Primo: eliminare il solo strumento, che comunque sussista su un piano d'insieme, per controllare il livello di efficienza delle scuole secondarie, statali o private che siano. Secondo: porre gli studenti delle scuole private in una situazione di inferiorità (in questo caso, veramente ingiusta) rispetto a quelli delle scuole statali, chiaro essendo che l'abolizione dell'esame di Stato non potrebbe se non far tornare allo stato di cose antecedente alla sua istituzione, quando cioè gli studenti delle scuole pubbliche potevano essere licenziati in base agli scrutini, mentre quelli delle scuole private dovevano comunque affrontare l'esame presso una scuola statale. Terzo: accentuare ancora più quello spirito esaminatorio e giudiziario, che già avvelena l'atmosfera della scuola secondaria italiana, nella quale metà del tempo è perso in interrogazioni compiute per segnare voti sul registro. Spirito dal quale essa non potrà mai liberarsi se non si darà, appunto, all'esame quel che è dell'esame e alla scuola quel che è della

scuola, senza rovinare (come spesso si fa) quest'ultima con le esigenze esclusivamente proprie di quello.

Anche la formula «tali gli insegnanti, tali gli esaminatori», che si ama ripetere quando si vuol sostenere il punto che il solo problema della scuola è quello di fornirle buoni docenti, va di conseguenza interpretata con cautela. Essa è giusta, in generale: nessuna scuola potrà mai funzionare, se il suo corpo insegnante non saprà fare il suo mestiere. Ma bisogna poi tener presente che il mestiere dell'esaminatore è sostanzialmente diverso dal mestiere dell'insegnante. Né questo esclude, si capisce, che una stessa persona possa farli entrambi (ciascuno di noi, nella vita, fa quasi sempre più di un mestiere). Ma l'importante è che non li faccia tutti e due nello stesso tempo, scambiando o confondendo o mescolando i criteri dell'uno con quelli dell'altro.

Senza dubbio una scuola moderna non è un locale in cui un individuo più anziano semplicemente faccia lezione e altri individui meno anziani semplicemente stiano a sentire. Ogni scuola adeguata è sempre una scuola dialogante, una scuola della discussione: domande e risposte vi saranno quindi frequentissime, in tutte le direzioni, dalla cattedra verso i banchi e dai banchi verso la cattedra (quando l'insegnante ami ancora star seduto sulla medesima). Ma per queste risposte non si daranno voti, né da una parte né dall'altra. I voti dovranno bensì assegnarsi quando, di tanto in tanto, si tratti di accertare le capacità raggiunte. E non è detto che ciò debba accadere soltanto alla fine dell'anno, o di tutta la carriera scolastica. Può benissimo aver luogo anche alla fine di ogni trimestre. Ma quel che conta è, appunto, che abbia luogo *solo ogni tanto*: che sia un'eccezione ben distinta dalla regola di vita della scuola, pur se munita, anch'essa, della sua propria serietà e dignità. E che quindi si svolga secondo quelle norme sue peculiari, le quali non sono di necessità le norme stesse dell'insegnamento.

Ora, la norma fondamentale di ogni esame è quella che esso deve accertare stabili capacità di fare, e non già contin-

genti capacità di ricordare. In questo senso, anche la formula usata dal Breccia, e citata con plauso dal Volpicelli sul «Corriere della Sera» del 22 agosto, non mi pare sufficiente. Dice il Breccia che l'esame di maturità non ha «lo scopo di determinare quante cose sa il candidato, ma come sa ed espone quelle che sa». Ora, non occorre avere approfondito la critica delle presunzioni logiche e metodologiche della gnoseologia, per rendersi conto che l'esaminare «come uno sa» finisce, quasi sempre, per ridursi di nuovo a un esaminare «che cosa sa», cioè che cosa ricorda. Il mondo è pieno di illustri professori di latino i quali predicano che l'insegnamento della loro lingua serve al solo ed altissimo scopo di sviluppare l'intelligenza logica degli allievi, e poi li bocciano se non sanno che cosa ha scritto Columella.

La sola maniera seria di accertare quel che uno sa è di vedere *che cosa sa fare con esso*. Mettete in mano a un giovane un qualunque testo greco o latino o francese o inglese o tedesco, che non abbia mai visto, e vedete se lo capisce, e in che italiano lo traduce. Provate se è capace di parlare con voi in una lingua moderna, o di scrivere in essa (e se non dovete fare una cosa simile col latino o col greco classico, non è già perché una simile prova non sarebbe comunque più valida che il domandargli chi era Apicio o Cornuto, ma bensì perché è ridicolo costringere a un giuoco di imitazione di una lingua morta, il quale può essere divertente solo per qualche dozzina di letterati in tutto il mondo). Fategli leggere una poesia d'un autore di cui non abbia mai sentito parlare, e vedete come se la cava a distinguere in essa il meglio dal peggio. Fategli da risolvere pratici problemi di calcolo, per cui debba formulare equazioni, e far funzionare la sua algebra o la sua trigonometria. Presentategli la riproduzione di un quadro, e vedete come reagisce. Sottoponetegli una iscrizione antica, un documento storico, e vedete che cosa riesce a congetturare intorno ad esso, magari dandogli il tempo di fare per ciò una piccola ricerca, in un'aula di biblioteca. Chiedetegli di discutere un

passo di un filosofo contemporaneo, o l'articolo di fondo di un quotidiano di quella stessa mattina. E se quell'articolo è verboso, dategli di tagliarlo e ridurlo a metà. Vedrete se sa scrivere in italiano mille volte meglio che se gli date uno dei vostri soliti temi da svolgere.

Ma soprattutto non domandategli di chi è quella poesia o di chi è quel quadro o quali sono i poeti del dolce stil nuovo o che cosa fu scoperto nell'anno 1492 o se Cleopatra si suicidò ingerendo barbiturici o gettandosi sotto il treno. E se ci sono delle materie, o delle parti di materie, che pure essendo state opportunamente insegnate a scuola non si prestano a esami funzionali del genere, ebbene lasciate, senza troppe paure, che esse restino scoperte dall'esame. E non dite, per carità, che allora i ragazzi non se ne interesseranno. Dimostrereste, in tal caso, non solo di non conoscere il mestiere dell'esaminatore, ma addirittura di non conoscere quello dell'insegnante.

«La Stampa», 28 agosto 1957

xxi. L'equilibrio nelle Commissioni (Lettera aperta al ministro Rossi)

Signor Ministro,

non so se Lei abbia letto certi miei articoli su questioni scolastiche, pubblicati sul «Mondo», ma Le sarei grato se volesse intanto dare uno sguardo alla presente lettera, che si riferisce a un problema di Sua stretta competenza personale. Già in quegli articoli io mi preoccupavo, invero, di non accrescere le difficoltà che Lei ha già col Suo collega del Tesoro, e perciò non Le proponevo che «riforme scolastiche senza spesa», atte a far entrare, senza alcun aggravio di bilancio, qualche soffio d'aria nell'atmosfera alquanto asfittica della nostra scuola. Tuttavia, trattandosi di provvedimenti che comunque richiedono qualche (sia pur minimo) intervento legislativo, può essere plausibile che Ella voglia anzitutto vedere come si orienta l'opinione di chi s'interessa a questi problemi. La decisione di agire nel campo che oggi sottopongo alla Sua attenzione dipende invece da Lei, e soltanto da Lei, riferendosi proprio all'aspetto più strettamente costituzionale della Sua funzione politica di ministro.

È infatti evidente che non c'è funzione più conforme allo spirito costituzionale di quella che, poniamo, mette in atto il presidente della Camera quando, invitato dalla volontà dei deputati a costituire una commissione, si preoccupa di comporla chiamando a farne parte non soltanto persone le cui idee e preferenze egli si trovi personalmente a condividere,

ma anche interpreti di idee e di preferenze diverse e addirittura opposte, in modo che tutte le correnti in giuoco vi risultino rappresentate con equità ed equilibrio. Ora, la stessa responsabilità incombe ovviamente anche al ministro chiamato a nominare, poniamo, una commissione di concorso a cattedre di scuola media. La preoccupazione di assicurare il massimo di rappresentatività nella costituzione di simili organi giudicanti è del resto tanto riconosciuta, che nella nomina delle commissioni dei concorsi universitari il ministro si limita a sancire l'elezione compiuta da tutti i membri delle Facoltà interessate. La stessa esigenza dovrà quindi essere tenuta presente dal ministro anche nei casi in cui la nomina è di sua esclusiva responsabilità.

Questo significa (non sto facendo la lezione a Lei, signor Ministro, sto soltanto giustificando la mia richiesta agli occhi di coloro che ancora non avessero troppo riflettuto su questi problemi), questo significa che qualora un nuovo titolare di dicastero scoprisse che un suo predecessore ha troppo ceduto, in nomine del genere, a preoccupazioni e sollecitazioni di parte, il suo dovere costituzionale e politico e civico e morale non è già quello di ripeterne l'errore capovolgendolo – e nemmeno quello di lasciar le cose come stanno per amore della pace o per timore di sembrar non meno unilaterale – bensì quello di correggere tale unilateralità, ristabilendo l'equilibrio. Ho già insistito altre volte sul punto che se una Facoltà composta soprattutto di liberali approfitta della sua maggioranza per non cooptare nel suo seno altro che liberali, essa si comporta in modo non meno illiberale di come si comporterebbe se essendo in prevalenza cattolica non cooptasse che cattolici o essendo in prevalenza comunista non cooptasse che comunisti. Non sarò quindi io, signor Ministro, a chiederLe di rimediare alle eventuali altrui sopraffazioni con nuove sopraffazioni dirette nel senso opposto, cosicché venga sempre più consolidata una tradizione autorizzante ogni nuovo detentore del potere a farne di nuove ancora. Quel

che Le chiedo, è solo di tutelare, dove occorra, la ragionevolezza e la giustizia per tutti, ristabilendo l'equilibrio.

Ora, io La pregherei di considerare, a titolo di esempio, la struttura di una commissione, non nominata da Lei, che io credo di essere in grado di valutare data la vicinanza del suo campo d'azione a quello dei miei studi. Parlo della commissione esaminatrice del concorso a cattedre di filosofia e storia, o di filosofia e pedagogia, negli istituti secondari, un concorso, come Lei ben comprende, in cui gli orientamenti filosofici e religiosi e le preferenze ideologiche possono influenzare anche i commissari più sinceramente desiderosi di combattere in se medesimi ogni tentazione di parzialità. Nel caso specifico, il presidente di tale commissione (la quale ora, esaminati gli scritti dei candidati, si accinge all'ancor più delicato compito delle prove orali) non è soltanto un mio egregio collega e amico, e uno studioso della cui serietà ho molta stima: è anche un uomo onesto, che sinceramente si sforza di non permettere al suo cattolicesimo di diventare l'unico criterio di misura delle teste altrui. Ma come può, egli stesso, esser sicuro che i suoi colleghi facciano lo stesso sforzo, con pari intensità e soprattutto con sufficiente efficacia, in una commissione nella quale quasi tutti i membri appartengono allo stesso settore del filosofico e religioso della nazione, e si sentirebbero probabilmente imbarazzatissimi se io chiedessi loro di dichiarare che non considerano la religione cattolica come necessario «fondamento e coronamento» di ogni educazione, e, quindi, la Chiesa come suprema istanza di controllo dell'orientamento ideale della scuola italiana?

Questo è dunque un caso in cui, se Ella vuol stabilire un sano esempio di governo della cosa pubblica, deve provvedere, con opportune sostituzioni o integrazioni, non già a trasformare una commissione cattolica in una commissione ebraica o idealistica o marxistica o socialdemocratica, ma a dosarne l'equilibrio in modo che oltre ai rappresentanti di una certa tendenza della cultura nazionale vi siano anche i

rappresentanti delle altre tendenze. Né si può dire che sia ormai tardi per questo, perché non è mai tardi per sostituire al male il meno peggio, e il concorso non andrebbe a monte se Lei dovesse, per deprecabile ipotesi, sostituire alcuni commissari per motivi di salute. Altri potranno suggerirLe altre situazioni, in cui occorranzi interventi analoghi, anche al di fuori dell'ambito dei concorsi. Per non citare che qualche altro esempio, lo squilibrio derivante dalla soverchiante presenza dei cattolici è palese nella costituzione dei Centri didattici. E persino della pratica dei cosiddetti «comandi» si può, sì, dire che è meglio abolirla del tutto; ma è poco convincente appellarsi al principio di non accrescere il male già fatto, quando poi ciò significa che chi ha ottenuto il «comando» da precedenti ministri di una certa parte politica continua a stare sotto l'ombrello, mentre tutti gli altri debbono ormai rinunciare a ripararsi, perché l'uso dell'ombrello è immorale! Questa sarà bene la regola di quella guardia di Alghero che a un certo punto gridava: «Chi è dentro, è dentro!», e chiudeva le porte della città. Ma dubito che sia un sistema conveniente di amministrazione. O si rimandano drasticamente alle loro sedi tutti i «comandati», tutti fino all'ultimo; o si provvede a ristabilire, anche qui, un certo equilibrio, in modo che il «comando», fino al giorno in cui sarà abolito sul serio, non sia tanto un privilegio di parte, quanto un mezzo eccezionale per ovviare a situazioni particolarmente gravi.

Mi permetto infine di dirLe, signor Ministro, che, avendo parlato con amici della mia idea di scriverLe questa lettera, uno di loro mi ha osservato che, se volevo ottenere qualcosa, sarebbe stato meglio che le mie richieste Gliel'avesse fatte in privato e non in pubblico. Questa osservazione mi ha senz'altro deciso a stamparla qui sul «Mondo». Le mancherei infatti di rispetto se supponessi in Lei la preferenza per i consigli sussurrati tra le quinte, a paragone delle richieste espresse alla luce del sole attraverso la stampa. Io ho invece fiducia che Lei come massimo responsabile dell'organizzazione educativa

della nazione, vorrà dare ad un tempo, a tutti, due solide lezioni di civismo: l'una, mettendo mano al risanamento di certe unilateralità; l'altra, dimostrando coi fatti di non aver paura di ciò di cui un vero uomo di stato meno deve aver paura, e cioè di sembrar debole quando segue un consiglio altrui.

Mi creda, con vivo ossequio, il Suo

GUIDO CALOGERO

«Il Mondo», 10 novembre 1955

xxii. Processo alla scuola

Una delle osservazioni che più ho sentito ripetere verso la fine del Convegno che gli Amici del «Mondo» avevano intitolato *Processo alla scuola* era: – Non mi è mai capitato di imparar tanto, in così breve tempo, sui problemi della scuola italiana –. Uomini politici illustri confessavano che certi dati di fatto, risultati dalle relazioni e dai dibattiti, avevano costituito per loro una rivelazione. In realtà, il Convegno è stato tanto ricco di informazioni e di proposte, che si può darne, in un articolo, solo un'idea molto sommaria¹.

I lavori si sono aperti, la mattina del 25 febbraio 1956, al Ridotto dell'Eliseo, con una breve introduzione del presidente della seduta, Luigi Salvatorelli. Egli ha ricordato come, nella situazione italiana, il principale problema politico della scuola sia quello di conciliare la libertà della cultura con la laicità dell'insegnamento; e come la soluzione di tale problema, almeno per tutto il periodo storico in cui perduri la schiacciante prevalenza del confessionalismo cattolico nell'ambito della scuola privata, non possa esser raggiunta che dedicando ogni sforzo al mantenimento e al miglioramento della scuola di Stato.

¹ Gli Atti del Convegno sono ora stati pubblicati nel volume: L. Piccardi, R. Morghen, G. Calogero, L. Borghi e U. Zanotti-Bianco, *Dibattito sulla scuola*, a cura di A. Battaglia e con introduzione di G. Calogero, Bari, Laterza, 1956.

È seguita la prima relazione, su *Una scuola per la società di domani*, in cui Piccardi ha voluto presentarsi come l'«uomo della strada», il quale, pur non pretendendo di esaminare i problemi interni della scuola, ha pure il diritto di giudicare l'albero dai suoi frutti. In questo «processo alla scuola», egli ha assunto il compito dell'accusatore popolare. E ha individuato un problema centrale quando ha detto che il pubblico guarda oggi alla scuola piuttosto come a una fabbrica di titoli, che come a uno strumento di educazione e di preparazione effettiva. Il padre di famiglia non si chiede come il figlio viene istruito, ma solo se passa all'esame, e quanti anni di corso deve ancora fare per ottenere il sospirato pezzo di carta. Il quale, poi, non è considerato tanto come un attestato di capacità raggiunte, quanto come una chiave opportuna per penetrare in qualche posto, e per asserragliarvisi. Una laurea vale una licenza di commercio: e la caccia al titolo di dottore è la forma finale, universitaria, di questa corsa verso il biglietto da visita, sia quale strumento di sistemazione economica, sia quale crisma di distinzione sociale. Così l'Italia, dove tanto vasto è ancora l'analfabetismo, e tanto scarsa, relativamente, la percentuale della popolazione in ogni livello scolastico, è nello stesso tempo il paese del mondo più ricco di teste laureate.

Passando dalla diagnosi alla terapia, Piccardi ha parlato di «ridimensionamento dell'università», dubitando che quest'ultima possa ormai davvero istruire «tutti i laureati che sforna», e proponendo perciò il *numerus clausus* delle iscrizioni (proposta che è stata appoggiata da alcuni, mentre altri sono rimasti dell'opinione che sia preferibile educare chi ha fatto gli studi universitari all'eventualità di dover lavorare a livelli sociali considerati inferiori, piuttosto che rischiare di rendere più difficile ai giovani poveri – o anche ai giovani meno brillanti per doti mentali – di compiere gli studi universitari). Senza dubbio opportuna, e feconda di utili risultati, è stata invece la sua proposta di studiare la legislazione vi-

gente, per vedere in quanti casi il requisito della laurea o di altro astratto titolo di studio vi risponda a vecchie e ormai inadeguate idee pedagogico-burocratiche, e possa essere sostituito da più moderni e complessi accertamenti di capacità reali, atti a svalutare la semplice caccia ai titoli. Molto importanti sono state anche le esortazioni rivolte da Piccardi agli universitari affinché rimedino a quel difetto di spirito comunitario, che è palese nelle loro Facoltà. Non possono far essi qualcosa (ha domandato) perché nei consigli di Facoltà non si discuta soltanto di chiamate o di altri fatti amministrativi, ma anche di coordinamento didattico e di lavoro in comune, e ci si preoccupi del miglioramento reciproco dei modi di insegnamento, e si faciliti agli studenti la vita nell'ambiente universitario, possibilmente sviluppando il sistema dei collegi sul tipo della Scuola Normale Superiore di Pisa? Non si può sfruttare, e accentuare, l'autonomia universitaria, per dare caratterizzazioni più efficienti, anche dal punto di vista della specializzazione professionale, a singole Facoltà? Nel campo dell'istruzione secondaria, non conviene sviluppare le scuole di preparazione e qualificazione professionale, in modo che l'Italia cessi di essere un paese in cui tutti cercano lavoro e nessuno sa far altro che l'usciera o il fattorino?

Al fondo della requisitoria di Piccardi è stata, insomma, una esigenza di serietà civile. Il nostro paese, egli ha detto efficacemente, ha «un'incommensurabile capacità di vivere sulle finzioni», come quegli attori che mangiano da piatti vuoti e parlano in telefoni da cui non risponde nessuno. Nella discussione, questo suo motivo critico è stato sostanzialmente condiviso da tutti. E se Petronio ha avversato l'idea del numero chiuso nelle università, auspicando piuttosto che la società italiana si sviluppi in maniera tale da rendere scarsi gli stessi studenti oggi iscritti, Arsenio Frugoni ha preso lo spunto dal suo accenno al problema dei collegi universitari e della Scuola Normale di Pisa per illustrare al Convegno la minaccia di soffocamento per inedia, che su quest'ultima

incombe. E a favore della Normale il Convegno ha accertato per acclamazione un ordine del giorno, auspicante immediati provvedimenti governativi, i quali assicurino che la sua gloriosa esistenza non debba cessare, o che non debbano addirittura morire di fame i normalisti. Tra gli altri interventi, particolarmente significativo quello di Ascarelli, il quale non solo ha ribadito le critiche di Piccardi all'astrattismo di certo insegnamento giuridico, ma ha altresì coraggiosamente proposto che i professori universitari della Facoltà di Legge non esercitino la professione di avvocato: cumulo di mestieri che infatti non esiste nei paesi di più alto livello civile, come l'Inghilterra o l'America del Nord. (Dubitiamo che, dopo questo, egli possa tornare impunemente a farsi vedere da certi suoi colleghi).

Nel pomeriggio del sabato, presiedendo Levi della Vida, Raffaello Morghen ha tenuto la sua relazione *L'assalto alla scuola di Stato*. Egli è partito da un'analisi dei rapporti fra Stato e Chiesa in Italia, e ha chiaramente dimostrato il conflitto che a tal proposito sussiste fra le norme della Costituzione, le quali sanciscono la libertà di pensiero, di religione e di insegnamento e quindi la parità dei culti, e quelle degli Accordi lateranensi, le quali riconoscono invece una priorità alla Chiesa cattolica, considerando la sua dottrina come «fondamento e coronamento dell'istruzione pubblica» e impegnando lo Stato a «non assumere né a conservare nell'insegnamento, in un ufficio o in un impiego nel quale siano a contatto immediato col pubblico, i preti apostati o irretiti da censura». Ha ricordato con commosse parole Ernesto Buonaiuti, «quasi esiliato in patria, e strappato alla scuola», dal doppio interdetto ecclesiastico e fascista, e ha fatto giustamente notare come lo stesso articolo primo del Concordato, che fu invocato nel caso Buonaiuti e che obbliga il governo italiano a impedire tutto ciò che in Roma possa essere in contrasto col suo carattere di sede del Papa e di capitale del mondo cattolico, potrebbe domani colpire anche un laico

scomunicato e dichiarato *vitandus*, il cui insegnamento in Roma venisse giudicato incompatibile con tale carattere ecclesiastico della città.

Tutto ciò, beninteso, qualora non fosse riconosciuto quel che pure è opinione di molti interpreti della Costituzione italiana, e cioè che, una volta entrata in vigore quest'ultima, nemmeno deve dirsi sussista più il contrasto. Se infatti, da un lato, le norme lateranensi sono state genericamente riconosciute dalla Costituzione nel suo art. 7, è d'altro lato evidente che esse non possono esservi state riconosciute se non per tutto ciò che in esse non sia contraddittorio col resto della Costituzione medesima; cosicché, come le norme concernenti, per esempio, la Gioventù Italiana del Littorio e i privilegi dei Savoia sul Pantheon sono automaticamente cadute con la caduta del fascismo e della monarchia, così anche le altre norme restrittive della libertà di coscienza, di parola e di religione debbono considerarsi automaticamente cancellate con la caduta della dittatura e con la solenne riaffermazione costituzionale di tali libertà dei cittadini². Comunque, con un dilemma anche più efficace nella sua moderazione, Morghen ha osservato che, o quelle norme incostituzionali si considerano già decadute, o bisogna abrogarle con una revisione del Concordato. Altrimenti, quella «situazione di ambigue concessioni e di sottintesi privilegi», che tra Stato e Chiesa ha creato con gli Accordi lateranensi il fascismo, e che si è protratta anche in seguito, continuerà a rendere possibile quell'«assalto alla scuola di Stato», che fin dal 1929 è stato condotto dalla scuola confessionale.

Di questo assalto Morghen ha ben messo in luce gli strumenti fondamentali: l'istituto della parificazione e quello dell'esame di Stato. Entrambi dovevano offrire allo Stato i mezzi di controllare la scuola privata (che in Italia significa

² Cfr. su ciò il mio scritto sugli articoli della Costituzione concernenti la scuola, ristampato qui nell'Appendice.

in primo luogo scuola cattolica) misurandone il livello didattico; e si sono invece sempre più trasformati in canali d'invasione confessionale della scuola. Morghen ha ben dimostrato come questa invasione abbia coinciso con l'insediamento dei democristiani al ministero della Pubblica Istruzione (né il fatto che Gozzer abbia poi contestato qualche sua cifra muta – come Morghen ha potuto replicargli – il sostanziale andamento del fenomeno). Come proposte pratiche, Morghen ha suggerito una più severa disciplina sia per l'istituto del pareggiamento, sia per le sedi e per le commissioni dell'esame di Stato: oltre, come si è detto, alla eliminazione esplicita di quanto, nelle norme lateranensi, è ormai incompatibile con i principi di libertà critica e religiosa sanciti dalla Costituzione.

Il dibattito è stato aperto da Ernesto Rossi, che ha riferito il contenuto di una lettera a lui inviata da Salvemini: il quale, impedito dal partecipare al Convegno, non aveva voluto saperne di inviare un generico «messaggio», ma aveva coscientemente collaborato alla sua preparazione con lettere quasi quotidiane e con consigli e perfino coi suoi ritagli di giornali. Le persone più serie sono quelle che sanno collaborare anche nei modi meno vistosi: e i partecipanti al Convegno, che nel volumetto salveminiano su *Il programma scolastico dei clericali*, ad essi distribuito in dono, avevano potuto veder di nuovo come i problemi della difesa del laicismo fossero stati prospettati più chiaramente che da ogni altro, fin dall'inizio del secolo, dal vecchio Maestro, hanno voluto inviargli un telegramma di saluto e di augurio.

Tra gli interventi che si sono susseguiti, alcuni hanno approfondito la diagnosi negativa della situazione, già delineata da Morghen, estendendola anche, per certi aspetti, alla scuola privata non confessionale e a quella di Stato (Spongano è stato in ciò particolarmente severo, Bartoloni particolarmente icastico). Ne è sorto il problema dell'ispettorato, di cui Morghen aveva lamentato l'assoluta, e indiscutibile, inef-

ficienza numerica, mostrando di ritenere che si dovesse ricostituire la funzione, sia pure attraverso ricollegamenti regionali con le università. Ma a questo proposito è stato importante, a mio parere, l'intervento di Gliozzi, il quale ha sottolineato i pericoli di una rinnovata potenza dell'ispettorato, giacché gli ispettori possono essere necessari per accertare singole situazioni patologiche e determinare provvedimenti disciplinari, ma sul normale piano didattico essi rischiano di creare teste servili, di diffondere il conformismo e di ostacolare la libertà di sperimentazione pedagogica. Le guardie servono per evitare alla società qualche malattia, ma non per migliorare la sua salute (salvo per chi creda che il buon costume sia solo quello delle squadre del buon costume). Un altro gruppo di interventi ha approfondito il motivo della libertà religiosa: Peyrot ha ben rilevato come per certe pubblicazioni del Centro Didattico Nazionale il cattolicesimo sembri essere la sola religione esistente a questo mondo; e Setti ha rievocato la tragica situazione del personale laico di certe scuole religiose, sottoposto ad ogni pressione morale ed economica da parte degli amministratori di tali scuole, non difeso da alcuna specifica organizzazione sindacale, e quindi soggetto ad essere umiliato, conformizzato, clericalizzato ancora più di tanti altri. Nella discussione dell'ultima seduta, Ralli ha fatto un analogo drammatico quadro del giovane laico che, se vuol ottenere o conservare una supplenza presso un istituto religioso, deve ottemperare al precetto pasquale, e magari intonare le suppliche alla Madonna di Pompei. (Perché, per contrappasso, quando qualche cattolico aspira ad essere chiamato in una Facoltà a maggioranza laica, non gli facciamo recitare le *Litanies de Satan*? Dopo tutto, non si tratterebbe che di richiamarlo praticamente all'evangelico «non fare agli altri ciò che non vorresti fatto a te». Ma quanto è scomodo l'essere liberali!).

Nell'insieme, gli interventi sulla relazione Morghen hanno ribadito la sua diagnosi della situazione; e se anche alcuni tra

essi (D'Abbiero, da un lato; Pedrazzi, Gozzer, dall'altro) hanno sollevato più delicati problemi politici, a cui accennaremo più oltre, nessuno ha contestato l'opportunità di agire nel senso delle sue due principali proposte, concernenti il pareggiamento e l'esame di Stato. Ai suoi critici cattolici egli ha del resto risposto con particolare efficacia quando ha ricordato loro di essere egli stesso cattolico: ma cattolico fedele ai principi della libertà piuttosto che a quelli del Sillabo.

La mattina della domenica ha avuto luogo la discussione sulla mia relazione, circa le *Riforme senza spesa*. Ha presieduto Antoni, il quale ha letto un bel messaggio di Arangio Ruiz, presidente dell'Accademia dei Lincei, mentre la discussione si è chiusa con un saluto della *Corda Fratres*, presentato da Moroni. Per il gran numero degli interventi si è dovuto proseguire e concludere la discussione in una seduta notturna, presieduta da Carandini. I lettori del «Mondo» conoscono già, dai miei articoli, quel che penso circa queste riforme senza spesa. Senza per nulla mettere in dubbio, anzi riaffermando energicamente, la necessità di spendere grandemente per la scuola (è inutile pretendere di essere una nazione civile spendendo ancora tanto poco, che la situazione è quella descritta nella relazione Borghi), io ho voluto semplicemente limitare la mia indagine a quel che si può far subito perché non implica spesa, e presuppone la scuola qual è e i professori quali sono. E ho considerato soltanto la scuola non professionale, cioè quella che suol dirsi più propriamente educativa e formativa, e in cui, se c'è preparazione professionale, è a sua volta formazione di educatori: nel grado secondario, quindi, la scuola media, i ginnasi, i licei, gli istituti magistrali; nel grado universitario, le Facoltà di Lettere e Filosofia e quelle di Magistero. Sostanzialmente, ho proposto che nelle prime i docenti abbiano quella stessa libertà di insegnare, secondo le loro preferenze mentali, le loro materie, senza pretese di totalità programmatica e quindi con possibilità di approfondimento reale e di apprendimento del modo stesso

di studiare ulteriormente, che hanno i professori universitari; e che nelle seconde gli studenti siano liberi di scegliere le materie di studio senza alcuna distinzione autoritaria fra materie fondamentali e complementari, obbligatorie e facoltative. Tutte le altre proposte sono state integrative di queste due (soppressioni delle interrogazioni e del registro; diversa organizzazione degli esami; abolizione di ogni versione in latino in modo da imparare finalmente a leggere e capire i testi; libera scelta delle materie da parte degli studenti qualora venga adottato il nuovo progetto di esame di maturità proposto dal ministro Rossi; detrazione di diecimila lire per ogni lezione mancata da un professore universitario, a costituzione di un fondo borse di studio; provvedimenti per l'eliminazione di ogni giuramento fideistico e di ogni atto di culto, che abbia luogo sia in scuole pubbliche sia in scuole private, pena il ritiro di qualsiasi autorizzazione). Nel loro insieme, esse tendono a diminuire molti degli ostacoli che oggi rendono difficile la fioritura di quella scuola della discussione e del dialogo, fondata sul sincero interesse e sul gusto spontaneo e non preoccupato tanto del docente quanto del discente, che è poi la culla di ogni tolleranza laica e di ogni comprensione democratica.

Alla discussione hanno partecipato moltissimi, e qui lo spazio non mi concede che di ricordare alcuni tra gli interventi. Un gruppo di interlocutori ha considerato i modi in cui esigenze analoghe potevano presentarsi anche nella preparazione professionale compiuta da altre facoltà o tipi di scuole. Enriques ha osservato che le idee proposte nella relazione erano già state attuate, e funzionavano benissimo, nella sua scuola torinese per dirigenti di industria; Ascarelli ha analizzato alcuni aspetti dell'insegnamento giuridico (non dimenticheremo più il suo aneddoto sulla giurisprudenza turca circa i danni arrecati dalle zampe anteriori e da quelle posteriori degli asini); Frontali ha detto cose bellissime sullo spirito di osservazione, il quale non può svilupparsi né nella

Facoltà di Medicina né in ogni altra scuola se l'insegnamento non cessa di essere libresco e mnemonico come oggi è, e lo studente, invece di guardare ciò che il professore lo esorta a guardare, guarda la faccia del professore per indovinare come vuole che gli risponda. Altri hanno parlato delle proprie esperienze di docenti medi o di studenti universitari. I maniaci della versione dall'italiano in latino potranno ricordare la vicenda riferita da Lia Giudice, di Tito Livio che, copiato dallo scolaro il quale aveva scoperto la fonte del suo tema di retroversione, prese quattro in latino scritto; e i difensori della distinzione delle materie fondamentali dalle non fondamentali meditare sulle malinconiche vicende, narrate da Giannantoni, dello studente che, arrivato alla Facoltà di Lettere, spera finalmente di poter studiare quello che lo interessa, e invece è costretto, per la maggior parte del suo tempo, a studiare cose che non lo interessano affatto. Infine, nella seduta notturna hanno preso la parola alcuni dei giovani di più spiccato temperamento politico, come Bogliaccino, Lucarelli, Rodotà, Roccella, Ungari (particolarmente notevole l'intervento di quest'ultimo, in qualità di presidente dell'Unuri, l'organizzazione nazionale degli studenti universitari). Diversi erano gli accenti, e diversi i problemi trattati: ma in tutti era riflessa l'esigenza di quella scuola più moderna, fondata sulla convivenza operante dei professori e degli studenti e orientata piuttosto verso l'ideale dell'apprendere in comune che verso quello del bocciare agli esami, la quale non permette più agli adulti di considerarsi amministratori esclusivi dell'educazione, né ai rettori di vietare le aule agli studenti quando le chiedono per discutere.

E anche quando sono state avanzate obiezioni (Morghen ha voluto chiarimenti sul modo in cui si possa svolgere, col nuovo metodo auspicato, l'insegnamento della storia; Butticci ha sollevato il problema degli esami, che senza dubbio richiede una considerazione a parte; Visalberghi, nei suoi rinnovati interventi, del resto tutti volti a rivendicare al docente il diritto

della libera sperimentazione pedagogica, ha espresso dubbi sul fatto che essa possa pienamente attuarsi sul solo piano delle «riforme senza spesa»), queste obiezioni hanno riguardato piuttosto la possibilità d'immediata attuazione delle proposte, che la loro intrinseca plausibilità. In una ventina di interventi nella discussione, non ce n'è stato propriamente nessuno che abbia dichiarato non auspicabili quelle «riforme senza spesa».

Nel pomeriggio della domenica la seduta, presieduta prima da Salvatorelli e poi da La Malfa, è stata dedicata alla relazione di Zanotti-Bianco, sulla *Edilizia scolastica*, e a quella di Borghi su *Riforme e spese*. Quando ciò che Zanotti-Bianco ha detto sarà stampato nel volume degli atti del Convegno, bisognerà rileggerselo attentamente tutto, riga per riga. Da un lato, la terribile situazione dell'edilizia scolastica in quelle regioni del Mezzogiorno, in cui pure l'Associazione per il Mezzogiorno aveva saputo creare, prima che il fascismo mandasse Zanotti-Bianco a fare l'archeologo sorvegliato dalla polizia, undicimila aule scolastiche; l'Italia solo al ventiduesimo posto fra le nazioni, secondo i dati dell'Unesco, in fatto di edilizia scolastica: simbolo della situazione la scuola-ovile di un paese della Calabria, la quale si apre quando le pecore vanno in montagna e si chiude quando esse tornano. Dall'altro, il paziente lavoro compiuto per varare al Senato la nuova legge sull'edilizia scolastica, per rimediare alle sue imperfezioni, e per venire incontro alle difficoltà dei comuni più miseri, i quali per la loro povertà non possono neppure utilizzare le quote di finanziamento che sarebbero prestate dallo Stato. L'interminabile applauso che ha accolto la relazione di Zanotti-Bianco ha mostrato quel che tutti i partecipanti sentivano per uomini i quali, come quell'esile individuo dentro il suo vestito nero, avevano pagato di persona, avevano vissuto sul posto, avevano guardato e studiato le cose coi propri occhi, si erano tenuti coi piedi sulla terra per fare ad ogni momento non lamentele ma tutto il possibile, e continuavano a farlo.

A Zanotti-Bianco è seguito Borghi, il quale ha riassunto i punti principali della sua vasta e documentatissima relazione, già a disposizione dei congressisti. Egli ha fatto vedere, per ogni ordine di scuola, quanto sia pauroso quello che manca, e quanto ingente la spesa che la nazione dovrà accollarsi per provvedervi. I suoi dati sono troppi per poter esser riassunti qui: basti dire (spigolando a titolo di esempio) che per la sola scuola pre-elementare occorrono almeno 7000 nuovi asili e 14.000 maestre del grado preparatorio: per l'istruzione elementare la sola spesa edilizia per la costruzione delle 63.000 aule mancanti esige 200 se non 300 miliardi; quanto alla scuola media di primo grado, se ammettiamo (come dobbiamo bene ammettere) che il principio costituzionale dell'educazione obbligatoria fino al quattordicesimo anno di età significa che tale scuola deve essere uguale per tutti, come la *comprehensive school* inglese o la *high school* americana, e le specializzazioni professionali debbono cominciare soltanto dopo, allora occorrono scuole per mezzo milione di alunni; quanto alla scuola secondaria superiore, mentre gli Stati Uniti vi mandano l'81% dei giovani di quell'età, noi vi mandiamo soltanto l'11%; e analoga è la proporzione per quel che riguarda la percentuale di educazione universitaria, che da noi è del 4,5% mentre negli Stati Uniti tende a superare il 30%. È facile vedere, anche da queste sole cifre, quanto lunga sia la via che ancora dobbiamo percorrere, sia pure solo per raggiungere quei livelli che per loro conto le nazioni più civili considerano ormai come insufficienti.

S'intende quindi come, nel suo appassionato intervento, che ha aperto il dibattito, Manlio Rossi-Doria abbia non solo ricordato come la soluzione del problema scolastico sia indilazionabile per il Mezzogiorno (in cui aumenta sia la pressione demografica per la diminuzione del tasso di mortalità infantile, sia la pressione sociale perché i figli dei contadini hanno cominciato a capire che si può anche non essere soltanto contadini), ma abbia altresì lanciato lo *slogan* di raddop-

piare il bilancio dell'Istruzione in dieci anni, e di aumentarlo del 50% in cinque. Con energia non minore, Aldo Visalberghi ha ben detto che gli Italiani non possono pretendere di essere una nazione civile se non sanno tassarsi in modo da poter affrontare queste spese. Altri, come Piccardi ed Ernesto Rossi, hanno delineato la questione delle priorità, tendendo, per lo più, a considerare le spese per i gradi inferiori dell'istruzione come più urgenti che quelle per i gradi più alti. A far peraltro riflettere sull'opportunità di tornare alla vecchia idea del *numerus clausus* nelle università (specie in vista dell'enorme espansione dell'istruzione universitaria nelle nazioni più moderne, come negli Stati Uniti) è stato utilissimo l'intervento di Umberto Bosco, il quale ha illustrato la proposta già da lui avanzata in un articolo pubblicato sul Mondo». Uno dei guai fondamentali del nostro sistema universitario è che la maggior parte degli studenti non frequenta perché non può: ma per dare centomila borse ai migliori, di 240.000 lire l'una all'anno (sufficienti se adoperate col sistema delle case dello studente, magari più simili a caserme che a collegi quando non si possa fare altrimenti) bastano 24 miliardi annui, e tali somme potrebbero essere anticipate da istituti assicurativi, con impegno di restituzione da parte degli interessati in venti o trent'anni dopo l'inizio della professione. Questo accade in molti paesi: perché non potrebbe succedere anche da noi? Come si affronta il rischio attuariale sulla vita altrui, così può calcolarsi il rischio sull'altrui futura capacità professionale. Anche il progetto Bosco merita quindi di esser sottoposto ad attento studio: specie da parte di Ungari e degli altri giovani dell'Unuri, che stanno studiando il problema dei collegi universitari.

Considerando l'insieme del Convegno, quali conclusioni può dirsi ne siano scaturite?

La prima (e più ovvia) è quella che il cosiddetto problema della scuola è in realtà un vastissimo insieme di problemi, che investono quasi tutta la vita nazionale, e ciascuno dei

quali esige un'approfondita indagine particolare. Proprio per questo il Convegno non ha voluto concludere con un ordine del giorno di carattere generale. Due raccomandazioni speciali sono scaturite in favore della Scuola Normale di Pisa (su proposta Frugoni) e contro la ventilata ricostituzione di una lussuosa Accademia d'Italia quando ragazzi vanno a scuola negli ovili in assenza delle pecore (su proposta Franchini); ma un ordine del giorno generale non avrebbe potuto raccomandare se non di accogliere tutte le proposte concrete la cui opportunità è stata concordemente riconosciuta nei dibattiti, e di approfondire tutti gli altri problemi che da essi sono emersi. Come i partiti moderni debbono sempre più organizzare il lavoro continuato dei loro uffici studi, così un convegno che si proponga di richiamare l'attenzione su un vasto insieme di problemi non può concludersi con formule sommarie. I suoi atti debbono essere studiati con cura, e da essi dovranno sorgere altri convegni, dedicati a problemi più specifici: questa esigenza è stata espressa da molti partecipanti. E non c'è dubbio che, anche prima di un nuovo convegno, molti di noi torneranno sui temi trattati, per discuterli ulteriormente.

La seconda conclusione è quella che, di fronte alla paurosa vastità delle spese necessarie per risolvere i problemi scolastici (o meglio – giacché questi non sono mai problemi che si risolvano una volta per tutte – per diminuire la nostra miseria nazionale nel campo dell'educazione), il problema della pianificazione pluriennale, e quindi anche quello delle priorità relative per le spese nei vari ordini di scuole, diventa essenziale. Questo problema, come si è detto, è affiorato nei dibattiti, ma non ha potuto essere approfondito. Ora, la sua considerazione è di primaria importanza ai fini di ogni predisposizione di piani. E sinché non saremo giunti a precise proposte pianificatrici, non avremo ancora posto le premesse per la formazione di una efficace volontà politica comune, decisa ai necessari sacrifici per tradurle in atto.

La terza ed ultima conclusione è quella che, ai fini della soluzione dei problemi scolastici, la convergenza delle volontà politiche può bene andare al di là del più specifico ambiente della democrazia laica; ma essa deve, appunto, esser chiaramente diretta a quei fini, ed evitare di dar l'impressione di dirigersi verso quei fini solo in vista di altri. È stato molto opportuno che alle nostre discussioni siano stati invitati, e abbiano preso parte, anche rappresentanti qualificati sia dell'ambiente cattolico, come Gozzer e Pedrazzi, sia di quello socialcomunista, come Alicata, D'Abbiero, Lucio Lombardo Radice, Petronio. Ma quando Gozzer, difendendo la politica scolastica cattolica dalle critiche di Morghen, ha portato il problema sul piano ideologico, dicendo che la reale distinzione oggi non è tra cattolici e laici, ma tra conservatori e rinnovatori così nel mondo dei laici come in quello dei cattolici, La Malfa ha dovuto per forza ricordargli (in un breve ma lucidissimo intervento, che si riferiva anche a quanto aveva detto Pedrazzi, rivendicando la possibile ispirazione liberale dei cattolici) che lo Stato laico, come «stato di libertà», non è particolare aspirazione dei liberali o di altri partiti, ma costituzionale obbligo di tutti, e che perciò nessuna remora dogmatica può mai limitare quella assoluta libertà della ricerca e del pensiero, nel mondo della scuola e della cultura, che solo potrà di volta in volta decidere anche che cosa si intenda e si esiga come «sociale». Così, quando Alicata ha chiesto che quella «scuola della discussione», che risultava come ideale da quanto io avevo detto, avesse anche un suo contenuto, e una libertà limitata dallo spirito della costituzione repubblicana, è stato facile replicargli che tale spirito era proprio quello della continua libertà e attenzione critica, da cui anche ogni comprensione di bisogni sociali doveva perennemente sorgere e rinnovarsi. E, se D'Abbiero ha avanzato una proposta plausibile nel richiedere una grande inchiesta parlamentare sul problema della scuola (purché non si tratti di un nuovo *referendum* tipo Gonella), quando invece

ha suggerito di imitare i Francesi e il loro *Comité d'action laïque* si è avuta la sensazione che le esigenze della scuola cedessero il passo a quelle del Fronte popolare...

In realtà, è meglio non spostare questi problemi né sul terreno ideologico né su quello degli schieramenti parlamentari. Restiamo su quello delle precise cose da fare. Gozzer e Pedrazzi hanno rivendicato il fatto che anche fra i cattolici italiani ci sono oggi spinte liberali di varia natura e intensità. Perché negare che ciò possa esser vero? Chiediamone, piuttosto, la prova. Gozzer ha detto di essere d'accordo col 95% delle mie proposte. Se proprio non si tratta del residuo cinque per cento, perché allora egli non propone, nell'ambito dei suoi amici cattolici di quella tendenza che egli ha chiamata rinnovatrice, un movimento tendente a far riconoscere anche alla Chiesa che le norme lateranensi incompatibili con le libertà costituzionali sono ormai decadute? Dopo tutto, noi (dal loro punto di vista) rischiamo l'inferno tutti i giorni: perché non possono anche loro rischiare qualche piccola scomunica, se desiderano che crediamo nel loro spirito liberale, il quale è sempre spirito di eresia, cioè di coraggio nel dissenso? E giacché nessuno dei nostri amici, né cattolici né comunisti, ha contestato in linea di principio l'auspicabilità di quelle che ho designato come «riforme senza spesa», perché non passare senz'altro alla loro attuazione legislativa? Possiamo sperare che siano approvate al più presto nelle commissioni parlamentari? Funzionerebbe, in tal caso, un Fronte dell'intelligenza, che potrebbe essere più utile di fronti di altra natura.

«Il Mondo», 6 marzo 1956

Nota. Nella sua ampia relazione circa il *Processo alla Scuola* degli Amici del «Mondo», pubblicata nella rivista «Comunità» (marzo 1956), Luigi Caiani fa molte osservazioni interessanti, che vanno considerate con tanto maggiore attenzione in quanto il suo giudizio d'insieme sul Convegno è favorevole. Per citarne solo qualcuna (non potendo qui

riferirle tutte), dirò che mi sembra giusto il rilievo che nel Convegno romano hanno avuto scarso posto «problemi e interessi relativi all'insegnamento di materie scientifiche e tecnico-professionali», e che «sarebbe desiderabile che a questo Convegno svolto in sede, per così dire, centrale ne seguissero altri, e che questi venissero svolti anzitutto in sede locale, con riferimento alla situazione scolastica di una determinata provincia o al massimo di una regione», oltre che per singoli problemi, e con la collaborazione delle diverse categorie interessate. Altrettanto giusta è l'osservazione che il «carattere dialogico o colloquiale e sperimentale dell'insegnamento», da me rivendicato soprattutto parlando della scuola secondaria, «dovrebbe assumere il massimo rilievo proprio nelle università, dove esso invece è del tutto ignorato o reso impossibile dalle attuali strutture e dall'attuale sistema di insegnamento». Ma, se è vero che di questo tema non si è trattato largamente, non è esatto che io non l'abbia menzionato, come il Caiani stesso potrà rilevare dal volume degli atti del Convegno.

Non sono invece d'accordo sul punto che le «riforme senza spesa» non siano attuabili fino al giorno in cui, migliorate le condizioni economiche degli insegnanti medi, essi possano ritornare a studiare e ad «aggiornarsi culturalmente», risollevandosi da un «grado di avvilimento e di scadimento che non ha precedenti nella storia». Francamente, questo mi pare esagerato. Possibile che, per esempio, l'abolizione della versione dall'italiano in latino non sia attuabile senza un previo aumento di stipendi? E i professori delle Facoltà di Lettere, allora, dovremo forse passarli dal grado terzo al grado secondo, prima di poter abolire la distinzione tra materie fondamentali e complementari? Mi scusi il Caiani: ma questo finisce per essere un modo di schivare la discussione su quelle riforme didattiche, col pretesto che nulla è possibile senza nuovi stanziamenti di bilancio. Così, penso che egli supponga che io immagini che tutti i professori di scuole medie dovrebbero di punto in bianco trasformarsi in maestri di «scuola attiva». Ma io non ho mai detto questo, pur pensando, certo, che ciò sarebbe l'ideale. So benissimo che questo non s'improvvisa, soprattutto nelle condizioni disgraziate in cui oggi si trova il personale insegnante. Io ho chiesto solo che i professori siano liberati dall'ossessione di svolgere tutto un programma, e che siano lasciati liberi di insegnare più pacatamente quelle parti della loro materia che conoscono meglio ed amano di più. Vogliamo proprio essere così pessimisti da credere che tutti sappiano tutto egualmente male, e non amino nulla di ciò che sanno? A questa stregua, invece di difendere i professori medi noi finiamo proprio per offenderli!

E neppure direi, infine, che nelle mie considerazioni «è in fondo presente un determinato e a ben guardare ben limitato tipo d'insegnante: l'insegnante di filosofia», giacché quello d'italiano, per esempio, non potrebbe altrettanto bene «esercitare gli allievi alla libera discussione e all'autonomo discernimento», partendo magari anche da un solo testo. E perché? Se un professore d'italiano trovasse più interessante leggere e discutere coi suoi ragazzi, per tre anni, soltanto la *Divina Commedia*, crede il Caiani che il suo insegnamento riuscirebbe peggiore che se fosse costretto a leggere loro anche testi i quali lo interessassero meno, e su cui quindi si annoiassero di più lui e loro? E se il professore di fisica (per riprendere un altro suo esempio) approfondisse solo il problema della gravità, crede che non li appassionerebbe di più alla fisica, che non farebbe loro meglio capire che cosa significa studiare fisica, di quanto può accadergli facendo loro studiare a memoria uno dei soliti suntini manualistici di tutta quanta quella materia? – Già, si risponde: ma allora i ragazzi non imparerebbero chi era Petrarca, o Guido Cavalcanti –. Ecco dunque di nuovo fra i piedi la solita «cultura generale», ovvero la scuola messa a servizio di «Lascia o raddoppia»!

«Il Mondo», 15 maggio 1956

xxiii. Modi di insegnare la storia

Durante le discussioni del Convegno degli Amici del «Mondo» sui problemi della scuola, Raffaello Morghen mi chiese di precisare in che senso io ritenessi che anche all'insegnamento medio della storia si potesse estendere quella selezione e quell'approfondimento personale dell'uno o dell'altro aspetto del programma da parte del docente, che a me sembrava, e sembra, indispensabile in ogni disciplina, affinché il suo studio fornisca stabili acquisizioni di capacità e non soltanto labili appiccicature mnemoniche. In particolare, egli sembrava dubitare del fatto che nella scuola media si potesse studiare la storia attraverso un'analisi e una comparazione di documenti, e facendo partecipare ad essa attivamente gli scolari, anche a costo, naturalmente, di restringere l'ambito dei periodi storici studiati. Nella mia risposta, io dissi che su quel tema mi ripromettevo di tornare in seguito¹. Vorrei ora assolvere a questa promessa, anche senza pretendere di esaurire l'argomento, che meriterebbe un largo studio da parte di uno storico-pedagogo (cioè non di uno storico della pedagogia, ma di qualcuno che avesse insieme il senso dei problemi della storia e di quelli dell'educazione, cioè di quel che realmente si fa quando si ricerca storicamente e quando

¹ Cfr. gli atti del Convegno, pubblicati col titolo *Dibattito sulla scuola*, Laterza, Bari, 1956, pp. 162-163, 179-180.

si pretende di far scuola agli altri). A un simile studio vorrei qui fornire solo qualche suggerimento e contributo.

Chi è interessato a questo problema, dovrebbe per prima cosa rileggersi l'articolo *Storia e filosofia* pubblicato da Gaetano Salvemini sul «Mondo» del 29 marzo 1955. Com'è ovvio, qualche sua osservazione può essere discussa, specie per quanto riguarda l'insegnamento della filosofia; e personalmente, per esempio, non condivido il suo ottimismo circa l'utilità del vecchio insegnamento per materie filosofiche, e particolarmente circa l'opportunità di dedicare tutto il primo anno del liceo a «digerire lentamente la logica dello Stuart Mill». Ma anche a questo proposito, e dopo aver consigliato, più utilmente, per il secondo anno del liceo la psicologia del James e per il terzo la politica di Aristotele o di Spinoza, egli subito aggiunge: «Beninteso che l'insegnante, il quale preferisse altri autori, dovrebbe essere libero di fare a modo suo». Ecco il punto essenziale. Che razza di filosofia volete che insegni un individuo il quale non sia libero di scegliere con assoluta libertà i testi che più gli piacciono?

Ma questa stessa libertà di scelta, e di delimitazione del programma, contro ogni assurda mania di completezza, vale anche per l'insegnamento della storia. Il Salvemini ribadisce perfettamente questo punto, in una pagina che, trattando prima dell'uno e poi dell'altro insegnamento, merita di esser citata per intero, quasi a fondamento di ogni ulteriore discussione del tema:

Riconoscerei agli alunni il diritto di rimanere ignoranti su una infinità di questioni, a patto che arrivassero a capire e a ripetere con chiarezza, ordine, buon senso, quel tanto degli autori che potessero studiare nelle poche ore lasciate libere dagli altri insegnamenti. Non mi sognerei di fabbricare filosofi in serie, ma di educare i giovani a sentire che esistono problemi assai importanti per la vita intellettuale e morale, individuale e collettiva, problemi che dovranno essere affrontati continuamente, durante tutta la vita. Se alla fine dell'anno scolastico non

fossimo arrivati che alla metà del libro da studiare, niente di male, purché la parte studiata fosse stata compresa e assimilata. Il resto lo farebbero gli alunni da sé, qualora ne avessero voglia. E se non ne avessero voglia, vorrebbe dire che io non sarei riuscito ad accendere nel loro spirito il fuoco della curiosità. In conseguenza, agli esami dovrei essere bocciato io, e non loro.

Beninteso che, come l'insegnamento della filosofia non dovrebbe consistere nell'insegnare «tutta la filosofia», così quello della storia non dovrebbe consistere nell'insegnare «tutta la storia». Mentre per la filosofia si può forse ritenere che chi si è impadronito dei «primi principi» possiede *in nuce* tutta la filosofia, lo stesso non si può pensare per la storia. Nessuno conosce o può insegnare «tutta la storia» deducendola da alcun «primo principio». La storia deve essere insegnata nelle ultime classi della scuola secondaria, non coll'intento di ingozzare all'alunno «tutta la storia», ... ma con quello di educare ad osservare i fatti della vita associata e ricercare in essi i rapporti di coesistenza e successione, risalendo dal presente al passato, ridiscendendo dal passato al presente, ed acquistando così il senso della continuità e variazione delle cose umane. Poco importa che il giovane non sappia gli anni in cui Giulio Cesare conquistò la Gallia, o quelli in cui Napoleone mise a soqquadro l'Europa. Il diritto all'ignoranza deve dominare nella storia come in tutte le altre materie, e scacciarne l'enciclopedia.

Questo dunque, intanto, dovrebbe considerarsi acquisito. È ridicolo immaginare che i giovani debbano studiare «tutta la storia», già per il fatto che, man mano che il tempo passa e i dotti allungano la storia da un lato, mentre gli uomini viventi l'allungano dall'altro, i disgraziati studenti sarebbero costretti a studiarla in maniera sempre più riassuntiva e superficiale ad ogni secolo che passa. Quel che conta non è studiare «la storia», bensì un qualunque periodo di storia, in modo sufficientemente approfondito da allenarvisi a capire qualunque altra serie di eventi umani, ivi compresi quelli che si svolgono sotto i nostri occhi: così come quel che serve non è il conoscere tutte le strade che ci sono in Italia, ma il saper trovare sulla carta quelle che di volta in volta convenga percorrere. Naturalmente, questo modo funzionale d'intendere l'al-

lenamento al capire storico riesce ostico alle nostre abitudini mentali italiane, tutte dominate dalla tradizione di sant'Agostino e di Vico e di Hegel e della Storia dello Spirito, per cui sopravvive l'idea che se uno non segue ordinatamente l'intera sequenza provvidenziale o dialettica degli eventi, e ne salta anche soltanto un passaggio, non capisce più nulla di tutto l'insieme, e tanto meno dell'età presente. Ma la loro cultura tradizionale rende difficile agli Italiani di capire anche tante altre cose, eppure essi ci si vengono a poco a poco abituando.

In altri ambienti culturali, questo problema è assai più semplice, e certe difficoltà non sono quasi nemmeno venute in mente ai pedagogisti che si sono occupati della questione didattica dell'insegnamento della storia. Vorrei qui, a titolo d'esempio, riferirmi soltanto ad alcune recenti esperienze francesi, che mi paiono particolarmente interessanti anche perché, dopo tutto, della Francia non si può dire che sia un paese molto lontano dall'Italia, e con ordinamenti scolastici molto diversi dai nostri. Dico subito che queste esperienze e questi suggerimenti didattici vanno già molto al di là di quel poco che mi contenterei fosse intanto adottato da noi. Esse si muovono, infatti, nell'ambito particolarmente fecondo della tradizione della «scuola attiva»; e da noi le condizioni di personale e d'ambiente non permettono ancora troppo spesso l'adozione di simili metodi. Ma quel che importa è il senso e la direzione del lavoro, che segna chiaramente la via per la quale dovremmo ormai incamminarci anche noi, magari fermandoci per il momento a tappe più modeste.

Si veda, per esempio, il bel libro di Roger Cousinet, *L'enseignement de l'histoire et l'éducation nouvelle*, pubblicato nel 1950 a Parigi da «Les Presses de l'Île de France» nella «Collection de l'école nouvelle française». Il Cousinet non è soltanto uno dei migliori pedagogisti francesi: è anche un pensatore acuto, il quale nel primo capitolo del suo libro, intitolato *Considérations sur l'histoire*, scrive circa la natura della storia e della storiografia cose che molti filosofi potrebbero

meditare utilmente. Egli ricorda, anzitutto, come l'insegnamento della storia sia entrato nelle scuole medie francesi dopo il 1870, non tanto perché si fosse realmente in chiaro circa la natura e l'utilità di questo nuovo tema didattico, quanto perché si voleva sviluppare il sentimento patriottico dei piccoli Francesi dopo la sconfitta della nazione da parte dei Prussiani. Subentrata, più tardi, la critica di questo nazionalismo pedagogico, il problema della scelta dei fatti storici da insegnare s'impose. Se prima, infatti, essi potevano essere scelti in funzione della loro attitudine a far comprendere la passata grandezza della Francia, una volta superato questo angusto criterio sciovinistico l'ampiezza della materia storica studiabile poneva problemi sempre più angosciosi al pedagogista. Il nuovo ideale scientifico di una *résurrection intégrale du passé* faceva diventare l'apprendimento scolastico dei fatti storici sempre più mnemonico e sempre più sterminato.

D'altra parte, si domanda il Cousinet, che cosa è un fatto storico? «Ci si dice che è un avvenimento *importante*. Ma che significa avvenimento importante?» (p. 30). Si decide che un avvenimento è importante in quanto lo si collega con avvenimenti successivi: ma questo collegamento è sempre il risultato di un giudizio, *un fait historique est toujours une construction de l'esprit*. Procedendo in questa sua analisi del «fatto storico», il Cousinet arriva a una formula che può sembrare paradossale, ma su cui val la pena di riflettere:

Le fait historique de la prise de Rome par les Gaulois est non pas telle ou telle succession d'actes dont cet événement fut composé et dont la connaissance parfaite nous est à jamais interdite, mais précisément la relation Polybe-Tite Live, avec ce qu'elle contient de contradictoire et avec ce qu'elle exprime de certaines attitudes collectives, de certains retentissements qui font que cet événement est, comme on dit, «entré dans l'histoire». C'est parce que Polybe et Tite Live ne racontent pas de la même manière la prise de Rome par les Gaulois que cet événement peut être un fait historique. [p. 36]

Questa formulazione può senza dubbio essere discussa, ma comunque esprime bene il punto, che l'utilità della comprensione storica di un fatto non sta soltanto nell'apprendimento della sua semplice e presupposta verità, ma nella discussione delle sue diverse interpretazioni. Non si ha quindi serio studio della storia, se non attraverso la discussione dei suoi documenti. D'altra parte, non c'è soltanto «la storia»: ci sono tante «storie», le quali si moltiplicano sempre più man mano che la vita degli uomini si fa più complessa, e ne sopravvivono le varie documentazioni. Ora, quali di queste documentazioni interesseranno più i ragazzi delle scuole? Questo è, per il Cousinet, il problema essenziale. Ed è logico che lo sia, dal momento che, comunque, è la storia che deve servire ai ragazzi, e non già i ragazzi che debbono servire alla storia.

Il Cousinet si pone il problema dal punto di vista psicologico, e contesta, anzitutto, che i ragazzi possano avere alcun interesse a ricordarsi dei fatti solo perché si dice loro che debbono ricordarli, perché non ignorarli è un dovere culturale. Fatti di questo genere non sono «veri», per loro, più che i fatti delle leggende o delle finzioni artistiche, e non creano unità culturale più di quelli. Il ragazzo non può trovare interesse nella considerazione storica se non in quanto s'accorge che la storia ha trasformato le cose in modo simile a quello in cui egli stesso può pensare e cercare di trasformarle. Questo è quello che egli chiama più propriamente «lavoro storico».

L'histoire, ou plus exactement, le *travail historique*, que je proposais de substituer à l'enseignement historique, constitue pour les enfants, à ce point de vue, une activité privilégiée. Elle a pour objet de montrer comment le temps semble avoir agi sur les choses pour les transformer, exactement comme l'enfant a fait lui-même, soit dans un premier stade pour les utiliser à faire d'autres choses, soit, dans le stade suivant, pour les transformer par l'analyse en leurs divers éléments. L'histoire, représentative du temps, fait donc ici un travail analogue à ce-lui de l'enfant.

Elle se substitue à l'enfant dans une action à la fois impossible et inutile, mais intéressante. Cette action n'est sans doute qu'apparente: une lampe à pétrole ne se transforme pas en un bec de gaz, ni un bec de gaz en lampe électrique, mais l'*éclairage* (notion faite d'éléments concrets, ensemble de choses) a été transformé par l'histoire, par le temps, de la torche jusqu'au tube au néon. Le temps-histoire fait donc ce qu'aurait fait l'enfant pour la transformation et l'amélioration des choses qu'il connaît (meubles, appareils de chauffage, d'éclairage, moyens de transport, etc.). L'histoire semble agir sur les choses comme l'enfant agirait lui-même. [pp. 81-82]

In questo senso, egli conclude quindi che, «dal punto di vista del fanciullo, la storia si può definire come *lo studio dell'azione del tempo sulle cose*». E siccome questi mutamenti delle cose lo interessano solo in funzione dei bisogni che essi sono atti a meglio soddisfare, la miglior maniera, per lui, di comprendere la storia è quella di ricostruire, in base al confronto di oggetti e di strumenti, gli sviluppi della tecnica, per esempio rispetto ai modi di abitazione, al vestiario, ai mezzi di trasporto, e persino alle forme dell'organizzazione educativa e scolastica. In fasi ulteriori, questo lavoro di confronto e di ricostruzione storica può estendersi alle tecniche agricole, industriali, commerciali, e persino a quelle dell'attività giudiziaria, amministrativa, politica. Il Cousinet esclude invece da un simile quadro la storia della letteratura e quella dell'arte. «C'est – egli dice – *qu'il n'y a pas de chose-littérature, ni de chose-art, comme il y a même une chose-administration, ou une chose-justice*» (p. 94). E qui il lettore resta più incerto. Si ha l'impressione che il Cousinet, il quale ha il merito di ribadire che «lo studio della storia, come qualsiasi altro studio, è fruttuoso soltanto se corrisponde a un interesse» (*ibid.*), e che questo interesse non può esser soddisfatto se non dopo che si è manifestato spontaneamente, presupponga poi un po' troppo rigidamente che esso non possa nascere se non di fronte a «cose». Ma dove è difficile dargli torto, è nella sua rigorosa

affermazione del punto di vista della pedagogia «attiva», per cui non c'è interesse, nell'alunno, se non c'è attività:

Être intéressé, pour l'enfant, c'est agir, et son intérêt ne dure qu'autant que son action se prolonge, n'est pas finie, peut s'exercer librement. S'il n'est pas entretenu par l'action, son intérêt cesse. Il faut donc que l'histoire, comme la géographie, comme la science, constituent pour lui un travail, soient une activité, et que par conséquent le travail de l'élève soit substitué à l'enseignement du maître. Il ne faut pas que l'enfant *soit informé*, mais *s'informe* de l'histoire des choses. Si, en effet, pour l'enfant, apprendre l'histoire c'est en quelque sorte collaborer avec le temps dans l'édification de cet état présent au milieu duquel il vit et qu'il connaît, il est clair que cette collaboration, qui est au fond de son intérêt historique, serait fictive s'il n'était que soumis à un enseignement. Pour que son intérêt soit maintenu, il faut qu'il agisse avec le temps, qu'il travaille mentalement avec lui, qu'il aille du passé au présent. Seul le *travail historique* permet l'utilisation de l'*activité historique*. [pp. 96-97]

Si potrà osservare che il tema di questa «attività storica» è qui concepito dal Cousinet piuttosto in rapporto a fasi più elementari che a fasi più elevate della carriera scolastica: ma non si potrà negare che la valutazione della sua essenzialità per ogni reale educazione storica è in chiave tanto con le più moderne concezioni dell'attività storiografica quanto con la ben nota formula che ogni storia è storia contemporanea. Tradotto in parole povere, è inutile studiare a memoria la storia, se non s'impara a fare gli storici. E nel capitolo che segue, intitolato *Une méthode de travail historique*, il Cousinet cerca di far vedere attraverso quali collezioni e classificazioni di documenti, e quali organizzazioni di lavoro di gruppo, simile «lavoro storico» possa svolgersi nella scuola. Non indugeremo qui a riassumere tutte le sue indicazioni, proprio in quanto egli prevede una scuola organizzata in gruppi di lavoro, col che siamo già sul terreno di quella più specifica

«scuola attiva», che sembra ancora spaventare buona parte dei docenti e dei presidi italiani. Ma vorremmo che chi s'interessa a questi problemi andasse a leggere quelle pagine, e, quali che potessero essere i suoi dubbi circa i suggerimenti pratici del Cousinet, riflettesse sulla sostanziale incontrovertibilità della sua impostazione generale del problema. Anche nelle «Conclusioni» del volumetto, egli ha frasi bellissime. Non si studia e non s'impara, egli dice, che nello stesso modo in cui si crea la scienza stessa, cioè ricercando:

Ainsi l'historien travaille comme aura fait l'enfant, parce que l'enfant travaille comme un historien. Ainsi le naturaliste travaille comme aura fait l'enfant, parce que l'enfant travaille comme un naturaliste. Les uns et les autres sont des chercheurs. [p. 141]

Ma che cosa diviene, in tutto questo (egli immagina che qualcuno gli domandi) la storia nazionale, la storia della formazione della nazione francese? Questi alunni, che per mesi e anni saranno impegnati a studiare la storia dell'abitazione, dei mezzi di trasporto, dell'agricoltura, del commercio, lasceranno dunque la scuola senza saper nulla di Carlo Magno, di Giovanna d'Arco, di Luigi XIV, di Napoleone, anzi senza averne neppure sentito parlare? Genitori e maestri difficilmente si rassegnano a questo. Ma il Cousinet non è tipo da lasciarsi intimidire da questa solita pedagogia dello studiare a memoria per poi dimenticare.

Je répondrai d'abord qu'on ne perdrait rien, car tel est l'état actuel. Dire qu'il faut avoir entendu parler de choses dont on ne se rappelle plus rien, c'est une affirmation qui me paraît insoutenable. Qu'un certain genre d'exercices ait pu contribuer à la culture d'un élève, même si, dans la suite de sa vie, il abandonne complètement ces exercices, cela peut à la rigueur se défendre, mais dans la mesure où ces exercices ont *effectivement* exercé l'esprit, c'est à dire ont été fondés sur un de ses

intérêts et ont mis en jeu son activité. Mais quel profit ai-je pu jamais retirer d'avoir entendu dire par un professeur qu'il existait en Chine un fleuve d'un certain nom, si j'ai complètement oublié ce fleuve, si je suis donc exactement comme si je ne le connaissais pas. La connaissance de ce fleuve n'a comporté ni un exercice, ni un travail, ni une activité, en quoi aurait-elle pu être plus culturelle que le fait d'avoir connu à la même date le nom de mon professeur de géographie? [p. 142]

E un'altra osservazione divertente, circa le ridicologgini del mnemonismo storico, è quella che lo stesso Cousinet desume da H. Roorda, e riporta in nota a p. 147:

Les écoliers, pour quelques jours du moins, savent qu'il exista un roi Attale et un roi Eumène. Quelles malpropretés ces messieurs ont-ils faites? On l'ignore sans doute, car le manuel ne nous fait connaître que leurs noms. Et, de même, tout ce qu'on sait du général spartiate qui battit Nicias, c'est qu'il était rusé et qu'il s'appelait Gylippe. Enfin, parmi les dieux des anciens Germains, le manuel cite Zin et son copain Donar. Mais si, dans une prochaine édition, l'auteur attribue ces noms à deux généraux japonais, les écoliers n'y perdront absolument rien.

Contro questo stupido pappagallismo, il Cousinet ribadisce, nell'ultima pagina del suo libro, che quel che importa non è il ricordare a memoria le nozioni, ma il saperle ritrovare quando se ne ha bisogno. Anche se dopo il loro «lavoro storico» i ragazzi ne dimenticassero tutti i risultati, la cosa non sarebbe grave.

Ils ont appris à travailler. Ils ont agi. Tout comme un historien, ils ont «usé, selon leurs forces, de l'érudition, de l'analyse et de la critique qui sont les instruments naturels» des historiens (É. Boutroux). Ils ont appris, par l'exercice, comment on cherche, comment on trouve, comment on observe des documents, comment on les compare, comment on classe ses trouvailles, comment on les assemble en un tout ordonné.

Ils ont appris, ce que même beaucoup d'étudiants ne savent pas, à consulter un livre spécial, un dictionnaire, une statistique. Cela ne se perd point. On est cultivé dans la mesure où on a appris à voir dans quelles directions une recherche peut s'engager, à découvrir des rapports entre les choses. On est cultivé non quand on sait, mais quand on sait s'informer et utiliser ce qu'on a appris. A cette culture, je crois que le travail historique peut aider.

Un altro, e recentissimo, libro francese sullo stesso argomento è quello di Paul Maréchal, *Initiation à l'histoire par le document: Expériences et suggestions* (Sevpen, Paris 1956). Esso non ha minore interesse di quello del Cousinet, nel senso che, se non approfondisce molto il problema della natura dell'insegnamento storico, è d'altra parte più ricco di concreti suggerimenti didattici. Anche il Maréchal parte dall'idea che «la conoscenza storica de l'enfant demeure un savoir tout fait et livresque, principalement confié à la mémoire» (p. 7), e si propone di evitare questo guaio con un metodo didattico esclusivamente basato su un'analisi attiva di documenti. Egli pensa a scolari dagli undici anni in su, ma molte delle sue analisi potrebbero essere adattate, o sviluppate, anche per alunni di livello liceale. La ricchezza della sua esemplificazione è tale, che non è facile darne un'idea riassuntiva. Procederemo anche noi per esempi. Un primo gruppo di «piani di lavoro» è imperniato sull'analisi di memorie locali, di dati d'archivio, e simili: registri di stato civile, censimenti, danno origine a ricerche, a commenti, a grafici, ecc. Un'analisi particolare è dedicata al modo in cui è redatto un testamento, a documenti di diritti di pascolo, alla storia delle vie di comunicazione di una zona. Altro tipo di ricerche fondate sugli archivi municipali è quello di attestazioni di fatti riflettenti nella storia locale la storia nazionale: il Maréchal ne offre parecchi esempi, dal 1790 al 1870. In tutti questi casi, naturalmente, il presupposto è che l'insegnante dia al ragazzo l'indicazione per la ricerca, e quindi ne

segua e commenti i risultati. L'alunno deve sempre partire da fatti presenti nella sua esperienza, e muovere da essi alla ricostruzione della *chronologie des souvenirs*, all'acquisizione del senso del passato.

In uno stadio più avanzato, sorge il problema della distinzione dei vari tipi di documenti, della loro comparazione, dell'esame della loro autenticità. Attraverso la presentazione e l'analisi di dozzine e dozzine di testi, che vanno da una lettera del vescovo Fulberto di Chartres al duca Guglielmo d'Aquitania sugli elementi essenziali del rapporto fra vassallo e signore a carte di libertà del secolo XII e all'atto di revocazione dell'editto di Nantes giù giù fino a documenti parlamentari dei dibattiti sulla politica coloniale della Terza Repubblica tra Jules Ferry e Clemenceau e sul potere della stampa nel mondo contemporaneo, il Maréchal mostra benissimo come il docente possa sempre partire da un testo per far vedere come da esso, attraverso successivi esami e approfondimenti, nasca l'interpretazione e ricostruzione storica. L'alunno assiste e partecipa a questa attività storica nel suo farsi. Da un lato, si annoia meno, dall'altro, sviluppa la sua curiosità e intelligenza critica invece che la disposizione passiva a credere senz'altro a quel che gli vien detto; e in conclusione si rende conto molto meglio tanto di quel che sia la storia quanto di quel che sia la storiografia.

Né l'analisi si restringe ai documenti propriamente detti. Ci sono anche *les documents de pierre*, i monumenti dell'architettura, e in genere dell'arte figurativa. Discussioni minute sono fatte circa l'anfiteatro di Nîmes, circa i resti di Château-Gaillard, la cattedrale di Chartres, il portale di Saint-Trophime ad Arles, due finestre istoriate di Chartres e di Bourges, il mosaico di Carlo Magno a Piazza di San Giovanni Laterano, e perfino il bassorilievo sulla partenza dei volontari dell'Arc de Triomphe di Parigi. Da ciascuno di questi documenti si cava tutto il possibile, e non solo dal punto di vista storico-politico ma anche da quello storico-religioso e storico-arti-

stico. Nell'analisi della nave di Jacques Coeur raffigurata nel vetro di Bourges si considera persino il problema dello stadio che nella storia della tecnica della navigazione è attestato dalla sua vela, non senza riferimento a problemi e a figure di geometria e di dinamica.

Parecchi di questi suggerimenti didattici potranno esser discussi; e si potrà, in particolare, osservare che essi presuppongono spesso (ma non sempre) quella situazione della «scuola attiva» e della classe divisa in gruppi di lavoro, di cui, come abbiamo già detto, non si può sempre pretendere l'immediata attuazione. Ma ogni contestazione singola non deve far perdere di vista il concetto pedagogico generale, che qui è presupposto come indiscusso. Qui non ci si sogna neppure di mettere in dubbio che «insegnare la storia» non significa affatto far ricordare una serie di fatti storici obbligatoria, la cui ignoranza sarebbe sconveniente, ma bensì addestrare, attraverso esercitazioni esemplificatorie, a ricostruire e quindi a capire la storia, qualunque essa sia. Come sapere una lingua non significa saper ripetere a memoria tutto ciò che in quella lingua è stato detto, ma saper capire tutto ciò che in quella lingua può esser detto, e come conoscere l'aritmetica non è ricordare tutte le addizioni che sono state fatte nel passato ma saper fare le addizioni che possono occorrerci nel futuro, così anche aver usufruito dell'insegnamento della storia significa aver capito quello che fanno gli storici e aver acquistato in qualche misura la loro capacità, e non già ricordare fino all'esame, come pappagalli temporanei, certi risultati del loro lavoro. Dai nostri colleghi francesi che si occupano di didattica della storia questo principio è considerato, evidentemente, tanto ovvio, che non si attardano neppure a discuterlo. Da noi, viceversa, sembra quasi ancora che si tratti soltanto di una stravaganza!

E si allontani anche prontamente il sospetto che qui si abbia solo una posizione di punta di alcuni pedagogisti francesi d'avanguardia. Nella sua *Introduction*, il Cousinet ricorda

come l'opposizione alle sue idee fu vivace quando egli le espresse per la prima volta nel 1922, ma come poi esse siano state accolte anche in una circolare ministeriale fin dal 1946. E di recenti analoghe *Instructions officielles destinées aux professeurs d'histoire* parla anche la prefazione al libro del Maréchal, che del resto è scritta essa stessa da un funzionario qualificatissimo, cioè da Albert Trous, Inspecteur général de l'Instruction publique. In Francia, il Ministero della Pubblica Istruzione procura di tenersi al corrente degli sviluppi del pensiero pedagogico. Perché non dovremmo poter sperare anche noi che dal Ministero di Viale Trastevere venisse fuori, finalmente, almeno la disposizione, che la responsabilità didattica d'insegnare la propria materia nel modo più opportuno appartiene al professore, come del resto già appartiene ai docenti di storia delle università, e come dovrebbe appartenere ad ogni insegnante, quale che sia il livello gerarchico della sua scuola e la materia del suo insegnamento?

Questo, di fatto, è il punto essenziale. I suggerimenti didattici del Salvemini, del Cousinet, del Maréchal potranno essere accettati o respinti: si potrà ritenere che l'insegnamento funzionale e non pappagallesco della storia vada attuato con questi metodi o con metodi diversi, o magari addirittura preferire di continuare coi vecchi sistemi. Ma, quel che è certo, è che non si può pretendere di avere insegnanti seri, e nello stesso tempo considerarli degli irresponsabili, privi di qualunque interesse personale e di qualunque capacità di organizzarsi un programma. Si diano quante istruzioni si vuole, ma le si considerino tutte facoltative. Personalmente, io per esempio credo che i metodi suggeriti dal Cousinet siano ottimi in uno stadio più elementare, che quelli esemplificati dal Maréchal siano eccellenti in fasi più avanzate dell'insegnamento e permettano anche una proficua utilizzazione a chi non possa adottare organizzazioni di scuola attiva e di lavoro di gruppo, ma che dovunque sia possibile convenga anche accentrare l'analisi e il confronto dei testi e dei documenti

intorno all'interpretazione di determinate personalità, rispetto alle quali possa quindi meglio seguirsi il complicato processo critico che deve condurre lo storico all'intendimento delle azioni altrui. Se è vero, infatti, che importa dare ai giovani il senso del passato, della mutazione delle cose, dello sforzo tecnico che è stato necessario per cambiarle, è anche vero che il culmine dell'intelligenza storica coincide col nostro dovere morale di intendere nel modo più compiuto gli aspetti e i motivi delle azioni di quegli individui che sul corso delle cose hanno avuto maggiore influenza, passando di mano in mano dalle ricostruzioni e dai giudizi più sommari, di cui essi sono fatti oggetto o nel vivo dell'azione stessa o comunque in interpretazioni storiche più superficiali e polemiche, a interpretazioni sempre più adeguate e comprensive, in cui ogni parziale motivo di reazione o di approvazione pratica risulti sempre meglio inquadrato nella globale serenità dell'intendimento. Ogni esperienza storiografica non è, in questo senso, altro che un passaggio da una troppo semplice agiografia, o da una troppo semplice demonografia, a una più complessa comprensione di umanità comune. Il *tout comprendre c'est tout pardonner*, che è il motto della storia, coincide in questo senso col socratico ed evangelico *nemo sua sponte peccat*, che è il motto della moralità; e l'esortazione e l'addestramento alla storia non è che l'esortazione e l'addestramento a capire sempre meglio gli altri, e quindi a vivere sempre più accortamente e insieme generosamente con loro, al di là di ogni odio e al di là di ogni entusiasmo. Ogni critica storica si concreta sempre, per questo aspetto, nella correzione delle unilateralità di un Plutarco o di uno Svetonio. Comunque, sia questo o altro il criterio migliore per scegliere, per il proprio corso, il tema esemplificativo ed addestrativo dell'indagine storica, resta il punto che, almeno, questa scelta dev'essere lasciata libera, se si vuol cominciare ad affrancare tale insegnamento dall'ossessione enciclopedica, per la quale un certo numero di fatti dovrebbero essere saputi al solo scopo di non fare brutta

figura mostrando di ignorarli. Alla preoccupazione di non fare brutte figure, gli uomini rispondono anche troppo da sé; certe volte sarebbe meglio che ci pensassero meno. Tra il cinema, la radio, il turismo, i giornali, i quiz televisivi, la gente finirà sempre per sapere quelle cose che deve sapere perché più o meno ci vive in mezzo, o che desidera sapere perché si vergogna di dire che non le sa.

La scuola, insegnando storia, deve provvedere a qualcosa di meglio che a questo.

E che, nonostante ogni migliore orientamento pedagogico che pure, come abbiamo visto, possa già constatarsi in atto, questa polemica per l'affrancamento, e per il più funzionale orientamento, della didattica storica sia largamente necessaria, è chiaro a chiunque guardi non solo i punti più favorevoli del panorama, ma tutto il suo insieme. L'Unesco si sta ancora affaccendando per ottenere che la nazione X non dica nei suoi libri di storia corna della nazione Y, e che la nazione Y non faccia lo stesso con la nazione X. Quando io andai in Canada, scopersi che una commissione autorevolissima aveva lavorato lungamente, e senza successo, per fare in modo che la storia del Canada scritta ad uso delle scuole canadesi di lingua francese non discordsse troppo clamorosamente dalla storia del Canada scritta ad uso delle scuole canadesi di lingua inglese. E quando tornai in Italia, trovai che persone degnissime si riunivano pazientemente in commissioni per scoprire le deformazioni che i fascisti avevano introdotte nei loro testi di storia patria, e per provvedere a proibirle, o ad eliminarle. È facile, in tutto questo, cogliere subito l'assurdo, implicito nell'intento di reagire al fascismo e al nazionalismo storiografico attraverso condanne di storie illegittime e prescrizioni di storie canoniche, che non sarebbero perciò meno illiberali. Ma proprio perché è facile cogliere questo presupposto autoritario, e reagirvi, si trascura quasi sempre, se non m'inganno, di considerare un altro presupposto implicito in questo modo di prospettare il problema, e che pure, una

volta tolto di mezzo, farebbe senz'altro venir meno anche l'altra difficoltà.

Il presupposto più remoto è quello che il bennato giovinetto Caio non possa diventare un decente cittadino del suo paese se non ne conosce tutta quanta la storia, convenientemente diluita in modo omogeneo per tutti gli anni o almeno per tutti i secoli del suo sviluppo. È la solita ossessione del saper «tutta la storia», sia pure riferita all'ambito della propria cosiddetta civiltà. Una volta ammessa questa sciocchezza, tutte le altre ne conseguono, perché può subito farsi valere, allora, l'interesse pubblico a garantire la storia nazionale ortodossa dalle eretiche storie antinazionali. Non basta, quindi, difendere il diritto dell'eresia: bisogna anche difendere il diritto dell'ignoranza, altrimenti l'esigenza della totalità canonica del sapere diventa anch'essa un'altra forma di conformismo. Le pecore sono pecore non solo per ché non contraddicono, ma anche perché fanno tutte esattamente le stesse cose. Finché non ci si metterà in testa che uno può sapere a memoria i tre volumi di un manuale liceale di storia d'Italia ed essere, quanto a capacità d'intendere la vita storica degli uomini, un perfetto imbecille, e un altro può invece avere acquisito in alto grado questa capacità d'intendere avendo studiato a fondo magari un solo cinquantennio della storia di un solo paese, qualunque esso sia, purché sia ricco di documenti e di problemi, non si farà fare un passo innanzi alla soluzione di queste difficoltà.

«Itinerari», dicembre 1956

xxiv. Assistenti e certificati

Le nostre università, è noto, hanno troppo pochi assistenti, perché mancano i soldi per pagare tutti quelli che occorrerebbero. A tale guaio rimediano, in parte, i cosiddetti «assistenti volontari», che prestano la loro opera gratis. Ci si potrebbe quindi aspettare che una università, a cui un professore presenta uno dei suoi migliori allievi come disposto a fare l'assistente volontario, si affrettasse, semplicemente, a ringraziare l'uno e l'altro. Ma no. Essa piuttosto impone, al giovanotto, di presentare dei certificati.

Ho esaminato con cura la lista dei certificati che per ciò si esigono. Non ce n'è uno solo la cui richiesta appaia ragionevole. La cosa mi pare interessante come sintomo tipico di quel nostro difetto nazionale, che è la malattia dei certificati.

Il primo certificato richiesto è l'estratto dell'atto di nascita. Esso deve provare, evidentemente, che l'assistente in questione è nato. Ma come farei a proporlo come mio assistente volontario, se non fosse nato? O se fosse già morto? D'altronde, la sua età, non dovendo egli percepire alcun compenso né esser messo a un certo punto a riposo, non interessa nessuno, oltre lui e me, professore che ho fiducia in lui come assistente possibile. Se io lo ritengo idoneo a compiere quel lavoro, che egli ha la generosità di compiere gratuitamente, cosa importa se egli ha vent'anni, o settanta? Qualcuno dirà che senza la prova del certificato si potrebbe sempre temere

che io avessi inventato un personaggio inesistente. – Ma perché mai dovrei inventare personaggi inesistenti, al solo scopo di avere assistenti volontari altrettanto inesistenti? – D'altronde, c'è qui qualcosa di ancor più grave che questa assurdità. C'è l'evidente manifestazione del fatto che la mia università non crede a quello che, circa il mio assistente, posso attestare io in una lettera. Finché qualcosa l'attesto soltanto io, essa lo presume falso. Perché cominci a ritenerlo vero, deve vederlo confermato da un foglio di carta redatto non da me, ma da un funzionario municipale.

A questo punto, quell'immaginario interlocutore si affretterà a dirmi che non devo offendermi se la mia università mi considera normalmente mendace, e verace soltanto quando ciò venga provato da altrui attestazioni. In Italia infatti tutti sono, fino a prova contraria, considerati menzogneri, non escluso il predetto funzionario municipale, quando non appartenga allo stesso comune in cui il suo certificato deve attestare la verità. Essa infatti è una verità topograficamente limitata, una verità comunale e non nazionale. Per valere anche al di là dei confini del comune, dev'essere autenticata da un'ulteriore dichiarazione.

Però, perché poi si finisca lì, nessuno lo sa. Se la verità del primo dichiarante (cioè di me stesso, e del mio assistente) non è verità finché non è certificata dal secondo dichiarante, e la verità del secondo dichiarante non è verità finché non è autenticata dal terzo dichiarante, perché si finisce lì, e non si procede all'infinito? Se al primo non si crede mai, e al secondo non si crede nella maggior parte dei casi, perché al terzo si deve credere sempre? A fil di logica, una volta stabilito il principio che ogni attestazione si deve anzitutto presumere mendace, e ogni firma falsa, occorreranno sempre nuove autenticazioni delle firme e delle verità.

D'altra parte, nell'unico caso in cui le dichiarazioni del candidato assistente e del suo professore sono (se concordi) accettate come veritiere, la situazione è anche più assurda.

Si tratta, infatti, della «dichiarazione dell'interessato, in carta semplice, attestante che non è parente o affine del Titolare della Cattedra sino al quarto grado incluso, controfirmata dal Titolare stesso». Ossia: nel solo caso in cui non si parte dal presupposto della normale falsità del candidato Tizio e del professore Caio, e si accetta per buona una loro dichiarazione non ulteriormente autenticata, si presuppone in compenso che il professore Caio sia tanto privo di serietà e di obiettività di giudizio, da non saper resistere a qualsiasi parente (fino al quarto grado incluso) il quale aspiri a quell'ambitissima anche se non pagata funzione, pur non essendo idoneo ad essa. Ma allora, se si disprezza fino a tal punto un professore ordinario di università, come si fa a credere alla veridicità delle sue dichiarazioni circa il grado della propria parentela con l'assistente?

La realtà è che in questo incoerente insieme di disposizioni il solo motivo costante è quello della sfiducia nel prossimo. Tutti siamo, anzitutto, possibili soggetti da galera. Dobbiamo sempre guardarci gli uni dagli altri, perché, o ci inganniamo facendo dichiarazioni false, o ci imbrogliamo favorendo i parenti invece che i meno parenti. Si spiega, così, come anche gli altri due certificati, richiesti al candidato assistente volontario, dipendano parimenti dal presupposto che, fino a prova contraria, egli sia moralmente e penalmente poco raccomandabile. Si tratta, infatti, del certificato generale del casellario giudiziale, e di quello di buona condotta morale e civile. Come se Tizio non potesse essere un buon assistente volontario persino nel caso che una volta avesse dovuto saldare un conto con la giustizia; e come se la sua autentica rispettabilità potesse davvero esser provata da quell'antiquato strumento autoritario, che è il certificato di buona condotta!

Forse qualcuno potrebbe concludere ammettendo che tutto questo insieme di stranezze si regge soltanto come pretesto perché l'erario introiti qualcosa attraverso la carta bollata. Allora, però, non ci sarebbe neppure bisogno di ripeter-

gli il consueto argomento della primitività di un sistema fiscale fondato principalmente su simili imposte indirette. Occorrerebbe solo domandargli se una qualsiasi persona di buon senso, di fronte a chi si offrisse di fargli gratis un lavoro utile, gli chiederebbe per giunta di cacciar fuori quattrini, pochi o molti che fossero.

«La Stampa», 7 marzo 1956

xxv. I banchi dell'Aula magna

Mi sono trovato, giorni fa, a sedere sui banchi dell'aula più vasta di una delle più sontuosamente costruite nostre Facoltà di Lettere. Un'aula tanto grande che di solito vien chiamata l'«Aula magna» di quella Facoltà, nonostante che la vera «Aula magna» dell'Università sia un'altra, assai più grandiosa e imponente ancora, cosicché non si è trovato mai il modo di utilizzarla per alcuno scopo didattico, e alla fine si è adottato il ripiego di tenerci ogni tanto dei concerti. Ma questa di cui parlo non serve solo per attività extra-universitarie, o per cerimonie. Serve anche proprio per le lezioni, di vari tra i corsi più affollati. Ciò significa che non solo ospiti o spettatori occasionali, ma studenti regolari, debbono sedersi regolarmente.

Ora, noi residenti irregolari che stavamo lì, in toga e tocco, ad assistere alla solenne concessione della laurea *ad honorem* ad alcuni colleghi stranieri, potevamo tutti constatare che, se non avessimo voluto tener sempre in testa quell'incomodo copricapo, e avessimo preferito posarlo sulla tavoletta del banco, questa, data la sua ristrettezza e inclinazione, l'avrebbe subito fatto scivolare per terra, o almeno sulle nostre ginocchia.

Sulle ginocchia, di fatto, pare siano costretti a tenere il vocabolario gli studenti che in quella sontuosa aula debbono superare qualche prova scritta. Se l'appoggiassero sul banco,

e lo reggessero con una mano, con l'altra mano dovrebbero tener fermi i fogli su cui scrivere. E con che mano lo consulterebbero? Così, almeno, possono sfogliarlo con la sinistra, mentre la destra regge quel che resta sul banco. La penna, occorrendo, si può tenerla fra i denti.

Da questa condizione di cose, mi pare si possano trarre almeno tre considerazioni.

Prima. Nei vent'anni, e più, in cui quell'aula è stata adoperata, non risulta che gli studenti abbiano mai scioperato, o anche semplicemente protestato, per ottenere banchi funzionalmente meno assurdi. Fascismo, o democrazia, non hanno fatto differenza. D'altra parte, come si poteva pretendere che gli studenti protestassero? A scuola essi hanno regolarmente imparato che la virtù degli scolari consiste nell'obbedire e stare zitti. I più preparati, poi, avranno magari pensato che ogni richiesta di cambiamento avrebbe avuto carattere «illuministico» o «pragmatistico» o «riformistico», mentre il dovere di ogni intellettuale italiano, sia esso cattolico o marxista o laico, consiste soprattutto nel capire la «dialettica storica» della realtà. E, la presente nostra scuola essendo figlia della Controriforma, poteva bene esser comprensibile che i banchi delle sue aule somigliassero tuttora più ai banchi con inginocchiatoio delle chiese che alle sedie con tavolino di un qualsiasi ufficio tecnico.

Seconda considerazione. Quell'aula, come tutto l'edificio, era stata costruita in tempo fascista, quando la nobile considerazione della grandezza del locale non si lasciava distrarre da minuti riguardi tecnici per il sedere o per il lavorare degli alunni. L'Università doveva essere l'augusto Tempio della Scienza (con pessime scritte latine sui frontoni). Che poi, dentro, ci si stesse bene o male, a studiare e ad insegnare, era considerazione trascurabile, suggerita da presupposti individualistici, edonistici e sedentari. Per ciò stesso, fino a poco tempo fa, pur essendoci gran profusione di spazio e di marmi negli immensi atri e corridoi dell'edificio, non ci si trovava

nemmeno una sedia o panchina, e chi si preparava agli esami sedeva sui gradini delle scale. Non si è mai capito, del resto, se ciò fosse stato fatto per semplice insipienza funzionale, o per l'intento di educare la gioventù studiosa all'austerità, obbligandola a sedere per terra (così come non si è mai capito se nel parco di Santa Sabina a Roma le panchine siano senza spalliera per motivi di stile architettonico o per lo scopo morale di rendere più difficili le effusioni alle coppie). E c'era, forse, anche l'idea che il vedere grandi spazi vuoti e inutili educa lo spirito alla grandezza.

Così, per esempio, il Magnifico Rettore, pur non essendo necessariamente molto grasso, dispone in tale edificio di uno studio vastissimo, con proporzionate anticamere.

Terza ed ultima considerazione. Come mai è ancora tanto scarsa l'abitudine di provare personalmente le cose che si costruiscono per l'uso altrui? Il disgraziato che ha disegnato i banchi di quell'aula, perché non ha provato a sedercisi, a seguire una lezione, a mettere sulla tavoletta libri e fogli e matite, a pigliarci degli appunti? E tra coloro che gli hanno commesso il lavoro, e che poi l'hanno collaudato e accettato, non c'era proprio nessun insegnante? Ma, già, quanti sono gli insegnanti che vanno ogni tanto a sedersi nei banchi degli scolari?

Lo facciamo assai di rado nel fatto, e lo facciamo ancora meno in idea. Eppure, se c'è qualcosa che l'educazione dovrebbe fornire, se c'è qualcosa che segni il passaggio dall'essere bambini all'essere adulti, è proprio l'abitudine a mettersi dall'altra parte della cattedra, dall'altra parte del tavolo, dall'altra parte dello sportello. Non c'è solidarietà civica in un mondo in cui il funzionario non sappia mettersi nei panni di coloro che fanno la coda davanti al suo ufficio, e questi ultimi non sappiano mettersi nei panni del funzionario. Nella scuola, dove tutto ciò dovrebbe apprendersi, questo vale, ovviamente, ancora di più. Le vecchie cattedre alte sulla classe, sulle quali ci si arrampicava a capo di una fila di gra-

dini (come sui pulpiti delle chiese, per fare da essi una predica senza contraddittorio), vanno per fortuna scomparendo. Ma si è ancora, troppo, maestri di vecchio stile se, quale che sia la forma della nuova cattedra, non se ne discende qualche volta, materialmente e idealmente, per andare a provare come gli studenti stanno seduti.

«La Stampa», 26 maggio 1956

xxvi. Il libero scrivente

In Italia, paese nel quale non c'è forse pianta più rara di un esame fatto bene, e nel quale il novanta per cento degli abitanti o infligge o subisce esami e almeno il novantanove per cento di questi esami sono fatti in modo non rispondente allo scopo (non già perché coloro che li fanno o li subiscono siano nella media più stupidi dei cittadini di altre nazioni esistenti sulla Terra, ma solo perché quasi nessuno di essi si è mai fermato un momento a riflettere se non ci fosse modo di farli altrimenti), c'era tuttavia un esame che, fosse stato il merito dei suoi organizzatori o la provvidenziale influenza delle cose, faceva eccezione. Strano a dirsi, era un esame congegnato bene. Ma pare che si rimedierà anche a questa sconcordanza.

Questa *rara avis* era l'esame per il conseguimento della libera docenza. A parte ogni discussione che possa farsi circa l'opportunità di mantenere in vita tale istituzione della didattica universitaria (la quale in realtà ci deriva da luoghi e tempi in cui l'organizzazione degli studi superiori era assai diversa da quella che ormai è, e tanto più da quella che è sempre più destinata ad essere), l'esame per ottenere la cosiddetta «abilitazione», o *venia docendi*, era predisposto in modo da rendere effettivamente possibile, a esaminatori seri, una valutazione delle capacità del richiedente il titolo. Gli esaminatori dovevano infatti, anzitutto, considerare se la produzione

scientifica del candidato aveva sufficiente consistenza ed originalità, da giustificare le prove ulteriori. Una volta, poi, ammesso all'esame, il candidato doveva in primo luogo sostenere una minuta discussione coi commissari circa le sue pubblicazioni; indi dar la prova di saper approfondire, in ventiquattr'ore, e trattare in maniera adeguata un problema della sua disciplina, in una lezione adatta al suo prevedibile uditorio di studenti.

Questo insieme di prove forniva realmente, a un esaminatore serio, la possibilità di rendersi conto se l'individuo che si trovava davanti meritasse o non meritasse la libera docenza. Se infatti pigliate un tale e semplicemente gli fate delle domande, per vedere se conosce cose determinate nell'ambito della disciplina in questione, voi non sfuggite mai al duplice pericolo, o di approvarlo solo perché le vostre domande hanno coinciso con le risposte che egli era riuscito a serbare nella sua memoria, o di non approvarlo solo perché non hanno coinciso. E l'inefficienza di questi metodi esaminatori da telequiz potrebbe esser facilmente dimostrata, solo che i professori universitari avessero il coraggio di applicarselo per prova fra loro. Ciascuno di essi potrebbe infatti bocciare il collega della sua stessa disciplina, ed essere bocciato da lui (e appunto per ciò ognuno di essi si guarda bene dal prendere la parola su questi argomenti: non rileva la questione, ha tante altre cose da fare... e in fondo anche quel collega che si occupa di riforma scolastica evidentemente lo fa solo perché ha ambizioni politiche).

Ma prendete un individuo che ha condotto certe ricerche e studiato certi problemi e affidato i suoi risultati alla carta stampata, e discutete minutamente con lui quel che ha fatto e quel che pensa di aver trovato. Dovete essere esaminatori veramente inetti se in un'ora o due di discussione di quel genere non riuscite a rendervi conto se quell'individuo ha o non ha l'attrezzatura mentale necessaria per lavorare scientificamente nel suo campo e per addestrare altri a fare lo stesso.

Se poi, dopo questo, proprio per saggiarlo sulla sua capacità di affrontare anche ricerche diverse da quelle a lui più familiari, voi constatate quel che è capace di fare in ventiquattr'ore di libera indagine su un tema non suo ma vostro, e in che modo sa esporre il problema e le sue conclusioni a un suo uditorio scolastico, che cosa volete di più, per decidere?

Disgraziatamente, sembra che certi commissari abbiano avuto, negli anni scorsi, il cuore troppo dolce, specie di fronte al disperato desiderio di tanti medici e giuristi, di non chiamarsi soltanto dottori o avvocati ma anche professori onde poter riscuotere più lauti onorari dai loro clienti. Per fare argine al torrente, parve a un certo punto necessario stabilire il *numerus clausus*, e trasformare l'esame di abilitazione alla libera docenza in un concorso a un certo numero di posti, fissato anno per anno per ciascuna materia dal Consiglio superiore della Pubblica Istruzione. Ma, essendo poi stata sormontata, o aggirata, questa diga con le trovate più varie, è sembrato ora che non si potesse più tenerla in piedi, senza correre il rischio del ridicolo. E allora, per ostacolare queste invasioni barbariche con un'altra specie di diga, la nuova legge sulla libera docenza, testé passata al Senato ma non ancora per fortuna alla Camera, stabilisce che, oltre alle prove già vedute, il candidato alla libera docenza debba... fare un compito scritto! Per il quale avrà otto ore di tempo, in un'aula ben sorvegliata, in modo che non possa copiare, né consultare libri o appunti!

Ora, può ben darsi che dei commissari, comunque scelti, non si possa mai aver fiducia. Ma allora conviene decapitarli tutti, una buona volta, e non pensarci più. Oppure, meno sanguinariamente, decapitare la stessa libera docenza. Noi non discutiamo qui, abbiamo già detto, tutti gli altri problemi connessi con questo antiquato istituto didattico. E neppure discutiamo se sia meglio mantenere o abolire il *numerus clausus* (sebbene, per lo più, i «numeri chiusi» siano ripieghi per schivare le difficoltà quando non si sia capaci di risolverle in

maniere più ragionevoli). Ma quel che è certo è che non si può, nello stesso tempo, manifestare la propria intrinseca sfiducia per chi è chiamato ad esaminare e giudicare, e garantirsi dai suoi errori, o magari dalle sue disonestà di giudizio, con l'aggiungere una bilancia sgangherata alle tre bilance buone che ha.

Vi immaginate una commissione composta di quattro ordinari di università e di un libero docente la quale, non essendo riuscita ad assodare se un tipo meriti la *venia docendi* dopo aver letto e studiato i suoi scritti, dopo averli discussi minutamente con lui, dopo avergli dato un tema di ricerca su cui lavorare una giornata e aver controllato come se l'è cavata anche dal punto di vista delle sue capacità di chiarezza espositiva e di efficienza didattica, si libera finalmente dai suoi dubbi... vedendo come svolge un compito in classe? Qui non si sfugge al dilemma. O il «tema da prescegliersi fra due, proposti dalla Commissione, che vertano su argomenti la cui adeguata conoscenza sia da ritenersi indispensabile, in rapporto all'abilitazione a cui i candidati aspirano» (cito dal testo del disegno di legge presentato al Senato col n. 1392), è un tema di carattere generale – poniamo: «Parlate della filosofia presocratica», se si trattasse di una libera docenza in Storia della filosofia antica –; e le dieci o venti pagine di svolgimento non potranno provare in proposito che la conoscenza più generica di quegli argomenti. Oppure si tratterà di un tema molto particolare – poniamo, nella stessa ipotesi: «Parlate di Numenio di Apamea» –; e qualsiasi candidato serio avrà il diritto di alzarsi e di dire che per svolgerlo deve andare in biblioteca, senza che nessuna commissione possa desumere da ciò se non che il candidato è, appunto, una persona seria.

La faccenda è tanto clamorosa, che, a quanto par risultare dai giornali, la legge ha subito in Senato un emendamento, secondo il quale «la Commissione può dispensare i candidati ammessi alle prove dal sostenere la prova scritta e le prove pratiche quando, per la natura della materia, non le ritenga

necessarie» (così dicono, almeno, il «Messaggero» e il «Corriere della Sera» del 9 giugno). Col quale emendamento, la situazione tornerebbe ad essere più o meno qual era prima, giacché anche adesso la Commissione ha il diritto, nei casi eccezionali in cui lo ritenga necessario, di sottoporre il candidato a una prova scritta integrativa. Soltanto, quel che nella legge vigente è un'eccezione (utile soltanto, se mai, per garantire un commissario dalla patente malafede dei colleghi: sempre ipotesi allegre, come si vede; e poi dicono che l'Italia è il paese della cordialità), nella nuova legge diventerebbe la regola.

D'altronde anche la formulazione dell'emendamento, se è realmente quella data sopra, è ridicola. Che significa, infatti, che si può dispensare dalla prova scritta quando non la si ritenga necessaria «per la natura della materia»? Esistono forse delle materie d'insegnamento universitario, la competenza nelle quali sia, a paragone di altre, meno accertabile attraverso comunicazioni scritte? Capisco che possa essere poco conclusivo un esame di ginnastica orale, o di atletica scritta. Ma un libero docente è un libero docente, non un libero calciante, o un libero nuotante. E qualunque cosa egli possa insegnare, potrà tanto dirla quanto scriverla. Non si tratterà quindi di «natura della materia», ma di natura sua, cioè del singolo candidato. È ammissibile che in un disegno di legge si accumulino tante sciocchezze?

«Il Mondo», 19 giugno 1956

xxvii. Scuola media e scuola mediocre

Nei prossimi giorni deve tornare a riunirsi, presso il Ministero della Pubblica Istruzione, una commissione incaricata di studiare e di suggerire le riforme più convenienti per la cosiddetta «scuola media», cioè per i primi tre anni della scuola secondaria. Opportunamente, in tale commissione sembra si venga facendo strada l'idea che questa scuola, la quale, anche in conformità della Costituzione, è chiamata ad essere la scuola di tutti gli Italiani non meno delle elementari, debba avere una struttura sostanzialmente eguale per tutti, in modo da rinviare il problema della scelta professionale dal suo inizio al suo termine. In attesa che una situazione meno primitiva permetta loro di scegliere ancora più tardi, facciamo almeno in modo che i ragazzi possano decidere circa le loro capacità e preferenze a quattordici anni, e non già a undici! Questa esigenza è talmente umana e ragionevole, che solo la persistenza di idee molto antiquate, circa l'opportunità che i figli dei «galantuomini» siano educati come galantuomini e i figli dei «meccanici» siano educati come meccanici, potrebbe far nutrire dubbi circa il suo trionfo finale. Io vorrei però ricordare ai commissari che, per migliorare veramente l'atmosfera della nostra scuola media, non basta togliere qualche materia d'insegnamento, o aggiungerne qualche altra. Non basta stabilire quali sono le materie da considerare come costitutive di quell'insegnamento di base, e quali, invece,

possono esserne escluse. Certo, questa selezione è essenziale: non si può avere nuova scuola media senza riproporsi questo problema. Ma ciò non basta. Bisogna anche togliere dal suo ambiente tutto ciò che vi persiste in forza di un certo modo di vedere, per cui verrebbe fatto di dire che chi la chiama scuola media le dà quel nome non perché veda in essa una scuola intermedia fra l'istruzione elementare e l'istruzione superiore, ma perché la considera una specie di seminario dell'umana mediocrità. Ora, la scuola media dev'essere, appunto, la scuola media, e non la scuola mediocre.

Gli amici di Giorgio Pasquali ricorderanno come egli si divertisse a chiamare i professori di scuole medie «sopram maestri». Ciò derivava anche dal suo gusto di ricalcare scherzosamente in italiano denominazioni, e movenze stilistiche, classiche o germaniche. In questo caso, il calco era dal tedesco *Oberlehrer*. Ma c'era altresì l'intento di sottolineare, con quella formula, la differenza fra la mentalità scientifica, critica, creativa che appariva propria del «professore», cioè dell'universitario, e la mentalità più scolastica, manualistica, ripetitoria, che sembrava caratterizzare l'insegnante di scuola secondaria. I suoi colleghi tedeschi parlavano del resto, a tal proposito, anche di spirito «ginnasiale», così come i suoi colleghi francesi avrebbero probabilmente ironizzato sull'*esprit primaire*. E questo «spirito primario» non era poi, a rigore, tanto quello delle scuole di primo grado, cioè dell'insegnamento elementare, quanto piuttosto quello degli istituti di istruzione media che ne preparavano i maestri.

Di fatto, dei tre gradi in cui si suol dividere la struttura dell'educazione, quello che sembra aver avuto la peggior sorte, così come la peggiore stampa, è proprio il grado intermedio. Prendete (tanto per partire da un caso concreto) un problema che torna periodicamente in discussione tutte le volte che, in una Facoltà di Lettere, si ripropone il problema dei metodi di insegnamento. Sia che si batta contro la tradizione dell'insegnamento «istituzionale» delle materie conside-

rate nel loro complesso, sia che si insista per una maggior libertà degli studenti di studiare in modo più approfondito le materie che più loro interessano anche se non sono comprese fra quelle cosiddette «fondamentali», la risposta di molti spaventati colleghi è sempre la stessa: – E come prepariamo i professori di scuole medie?

– Se almeno (essi dicono) fossimo liberi da quel compito! Se almeno avessimo un numero sufficiente di assistenti, o di incaricati, a cui deferire l'ufficio di fare corsi istituzionali, e di preparare così tutti coloro che frequentano la Facoltà di Lettere solo perché aspirano ad insegnare nelle scuole secondarie! Allora resteremmo liberi di compiere il nostro insegnamento nel solo modo critico, scientifico, monografico, che risponde al suo carattere. E potremmo insieme ammettere che gli studenti, idonei a seguire tale tipo di insegnamento, fossero liberi di scegliere le materie di studio senza l'obbligo della loro «fondamentalità». Così potremmo riservare a questi ultimi il titolo dottorale, e dare ai primi soltanto una licenza didattica. O magari, per non offendere nessuno, chiamare i primi «dottori diplomati» e solo gli altri «dottori laureati». Ma finché questo non succede, come potete pretendere che la Facoltà di Lettere non resti legata a quel destino di mediocrità, che ad essa è imposto dall'obbligo di preparare gli insegnanti medi?

Ora, chi ha stabilito che, in Italia, i professori medi debbano essere mediocri? L'universitario ritiene che per sviluppare bene le capacità critiche, intellettuali, scientifiche dei suoi migliori scolari sia essenziale che egli non faccia loro esposizioni generiche, ma approfondisca con loro problemi, insomma faccia loro vedere come lui stesso lavora, e li faccia lavorare e discutere con lui del lavoro comune. E, tutto ciò, anche senza ritenere, evidentemente, che ognuno di tali suoi migliori scolari sia per succedergli nella cattedra, altrimenti si arriverebbe all'assurdo che in ogni Facoltà di Lettere di alto livello scientifico e didattico il numero degli studenti

dovrebbe essere di tanto minore di quello dei professori, di quanto il numero degli anni di corso è minore di quello degli anni della residua vita accademica dei docenti!

Ora, se questo è il miglior sistema per sviluppare le capacità dei migliori allievi, perché non dev'essere il miglior sistema per sviluppare anche le capacità di tutti gli altri? Chi autorizza, *a priori*, gli universitari a considerare la massa dei destinati all'insegnamento medio come una razza mentale inferiore, da trattare con metodi di allevamento diversi da quelli adatti ai purosangue aspiranti alla carriera scientifica e alla carriera accademica? Se ogni buon ordinario di letteratura italiana è convinto che i suoi migliori scolari studiano in modo più intelligente quando approfondiscono l'indagine su singoli autori e problemi che quando studiano tutta intera la storia della letteratura italiana su un qualunque manuale, perché questo non dovrà valere anche per gli scolari delle scuole medie, e quindi per i docenti a loro destinati?

Il paradosso della situazione è del resto dimostrato *ad oculos* dal fatto che questa mancanza di rispetto per la scuola media non si estende affatto alla scuola elementare. Si può dire che, fin da quando esiste una pedagogia moderna, si è per essa acquistato il concetto che i ragazzi non tanto si educano facendo loro ricordare a memoria nozioni quanto allenandoli a scoprirle. Tutto l'immenso sviluppo dei cosiddetti metodi attivi, nella scuola elementare moderna, procede, attraverso ogni differenza di sistema, in questa unica direzione. Il motivo dell'attività vi vien sempre più soverchiando quello della recettività. In questo senso, una buona scuola elementare è già oggi assai più vicina a una buona università, di quanto in genere sia una scuola media. Ma che diritto abbiamo di condannare soltanto quest'ultima allo spirito e al livello della mediocrità?

Lasciamo liberi anche i professori medi di svolgere il programma del loro insegnamento in base alla sola indicazione del titolo della loro materia, e cioè di specificare volta per

volta il loro programma con la stessa libertà che hanno gli universitari. E educiamoli, anch'essi, tutti, come se dovessero essere universitari. Che danno potrà venirne? I meno dotati non faranno peggio di quel che già fanno adesso, e i più dotati faranno meglio. Né si dica che la difficoltà consiste negli esami: questo è solo un problema tecnico e marginale, che si può ben risolvere in vari modi. E si otterrà un migliore funzionamento sia della scuola media sia delle Facoltà che ne formano i docenti.

«Il Mondo», 5 giugno 1956

xxviii. Lo spirito e le materie

Nei vecchi tempi in cui io ero studente universitario era di moda tra i filosofi il tema «Materia e Spirito» (così mi pare si intitolasse anche un libro che formò oggetto di una delle prime mie recensioni). Importava moltissimo, allora, sapere se il mondo fosse fatto di materia, o di spirito. In seguito non riuscii più a capire che senso avesse un problema simile. Tanto, quale che fosse l'ingrediente di cui era costituito il mondo, l'unico problema serio restava sempre quello, di sapere come ci si dovesse vivere. Ma ancora adesso, pare impossibile, vengono fuori libri col titolo «Materia e Spirito». E il mondo è diviso a metà fra persone che si affermano materialiste e persone che si affermano spiritualiste, spesso credendo davvero di essere in disaccordo per quello, e non per altre e ben più consistenti controversie pratiche.

Nel campo della didattica, al contrasto metafisico fra lo Spirito e la Materia corrisponde il contrasto fra lo spirito e le materie (dei programmi, beninteso). Anch'esso dà origine a tutta una fioritura tradizionale di frasi obbligate, perché dovunque lo spirito viene contrapposto alla materia, o alle materie, è di prammatica dire che si deve avere maggior riguardo per il primo termine di quell'antitesi. Non s'è mai visto, infatti, un pedagogo tanto coraggioso da dire che bisogna preoccuparsi piuttosto della materia che dello spirito dei programmi scolastici. A tale estremo di coraggio non

arrivano neanche i marxisti, i quali pure, com'è noto, antepongono in sede metafisica la materia allo spirito e definiscono se stessi come materialisti, sollevando perciò lo scandalo degli idealisti e dei cattolici.

Ma quando si tratta, poi, di discutere di riforme scolastiche in concreto, allora è sorprendente come diventino invece materialisti tutti, idealisti e razionalisti e cattolici compresi. L'unico problema sembra essere: – Da questa scuola, quali materie dobbiamo togliere? In questa scuola, quali materie dobbiamo aggiungere? – Se qualcuno osservasse che è meglio diminuire materie, e aggiungere spirito, sarebbe preso per matto. Dello spirito, come è noto, non si può mai parlare in sede di regolamento ministeriale. E come si farebbe a stabilire il programma didattico di un insegnamento senza perciò determinare la sua materia, o le sue materie?

Si veda, per esempio, quel che vien succedendo anche nelle due commissioni ministeriali a cui è stato affidato l'incarico di formulare proposte circa il modo in cui dovrà essere più opportunamente organizzato l'insegnamento per i giovani tra gli undici e i quattordici anni, e circa le eventuali riforme nella distribuzione e nei metodi dell'insegnamento del latino. Un fatto che mi pare si possa salutare con soddisfazione, è che in entrambe le commissioni sembra venga affermandosi sempre più il convincimento, di dover assicurare anche ai giovani di quell'età una sostanziale parità di educazione, la quale spostata di conseguenza al termine di quel periodo la scelta dell'ulteriore carriera scolastica. Una civiltà è infatti tanto più evoluta quanto più permette ai suoi giovani di protrarre il periodo della comune educazione disinteressata, e perciò di posticipare il momento della scelta professionale. Né si vede perché noi dobbiamo essere necessariamente meno civili di tante altre nazioni moderne, che ormai rinviando quella scelta non solo al quattordicesimo anno di età, ma anche talvolta al sedicesimo e al diciottesimo. Tuttavia molti, i quali vengono pure sempre più persuadendosi che concepire la

scuola dell'obbligo come essenzialmente diversa dalla scuola dell'élite è ormai soltanto un vecchio sogno aristocratico, continuano a sentirsi angosciati dall'idea che in tal modo bisognerà togliere dai programmi di quella scuola buona parte delle materie d'insegnamento, che invece costituivano il titolo di nobiltà della vecchia scuola umanistica. Se, per esempio, in questa scuola i ragazzi dovranno studiare una lingua moderna (per superare una buona volta la chiusura provinciale propria della media mentalità italiana, curiosamente illusa dell'universalità della propria lingua), dovranno pure, essi pensano, rinunciare al latino. O magari potranno avere, nella scuola unica, delle opzioni interne, che permettano loro di passare, magari a più riprese, dalla lingua moderna al latino, onde saggiare le proprie capacità e preferenze. Ma è facile prevedere che, con opzioni di quel genere, i giovani rischieranno davvero di non imparare più nulla: né a cavarsela con quella lingua moderna come almeno se la cava un portiere d'albergo, né a leggere testi latini facili, come pure certo potrebbero dopo tre anni di latino insegnato seriamente, con molto vocabolario pochissima grammatica e niente analisi logica. E se le opzioni non sono opzioni, ma sezioni, allora anche la scuola unitaria torna ad essere distinta come prima. Ecco le angosce pedagogico-didattiche, da cui sembra che essi non riescano a uscire.

Ma chi dice loro che per forza si debba scegliere fra il latino e la lingua moderna, se non il mitologico preconcetto dell'intangibilità delle altre «materie»? E quali sono queste altre «materie» intangibili? Se si vuol toccare con mano la singolare «materializzazione», che in questo senso si suol far subire ad ogni tema educativo, si pensi a quel che succede con la cosiddetta «educazione civica». Si crede che sia una nuova materia, e che si debba studiarla, poniamo, un'ora alla settimana. Ma la vera educazione civica non è quella che si acquista apprendendo nozioni di educazione civica. La sola educazione civica che conta è quella che s'impara attraverso

il proprio comportamento in classe, nel parlare, nell'ascoltare, nel discutere, nel temperare i propri desideri d'intervento con le possibilità degli interventi altrui, insomma in tutto quello sviluppo delle capacità di convivenza che giustamente nelle scuole anglosassoni si chiama *citizenship*, e che è tanto diverso dalla nostra «buona condotta» quanto il non parlare salvo che quando si è interrogati, prescritto dal regolamento di disciplina militare, è diverso dall'ordinato dialogare degli uomini liberi. Di conseguenza, niente educazione civica in una scuola, se tale educazione è impartita solo da un professore e non da tutti, attraverso il loro stesso comportarsi con gli studenti in modo didatticamente adeguato.

Ma, analogamente, che cosa vuol dire insegnare «italiano»? Davvero crediamo che sia essenziale per la cultura di un giovane sapere chi era questo o quello scrittore? Insegnare italiano in modo serio significa addestrare il più possibile a parlare e a scrivere chiaramente, spiegando onestamente agli altri quel che si pensa, e cercando di capire quel che realmente pensano gli altri, al di là di ogni loro eventuale oscurità o retorica. E questo, com'è ovvio, lo si fa, o meglio lo si deve fare, parlando di qualsiasi argomento. Anche qui, insomma, come nel caso dell'educazione civica, sono tutti gli insegnanti di quella scuola, che già insegnano o debbono insegnare «l'italiano», e non già soltanto l'insegnante di questa materia in senso specifico. E quale miglior maniera di imparare a scrivere chiaramente in italiano, pensando a quel che si dice, che il tradurre dal latino, o da una lingua moderna? Si potrebbe quindi dire, per paradosso, che, tra il latino e la lingua moderna, la materia a cui si deve rinunciare non è né il latino né la lingua moderna, ma l'italiano! E non parliamo poi di tutto quel che si potrebbe osservare passando a quelle altre cosiddette materie, che sono la storia e la geografia. Anche qui, tutto quello che può essere più funzionale, e meno inutile, in simili insegnamenti (così com'è funzionale l'imparare a calcolare matematicamente, o il capire, smontandolo, com'è

stato costruito un motore) può largamente compenetrarsi con gli insegnamenti della lingua moderna e del latino, concepiti naturalmente come insegnamenti in cui ci si sforza di dire o di capir *cose* in quelle lingue, e non già di studiare a memoria vacuità grammaticali.

Insomma: una riflessione su quanto di antiquato è nella tradizionale idea delle «materie» di insegnamento contribuirebbe anche a diminuire alcune delle principali difficoltà che s'incontrano quando si pensa a come dovrà essere costituita una moderna scuola media unica, degna di fornire una comune educazione di base a tutti i giovani italiani fra gli undici e i quattordici anni.

«Il Mondo», 31 luglio 1956

xxix. Problemi educativi e mentalità marxistica

In un articolo di qualche tempo fa avevo promesso a Mario Alicata che avrei cercato di spiegargli meglio per quali motivi io creda che il modo di ragionare degli intellettuali marxisti italiani sia una tipica mescolanza di cose plausibili e di storture, e che sarebbe ormai l'ora si sforzassero di liberare le prime dalle seconde. Purtroppo ho dovuto rinviare di settimana in settimana il mantenimento della promessa, anche perché l'assunto non era di quelli che si esaurissero con un breve discorso. Ma adesso mi pare che si presenti un'occasione opportuna.

Nel fascicolo di «Società» dello scorso aprile (pp. 386-404) Cesare Cases ha indirizzato ai direttori della rivista una lunghissima lettera, intitolata *La scuola, Socrate e «Lascia o raddoppia»*, la quale è tutta un'appassionata filippica contro quelle che egli ritiene essere le mie idee in tema di riforma della scuola. Il Cases, che è un giovane studioso di tedesco, è senza dubbio una persona intelligente. Sa scrivere, manifesta per il suo argomento un interesse che ha tutta l'aria di essere sincero e profondo, e non di rado dice anche cose ragionevoli. Tanto più interessante mi sembra quindi constatare, attraverso un certo numero di saggi d'interpretazione del suo testo, come le osservazioni plausibili che alcune volte gli detta il buon senso siano poi quasi sempre deformate da quella che chiamerei la sua «mentalità di gruppo» (intenden-

do per ciò l'orientamento spirituale più o meno tipico di quegli intellettuali che in Italia si definiscono «marxisti», contrapponendo con ciò se stessi agli intellettuali «borghesi»). Che in questo caso la cavia sia di buona qualità, renderà, spero, più interessante la notomizzazione, la quale altrimenti potrebbe riuscire noiosa.

Nella prima parte di questo articolo analizzerò dunque certi brani dello scritto del Cases, per passare poi, nella seconda parte, ad alcune considerazioni di carattere più generale, circa il tema su cui avevo promesso i miei chiarimenti a Mario Alicata.

Il Cases inizia il suo discorso dichiarandosi allarmato dalle «riforme senza spese» da me proposte al Convegno scolastico degli Amici del «Mondo», e la cui attuazione, egli pensa, «vanificherebbe» ogni serio tentativo attualmente in corso per migliorare la situazione della scuola italiana. In verità egli non si sente ben documentato in proposito:

Purtroppo non ho qui i vecchi articoli del prof. Calogero e devo quindi attenermi al suo resoconto del Convegno sul «Mondo» del 6 marzo e soprattutto a quello sull'«Espresso» del 4. Ma lasciate che io, *terrible simplificateur*, non cerchi oltre, tanto più che gli entusiasmi dell'«Espresso», che grazie alle sue qualità è già diventato un potente fattore nella formazione dell'opinione pubblica più illuminata, sono di per sé significativi indipendentemente dal testo esatto della relazione del prof. Calogero. Il quale mi servirà più che altro (e me ne scuso con lui) come testa di turco per sfogarmi un po' contro certe tendenze generali al non voler insegnar nulla che mi spaventano assai.

Ecco una prima caratteristica interessante. Se il Cases avesse dovuto studiare uno dei suoi autori tedeschi, si sarebbe fermato solo ad alcune sue pagine, per desumerne quel che doveva aver detto in tanti altri suoi scritti? Se avesse recensito uno studioso che si fosse comportato a quel modo, che giudizio ne avrebbe dato? Ma siccome si tratta del «Mondo»,

dell'«Espresso» e di un autore della stessa risma, così si può prescindere «dal testo esatto della relazione del prof. Calogero»! Anzi si può adoperare il professore medesimo come «testa di turco» per «sfogare» i propri malumori pedagogici. Il Cases è abbastanza intelligente e onesto per accorgersi dei suoi peccati, tanto è vero che, nello stesso atto in cui li commette, me ne chiede scusa. Ma qui non si tratta di scuse, né di ricordargli che già il diavolo «loico» di Dante sapeva che non si può «pentere e volere insieme». Qui si tratta di capire come mai una persona seria possa incorrere in simili leggerezze metodologiche.

Si noti che nel resoconto sul «Mondo» io avevo parlato soprattutto, com'era naturale, delle relazioni e degli interventi altrui, mentre l'articolo dell'«Espresso», pur fatto benissimo da Scalfari, comunque non era mio, mentre mio sembra che lo giudichi, stando alle sue parole, il Cases. Come si può dunque spiegare che uno scrittore non privo di intelligenza, quale egli è, si comporti, appunto, da così *terrible simplificateur*? (Fra l'altro, uno che, secondo Conrad Heiden, si vantava di essere «un grande semplificatore», era proprio Hitler). Si può «semplificare» solo in quanto si schematizza: e schematizzare è lecito quando si debbono adoperare le cose, ma non quando si debbono capire le persone. Il Cases non sembra essere di quei marxisti da strapazzo, che continuamente dividono le persone in «borghesi» e «non borghesi»: tuttavia, quella forma di malattia logica, che potrebbe dirsi il «classismo mentale», e che ha due sintomi paralleli, l'entificazione platonica delle parole-etichette e l'entificazione eleatica dell'antitesi del sì e del no, si è evidentemente infiltrata anche nel suo cervello. Altrimenti come potrebbe egli presupporre che i collaboratori del «Mondo» e quelli dell'«Espresso» ed io ragioniamo tutti, in blocco, allo stesso modo, intrinsecamente desumibile già da una o due delle nostre asserzioni?

Di questo «classismo mentale» un altro tipico esempio può leggersi subito dopo:

Questa esaltazione del liberalismo didattico propria degli amici del «Mondo» pretende, come è noto, di avere un modello concreto nelle scuole anglosassoni. Ora, Enzo Modica ha recentemente indirizzato una giustissima lettera al «Contemporaneo» in cui si mette in luce l'inapplicabilità di tale modello alla situazione italiana. Il liberalismo scolastico inglese – che peraltro, a quanto mi risulta, è compatibile con certe sopravvivenze dell'uso del bastone già raccomandato da Locke – è dovuto alla formazione senza scosse della società inglese.

Vi rammentate di quando gli intellettuali del ventennio ci facevano andare in bestia parlando dell'«Inghilterra» o dell'«America» o della «Russia» come se ciascuna di quelle nazioni non avesse avuto altro che una volontà, che un'opinione, che una politica? Allo stadio analfabeta, questa non è che la mentalità primitiva, di chi scambia per rivelazione di verità l'opportunità semantica di chiamare «foresta» un gruppo di alberi, e crede quindi che la foresta sia qualcosa di diverso dai singoli alberi. Allo stadio dotto, è la convinzione hegeliano-marxistico-nazional-confusionaria, secondo cui esisterebbero formazioni nazionali e strutture civili dotate di essenzialità ed organicità propria, e quindi viventi di una vita diversa e superiore a paragone della semplice maggiore o minor somiglianza e costanza delle abitudini di comportamento storicamente contratte dagli individui viventi nel loro ambito. Questo tipo di deformazione mentale rimane sostanzialmente lo stesso, sia hegeliano o marxista il contenuto che si mette in quegli schemi. Ed è solo in quanto guarda le cose con quegli occhiali deformanti che il Cases può prima ipostatizzare l'esistenza del «liberalismo scolastico inglese» e poi ironizzare sul fatto che esso risulti «compatibile con certe sopravvivenze dell'uso del bastone» (graziosamente suggerendo, con ciò, che nemmeno quel «liberalismo scolastico» sia autentico, in quanto già manifestante in se stesso la propria contraddizione). Chi, invece, non schematizzi la storia degli uomini mercé simili metafisicherie logico-dialettiche,

non troverà niente di strano che anche in Inghilterra ci sia un certo numero di persone con idee pedagogiche antiquate, e magari persino qualcuna che ancora difende l'uso della bacchetta, assieme a molte altre le quali hanno sviluppato le istituzioni educative di quel paese in maniere che riuscirebbe utilissimo al Cases andare a studiare da vicino. (Quanto, infine, alla «formazione senza scosse della società inglese», lasciamo andare che, a un certo punto, quelli tagliarono persino la testa a un re. Ma si trattò, evidentemente, di un'esecuzione senza scosse).

Gli effetti disastrosi di questo «classismo mentale», e dello hegelismo di scuola che esso presuppone, su certe osservazioni pratiche di evidente plausibilità, possono vedersi esemplificati da un altro passo della stessa pagina, che riporteremo e analizzeremo largamente in quanto ha valore indicativo anche per altre cose che seguono:

Il principio di ogni sviluppo culturale è il principio hegeliano per cui «il *noto*, per ciò stesso che è noto, non è ancora *conosciuto*» e il compito dell'insegnante è quello di fornire un *noto* facendo in modo che esso diventi nella testa dell'allievo un *conosciuto*, e di sorvegliare che questo processo avvenga in tutte le teste. In questo processo il *noto* (le date e i fatti delle guerre puniche) può essere discusso? Giammai, se non allo stadio universitario. E il *conosciuto*? Certamente, ma *solo* allorché il cervello dell'allievo sarà stato sufficientemente allenato (d'autorità) ad assimilare il sapere, a passare dal noto al conosciuto, da poter essere in grado di compiere questa operazione in modo autonomo. Solo allorché mi avranno abituato, attraverso numerosi esempi, a concepire le guerre come un fenomeno che ha cause ed effetti, potrò tentare di dire la mia su quelli delle guerre puniche. Quando questo processo non ha luogo, abbiamo da una parte l'enciclopedismo (il *noto* allo stato puro) e dall'altra i discorsi campati in aria (cioè la simulazione di un *conosciuto* inesistente). Da una parte «Lascia o raddoppia» e dall'altra la parodia di Socrate.

Qui c'è un'osservazione giustissima: guai se l'educazione alla discussione diventa educazione al gusto esibizionistico della chiacchiera. E in ciò che segue il Cases ribadisce utilmente questa sua osservazione:

Sono fenomeni complementari. E la scuola, e spesso di conseguenza anche la cultura italiana, soffrono di entrambi. È impossibile che il prof. Calogero, di cui ricordo un eccellente articolo su «La Stampa» intorno a «Lascia o raddoppia», non capisca come l'arida cultura mnemonica sia l'inevitabile *pendant* dell'allegria irresponsabilità e della confusione mentale. In quell'articolo egli mostrava bene come l'unica cultura utile sia quella che incide sulla personalità dell'individuo, mentre la situazione italiana è caratterizzata proprio dal coesistere di prodigiose memorie, di elenchi bibliografici viventi, e di gente (spesso la stessa) che parla a vanvera, senza nessuna intenzione di esprimere alcunché di oggettivo, ma soltanto per dare al prossimo un campione della propria genialità.

Sì, caro Cases, è impossibile che io non lo capisca. È talmente impossibile, che è falso. Quello stesso a cui Lei qui accenna io credo d'averlo chiarito per lungo e per largo, con anche troppa insistenza, in saggi e polemiche, tanto mi premeva di spiegare che la «volontà di dialogo» non si manifesta in qualunque dialogo proprio perché non è una struttura o una regola logico-dialettica, ed è lontana tanto dall'incertezza scettica quanto dalla sicurezza dei convertitori e da quella dei contraddittori. Ma, certamente, Lei non poteva saperlo, perché, essendosi fermato alla lettura di un solo mio articolo prima di passare all'esercizio di bersagliarmi come «testa di turco», poteva supporre di me qualunque cosa, al di fuori di quella giusta. Debbo io darle, qui, le opportune indicazioni bibliografiche, perché Lei possa rettificare il Suo tiro? Ma le troverà benissimo da sé, se la questione continuerà a interessarla. Basti qui che le dica che siamo d'accordo, se si tratta di combattere chi scambiava l'educazione al discutere per un'educazione all'esibizionismo oratorio o confutatorio.

Ma che c'entra questo con Hegel e col «noto» e col «conosciuto»? Ricordo di aver visto riprodotto un grazioso disegno col ritratto di Hegel giovane: sotto, di suo pugno, egli aveva aggiunto queste parole: «*Unsere Kenntnis soll Erkenntnis werden; wer mich kennt, wird mich hier erkennen*». A differenza dei suoi ripetitori, Hegel almeno sapeva scherzare, sulle sue teorie e sulle sue terminologie: e così poteva, qui, fare un gioco di parole, e dire che, come ogni «conoscere» deve diventare un «riconoscere», così chi avesse conosciuto lui nella realtà l'avrebbe riconosciuto nel ritratto. Se si tratta di fare dei *calembours*, giochiamo pure, anche se perciò, s'intende, bisogna conservare le corrispondenze semantiche *kennen-er-kennen*, «conoscere-riconoscere», e non tradurle nella diversa diade terminologica del «noto» e del «conosciuto», che non permette più il giuoco. Ma se invece di spassarcela coi *calembours* crediamo davvero che quelle distinzioni di nomi, del «noto» e del «conosciuto», corrispondano per se stesse a fasi distinte dello sviluppo gnoseologico, accada esso nella Mente di Dio o nel *Weltgeist* o nel cervello dei ragazzini, e che di conseguenza il nostro dovere pedagogico sia d'impiantare durante certi periodi certe dosi di «noto» nelle loro teste, per farlo poi fermentare, e controllare se a un certo punto si sia trasformato in «conosciuto», allora veramente non resta altro consiglio da dare se non quello di smettere di leggere Hegel, pur col rimpianto per tutte le cose geniali che egli dice quando non fa della filosofia logico-dialettico-metafisica.

«Sorvegliare che questo processo avvenga in tutte le teste!» Ma si rende conto, il Cases, di ciò che significherebbe un metodo del genere? Significherebbe, proprio, tarare tutte le teste secondo lo stesso metro, presupponendo che debbano passare dal «noto» al «conosciuto» tutti, ivi compresi quelli che non fossero affatto convinti di quella inconsistente teoria gnoseologica di Hegel (tra i quali, fra l'altro, potrebbero trovarsi anche molti dei disgraziati insegnanti costretti ad appli-

carla). L'inconsistenza stessa della teoria, poi, ne renderebbe impossibile o arbitraria l'applicazione. Se il fascismo era una dittatura temperata dall'inosservanza delle leggi, qui avremmo un autoritarismo didattico temperato dall'impossibilità di applicarne i presupposti. Quando mai, infatti, si può stabilire che un contenuto mentale cessa di esser soltanto «noto» e diventa «conosciuto»? Tutto quel che saprò, sarà sempre più o meno «noto», o più o meno «conosciuto», o comunque altrimenti si voglia dire, a seconda che si conetterà più o meno stabilmente e funzionalmente con altri aspetti del mio sapere. Non ci sarà mai un salto formale di grado, un passaggio da una classe all'altra. In altre parole, le gerarchie del sapere non sono come quelle dell'esercito. In esse ogni grado sfuma indefinitamente nell'altro, senza soluzione di continuità. Quindi non è certo il passaggio di grado, che si può «sorvegliare avvenga in tutte le teste»!

D'altra parte, non c'è comunicazione di sapere, per giovanile ed inesperto che ne sia il destinatario, la quale possa prescindere da una continua attenzione per il modo in cui essa viene ricevuta, per il modo in cui il ricevente vi reagisce. E i casi sono due. O questa attenzione si manifesta solo nel controllare se quanto è stato insegnato viene esattamente ripetuto con le stesse parole con cui è stato insegnato, e nell'assegnare voti positivi o negativi a seconda del grado di esattezza con cui avviene tale ripetizione. E allora si ha la scuola mnemonico-catechistica, che ha i suoi strumenti fondamentali nelle interrogazioni, nelle assegnazioni di voti, nei registri. Oppure quell'attenzione si manifesta nel cercare continuamente di capire che cosa l'ascoltante ha capito: che cosa realmente vede, per suo conto, dopo quello che gli è stato detto. E allora bisogna certo, anche in questo caso, interrogare. Ma l'interrogazione non si conclude più, prontamente, con un voto: deve svilupparsi in un dialogo. E l'originario contrasto fra la metà della lezione in cui si insegna, e la metà della lezione in cui si controlla l'apprendimento interrogando,

viene con ciò sempre più a fondersi in una continua conversazione attiva, in cui lo scolaro finalmente non si trova più né di fronte a un predicatore né di fronte a un giudice, ma di fronte a un reale amico maestro. Questo è quello che s'intende dire quando si afferma che ogni scuola vera è sempre scuola di discussione¹. Altro che celebrare l'esibizionismo confutatorio dei saccenti! Siamo dunque d'accordo, il Cases ed io, se si tratta di respingere dalla scuola non solo gli ideali di «Lascia o raddoppia» ma anche le parodie di Socrate. Ma respingere la sua parodia non significa respingere il suo esempio autentico. Socrate resterà sempre il supremo maestro di ogni umano insegnare, anche se non è mai riuscito simpatico alle persone imbevute di certezze catechistiche, ivi comprese quelle che scrivono la rivista «Società»².

E si aggiunga, ancora, che proprio quel pericolo dell'esibizionismo oratorio e confutatorio, che giustamente il Cases

¹ Del resto, il Cases stesso mostra di comprendere quale sia il valore della discussione nella scuola, quando, a p. 403, elogia un suo uditorio di giovani operai nel modo che segue: «Volevano capire, e non brillare, ed erano pronti a discutere, ma soltanto per capir meglio, e nel loro sforzo di capire mettevano talvolta con le spalle al muro la confusione mentale sopravvissuta nel loro maestro, inguaribile intellettuale italiano». Ma allora perché non sospetta che possa pensare lo stesso anch'io? Vero è che io non appartengo, come quei suoi giovani, alla «classe operaia». E il Cases è deciso in proposito: «C'è una sola categoria di persone che eccettuo da ogni sospetto di disfattismo scolastico, ed è la classe operaia» (*ibid.*). Dunque è sospetto di disfattismo scolastico anche lui.

² A p. 393 il Cases, dopo aver addirittura citato il mio commento al Protagora, dice che Socrate «si intratteneva solo con alcuni figli di papà, che sapevano già tutto grazie all'opera, prima che dei sofisti, di oscuri pedagoghi i cui nomi non ci sono stati tramandati, e li persuadeva che non sapevano niente. Invece noi abbiamo degli allievi che non sanno niente, e l'opera dei professori-Socrati consisterebbe nel persuaderli che sanno tutto». Il passo è divertente, ma non regge. Primo, non è vero che Socrate si intrattenesse solo con figli di papà, perché anzi gli piaceva molto di intrattenersi anche con membri della classe operaia. Secondo, come la mettiamo con la deprecata «parodia di Socrate» (p. 387)? Se l'opera dei professori-Socrati consistesse nel persuadere i ragazzi che sanno tutto, essa non sarebbe più una parodia, ma anzi tutto il contrario di quel che faceva Socrate. La realtà è che coi marxisti uno non sa mai se adoperino la logica della non contraddizione o la dialettica della contraddizione. Quando sarebbe desiderabile che non si contraddicessero ricorrono alla dialettica, e quando dovrebbero compiacersi della dialettica della storia denunciano amaramente le contraddizioni della società capitalistica.

vuol scongiurare, non può evitarsi in modo più efficace che allenando lentamente i ragazzi, fin dalle primissime fasi della loro carriera scolastica, a conversare e a discutere con serietà, cioè tenendo sempre presente l'esigenza che ognuno sia considerato nel suo punto di vista, che nessuno abbia influenza preponderante, che nessuno pretenda di «vincere», che ognuno si spieghi nel modo più semplice e nitido e breve: ossia l'acquisizione di tutte quelle abitudini, le quali costituiscono la base della più autentica «educazione civica» di ogni cittadino. Se infatti un cittadino conosce magari a memoria il testo della Costituzione, e poi, dovendo parlare in un'assemblea, si dà pensiero soltanto di dire tutto quel che ha in testa senza preoccuparsi che gli altri abbiano il tempo di intervenire egualmente, che cosa ha egli in realtà imparato dalla scuola? L'Italia è piena di avvocati ciceroniani che non la finiscono mai, e di timidi che non hanno il coraggio di intervenire, finché, magari, qualche volta esplodono e allora diventano verbosi come i primi; così come è piena di monache e di ragazze-madri, le quali spesso sono le stesse ragazze tenute in precedenza sotto chiave dalle prime. Allo stesso modo che l'equilibrio sessuale sta a metà strada fra l'astinenza e l'incapacità di controllo, così l'uso democratico della parola sta a metà strada fra la passività taciturna e l'invasione verbale.

Siamo d'accordo, dunque, che la scuola non può essere una «ridda di discussioni» (p. 389): ma per ciò stesso è falso che essa debba fabbricare semplicemente uomini capaci di stare zitti, fermi e buoni. Uomini con queste virtù sono già creati, ad abbondanza, dal cinema, dalla radio, dalla televisione, dalle propagande di ogni chiesa e di ogni partito autoritario. Potremmo chiudere tutte le scuole, se dovessero servire solo a quello. Esse devono, anzi, fare esattamente il contrario, proprio per permettere al cinema e alla televisione di svolgere il proprio compito culturale e civile senza quei danni concomitanti che molti temono dalla loro crescente influenza. L'Italia deve cessare di essere un paese in cui pochi

sapienti rintronano tutti gli altri con le loro troppe parole, e la maggioranza, con dieci in condotta sul registro per aver imparato a stare zitta di fronte all'autorità, è silenziosamente succube della loro eloquenza (anche se poi ciascuno si sfoga parlando a vanvera per conto proprio).

Come si vede, dunque: alcune plausibili osservazioni concrete, per combinazione coincidenti con cose dette anche da me ma che il mio contraddittore doveva bene ignorare per potermi considerare come sua «testa di turco»; e un inquadramento eleatico-dialettico-apocalittico, per cui ciò che dice un non marxista deve essere per forza tutto un «no» contro il totale «sì» del marxismo, cosicché, al fine di dedurre «organicamente» tutti i suoi errori, basta conoscere anche uno solo tra essi. Da tale logica del no, della polarità, della catastrofe, derivano per esempio frasi come questa di p. 342: «La riforma calogeriana non è un fulmine a ciel sereno, bensì l'ultimo logico atto di un processo di autodistruzione già latente o parzialmente realizzato nella scuola italiana»³. Ma se è un «atto logico» di un «processo» storico, perché allora non levarsi, hegelianomarxisticamente, il cappello di fronte ad esso? Da una concreta esperienza scolastica, purtroppo non accompagnata dalla cura di vedere se per caso non coincida con quella del proprio presunto avversario, deriva invece (per citare solo qualche altro esempio) il fatto che il Cases si batte con vigore in favore del «riassunto» contro le analisi estetiche e in favore dello studiare le poesie a memoria contro il dispregio di questo sistema, credendo che in ciò io non sia d'accordo con lui.

³ Questa frase è piaciuta molto a un professore che si firma Magister e che l'ha riportata sul «Paese Sera» del 14-15 giugno, esortando insieme i suoi lettori a leggere tutto l'articolo del Cases quale degna e tempestiva risposta alle «stravaganze» pedagogiche degli Amici del «Mondo» e del loro Convegno. Egli lo ritiene infatti «di grande importanza non solo per il suo intrinseco valore ma anche perché può disingannare chi credesse che una posizione moderna e avanzata richieda necessariamente di respingere tante verità consacrate dai metodi tradizionali». Anche qui, evidentemente, opera il principio della contraddizione dialettica. Disinganniamoci: per rendere moderna la scuola, si può lasciarla antiquata.

«Oggi, dopo Gentile, Dewey, Calogero, lo studio delle poesie a memoria è spesso sabotato...» (pp. 398-399). Ma se ho sempre detto che la cosa per cui più mi piace di sapere il latino è il potermi ricantare mentalmente delle poesie di Orazio quando sono di cattivo umore o debbo fare la coda in Questura per il passaporto o ascoltare una conferenza di Lukács! Credevo che il Cases lo sapesse, tanto più che vedo, con piacere, che egli è d'accordo con me (cfr. p. 393) nel desiderare che da tutte le scuole italiane sia espulso quel rovinoso fossile didattico che è lo scrivere in latino. Ma se lo scopo del ritenere le cose a memoria non è quello di possedere strumenti per l'azione pratica o per il godimento estetico, bensì soltanto quello di ricordarsi che cosa è il quadrato di Psello (p. 390), o chi è l'autore della *Frusta letteraria* (*ibid.*) magari senza averne letta una pagina, o la cronologia dei fatti che succedono nei *Promessi Sposi* (*ibid.*), o l'ordine dei gironi danteschi in modo da «uscire a riveder le stelle serbando per tutta la vita almeno il ricordo di un tale che del cul faceva trombetta» perché già questo ricordo basterebbe «per creare una comunità ideale dalle Alpi al Lilibeo» (p. 392), allora non sono più d'accordo. A p. 402 il Cases, dopo aver detto che noi «liberali» siamo «immersi in un bellissimo sogno in cui la scuola italiana appare originata dall'accordo tra *squire e parson*, anziché dalla lotta contro preti e baroni» (sogno proprio bellissimo: la contemporanea civiltà inglese come derivata dall'alleanza tra parroci anglicani e nobili proprietari di campagne: fortuna che il Cases insegna tedesco, e non storia), continua come segue:

Occorre affermare energicamente, con Enzo Modica e contro Einaudi, la necessità dell'impostazione «napoleonica» e «francese» della scuola italiana, e se sogno ha da essere, che sia il sogno di un ministro italiano della P.I. che possa pronunciare, *mutatis mutandis*, le parole attribuite dall'aneddoto al suo collega francese intervistato da un visitatore: «Signore, sono le undici e un quarto. In questo momento in tutte le

seconde di tutti i licei francesi si legge *Phèdre*, atto v, scena II, versi 43-68».

Mi dispiace: ma se, *mutatis mutandis*, questo significa che per assicurare ai giovani italiani «l'ultima garanzia che essi possano avere un patrimonio spirituale comune» (p. 392), il ministro dell'Istruzione auspicato dal Cases dovrebbe stabilire che alle ore dieci e quarantacinque di un certo giorno dell'anno in ogni prima liceale della nazione si leggesse Dante, *Inferno*, canto XXI, v. 139, allora, francamente, preferirei che invece di ripetere all'unisono quel verso si ripetesse senz'altro all'unisono il più spregiudicato verso ivi attribuito al simpatico Malacoda, bonario capitano della squadra dei diavoli. Dopo tutto, come «patrimonio comune», quel linguaggio è senza dubbio più popolare, più sociale, più universale, più cattolico in Italia che il linguaggio della *Divina Commedia*; e non sarebbe male che, un certo giorno dell'anno, esso venisse celebrato con simultanee esercitazioni di massa in tutte le scuole della nazione, come simbolico avvertimento democratico a tutte le Autorità Infallibili, spiritualistiche o materialistiche o dialettiche che esse si trovassero ad essere.

Quanto poi al «riassunto», non ho forse detto anch'io che gli italiani non impareranno mai a parlare in modo chiaro e breve finché nelle scuole si pretenderà da loro che diluiscano male in due colonne quello che qualche scrittore ha già detto bene in due righe, invece di tagliare a metà discorsi parlamentari cancellando in essi tutti gli aggettivi e le ripetizioni inutili? – Ma basta con le osservazioni a quel che dice il Cases, altrimenti non mi resta più spazio per la seconda parte dell'articolo. Gli dirò solo, rapidamente, che sono anch'io d'accordo nel deprecare il «talmudismo» di chi in classe dimentica il testo per il problema e il problema per la storia del problema (p. 391), ma non vedo perché, se si dovessero proprio «comminare pene severissime» a coloro che si diletano di citare Wilamowitz, Meinecke e simili (p. 398), impu-

nite dovrebbero invece rimanere le citazioni di De Sanctis, Croce e Gramsci.

Anch'io sono d'accordo che la metodologia latinistica di certe riviste didattiche cattoliche farebbe ridere se non facesse piangere: ma non vedo perché si debba deplorare l'orientamento verso la «scuola attiva» che alcuni ambienti pedagogici cattolici si sforzano di far valere, e prendere in giro le aule organizzate più modernamente con sedie e tavolini, quando le nostre solite aule con banchi e cattedra sono non soltanto arcaiche ma anche scomodissime (p. 400: legga il Cases, se la questione gli interessa, e non ama soltanto scandalizzarsi per gli studenti americani che fumano e tengono i piedi sul banco, – ma poi, all'occorrenza, salvano il mondo, Russia compresa, da Hitler, – il mio articolo *I banchi dell'Aula magna* sulla «Stampa» del 26 maggio)⁴. Anch'io sono d'accordo sul pericolo che la libertà dai programmi possa permettere a qualche estremista fanatico, divenuto professore di filosofia, di leggere solo san Tommaso o solo Marx per tutte e tre le classi del liceo (p. 394); ma non si smette di nuotare solo perché qualcuno affoga, tanto più che il tipo sopra ipotizzato affogherebbe lo stesso nel suo fanatismo anche con qualsiasi salvagente di programmi. E d'altra parte l'idea, che sembra suggerita dal Cases (p. 401), di vaccinare la gioventù contro le filosofie tradizionali propinandogliene senza discussione dosi particolarmente gravose, comporta anch'essa il grave rischio, che lo stesso autoritarismo didattico finisca per far odiare ai giovani anche tutte le dottrine e le idee e i valori che egli meno vorrebbe odiassero. Infine, il Cases dice, giustamente, cose anche più severe e gravi di quante io abbia mai detto contro la didattica imperniata sui voti e sui registri («apparenza puramente illusoria di razionalità», «rito magico», «carisma» che fa «passare dall'essenza all'esistenza» le nozioni da studiare, le quali subito dopo «risprofondano nel nulla»:

⁴ Cfr. ora, qui, pp. 219 sgg.

cfr. pp. 394-395). Ma poi il bisogno irresistibile di darmi torto gli fa supporre che io proponga di abolire di sana pianta tutto, ogni voto e ogni esame e ogni bocciatura⁵ e conclude:

Non voglio, cari direttori, privarvi della più bella perla riferita nell'«Espresso»: quella del professore che al Convegno dell'Eliseo avrebbe detto: «Ve l'immaginate voi una conversazione nella quale, discutendo tutti noi appassionatamente e perciò imparando davvero, uno a un certo punto ci desse dei voti sul registro?». [p. 396]

Bellissimo, dice il Cases, «sembra di vedere la scenetta»: professori e studenti bevono Chianti all'osteria della Stella d'Italia discutendo della sintesi a priori, ma nessuno annuncia loro che debbono starci un anno, perché, se un professore fosse «così mentecatto», la scenetta «si tramuterebbe in una sparatoria selvaggia da bar del Far West, e questo sarebbe l'unico elemento anglosassone introdotto nella scuola italiana». Poi, però, egli cerca di confortare i suoi lettori: «I professori italiani sono tutti come quello citato dall'«Espresso»? No, grazie al cielo». Grazie anche a Lei, caro Cases. Il professore citato dall'«Espresso», sono io.

Veniamo ora a quelle considerazioni più generali, a cui quanto precede dovrebbe aver servito di avviamento esemplificatorio.

Tra gli intellettuali marxisti non mancano gli individui intelligenti, che prendono sul serio le difficoltà, che si sforzano di guardare in faccia le cose al di là degli schemi, e sono animati da un disinteressato desiderio di migliorarle. Non mancano gli individui che hanno provato la loro tempra morale attraverso duri anni di prigione, di clandestinità, di

⁵ Anche qui, come si vede, c'è al fondo la solita mentalità eleatica, del sì o no, o Tutto o Nulla, caratteristica dei logico-dialettici e dei rivoluzionari per nevristenia. O controlli, o non controlli; o esami, o non esami. Non viene neppure in mente che il problema sia invece quello pratico di avere controlli meno dannosi ed esami meno inefficienti. (Evidentemente, questo sarebbe volgare pragmatismo, non filosofia della prassi.)

resistenza. Accanto a tipi che civettano col marxismo per motivi non sempre così generosi come quelli per cui Marx civettava con la terminologia di Hegel quando questi non era più di moda, ci sono giovani studiosi che s'impegnano di persona, che danno assai più di quanto ricevano, che tanto meno si possono giudicare mossi da speranze di rapido successo personale, quanto più il sogno di un regime comunista in Italia viene svanendo in quello stesso crepuscolo, in cui è pure svanito il sogno di un'Italia del Papa.

Parlavo, tempo fa, con un giovane dirigente comunista, che da molti anni lavora per il suo partito nel Mezzogiorno. Da tanto non lo vedevo: forse addirittura dal tempo della guerra, quando facevamo insieme scritte clandestine e discutevamo la redazione di quello che fu poi il «manifesto liberalsocialista». Ascoltandolo, non potevo non ammirare la dura serietà del suo lavoro, la tenace abnegazione con cui doveva averlo svolto, e continuava a svolgerlo. Egli mi parlava di situazioni locali, le analizzava una per una, indicava le varie difficoltà. Si vedeva l'individuo che era stato a lungo sul posto, che non si era cavato le idee dalla testa, ma aveva cercato di capire come realmente stavano le cose. Per questo aspetto operava, in lui, il meglio del marxismo. Quella stessa concretezza storica di esame delle situazioni e di studio dell'azione possibile, che altri avrebbe potuto desumere da altre esperienze e da altri maestri, egli l'aveva tratta da Marx, dal miglior Marx, dal Marx storico e sociologo della vita industriale inglese del suo tempo e dei presupposti economici di certe sue strutture politiche e sociali.

Ma con che penosa cura egli evitava che la discussione si spostasse sul terreno del marxismo come ideologia generale! Su quel terreno egli sapeva che non ci saremmo trovati d'accordo. E, fosse preoccupazione per difficoltà teoriche che non amava affrontare, o semplice desiderio di evitare i motivi di dissenso, certo la sua riluttanza ad entrare in quegli argomenti poneva anche me nella condizione di non poter essere

tanto scortese da forzarvelo. Era, insomma, la stessa situazione in cui tante volte ci si trova con amici cattolici. C'è tutto un largo campo di argomenti, una specie di zona sublu-nare, in cui è possibile intendersi con essi. Ma andare al di là di quelli, salire alla sfera del religioso e del divino, chiedere ragione di certi convincimenti di fede, è come lacerare un geloso sipario dell'anima. E ciascuno si sente imbarazzato quando il procedere innanzi nell'interrogare gli si presenta come una violazione del pudore delle menti altrui.

Dobbiamo, però, arrestarci a questo parallelismo? Anche parlando coi cattolici abbiamo spesso la sensazione che altro sarebbe mettere in pericolo le loro speranze oltremondane, altro discutere l'armamentario teologico che le accompagna. Chi si adopera affinché anche una suora impari a fare l'infermiera nel modo meno antiquato possibile, può tuttavia preoccuparsi altresì che essa non perda troppo rapidamente la speranza di trovare nel futuro il compenso della sua abnegazione presente, per il rischio che così venga meno anche questa sua abnegazione, oltre che l'intero equilibrio della sua personalità. Ma è proprio tutta connessa, questa speranza, con le particolarità strutturali della dottrina e della teologia cattolica? Un papa, un concilio potrebbero modificare questa dottrina, e quella suora forse neppure se ne accorgerebbe. O, se mai, essa sarebbe maggiormente colpita dai cambiamenti di quelle dottrine, le quali avessero un nesso più stretto coi modi del suo comportamento, che non da cambiamenti in altre dottrine, rispetto a cui quel nesso le fosse meno chiaro. Essendo stata, poniamo, fortemente condizionata nelle sue scelte dall'idea della superiorità dello stato verginale allo stato coniugale, un abbandono della dottrina della maternità verginale della Madonna la turberebbe probabilmente assai di più che una modificazione della dottrina neoplatonizzante della Trinità. Ma, in ogni caso, quel che più le premerebbe, sarebbe di non perdere il suo senso di aiuto nel presente, e la sua fiducia e speranza nel futuro. La sua stessa naturale

diffidenza per ogni mutamento della dottrina non sarebbe tanto determinata da un diretto interesse alla dottrina stessa, quanto dal vago timore che la non stabilità della dottrina potesse anche significare una non stabilità della speranza.

Fino a questo punto il parallelismo fra la mentalità cattolica e la mentalità marxistica sembra reggere. Chi lavora in base a speranze, ha il diritto di non vederselo distrutte, soprattutto quando il suo lavoro abbia una certa utilità comune. E più egli presume che il nesso fra queste speranze e certe dottrine sia richiesto da un'adesione fideistica, da una necessità disciplinare, tolta la quale lo stesso adempimento di quelle speranze sia messo in pericolo, più egli può pretendere che di quel nesso non si discuta. È il tipico momento disciplinare di ogni organizzazione ecclesiastica o rivoluzionaria, che, dovendo legare gli uomini all'azione in vista di una speranza, leghi a sua volta questa speranza all'accettazione di una dottrina. Ma più egli pensa che, invece, il danno di questo eccesso di passività disciplinare possa riuscire in conclusione soverchiante a paragone dei vantaggi risultanti da un'indiscussa unità d'azione, e più deve desiderare che di quel nesso si discuta. Tanto maggiormente, poi, questo deve aver luogo, quanto più egli presuma, per suo conto, di procedere non appellandosi a rivelazioni ed esigendo adesioni fideistiche, ma bensì, al contrario, appellandosi a quel che si suol chiamare l'intelletto e la riflessione e la critica e la dimostrazione razionale, cioè ricercando consensi meditati ad argomentazioni persuasive.

È qui, dunque, che il parallelismo fra cattolici e marxisti cessa, e che le loro vie cominciano a divergere. Dopo tutto, le obbedienze marxistiche non sono divine ma umane, e le conseguenti speranze non varcano i confini di quel che è mortale. Il purissimo gregario comunista può, sì, considerare il Partito con la stessa cecità disciplinare con cui un puro fedele obbedisce al suo Dio. Ma basta che diventi capo-cella di fabbrica, perché possa desiderare di diventare un

giorno segretario del Partito. Invece un cattolico può desiderare di diventarlo vescovo, o papa, anche san Paolo glielo permette; ma non può mai desiderare di prendere il posto di Dio. Nessuna autorità comunista (pur togliendo di mezzo i suoi oppositori) ha mai proclamato dottrinalmente ciò che è viceversa ovvio per un cattolico, e cioè che l'empietà suprema è il dar torto a colui da cui emana la verità. Anzi, ogni autorità comunista ha sempre ammesso di poter avere un successore, sia pure restando a rischio e pericolo di quest'ultimo il riuscire o il non riuscire nell'intento. Esiste, insomma, per il comunista un problema che ha scarso senso per il cattolico, e cioè il problema della successione nel potere costituente la verità. Nessun papa potrebbe sognarsi di sostituire la Bibbia con un altro libro, o di espellere san Pietro (se ci fosse) dalle fondamenta del Vaticano. Ma un qualsiasi Krusciov può annunciare che il Partito ha ripudiato il marxismo-stalinismo, e magari cacciar via Stalin dal mausoleo della Piazza Rossa.

Che cosa aspettano, allora, gli intellettuali marxisti italiani, i quali sembrano rivendicare una certa indipendenza mentale e finalmente esser meno oppressi da rigori di disciplina, per accingersi all'utile compito di constatare e dichiarare definitivamente defunte tutte quelle dottrine o parti di dottrine di Marx, che il loro stesso autore getterebbe a mare se oggi rinascesse e si rileggesse? Perché non cominciano, per esempio, col constatare che tutta quanta la struttura logico-dialettica, tanto in ciò che da essa è inficiato negli stessi scritti di Marx quanto in ciò che oggi si suol chiamare materialismo dialettico, non ha assolutamente la minima consistenza; e ciò non già perché sia una cattiva logica o una cattiva dialettica, ma per il motivo assai più radicale che non è mai esistita al mondo nessuna logica e nessuna dialettica incidente nella realtà o nella storia, significando quei termini, nei casi migliori, soltanto certi aspetti contingenti del nostro comunicare linguistico, che è interessante studiare quando si studia il lin-

guaggio, mentre non hanno alcuna diretta importanza quando si studia ogni altro aspetto della realtà e della attività umana?

Facendo questo, d'altra parte, un marxista critico non solo libererebbe dalle scorie logico-metafisiche e quindi renderebbe più perspicuo ed efficiente il legittimo nucleo storico-sociologico delle ricerche di Marx, ma darebbe anche un buon esempio a molte delle ideologie e filosofie contemporanee, che tuttora continuano a vivere nell'illusione logico-dialettica, cioè nell'ossessione eleatica dell'antitesi del sì al no, dell'essere al nulla, dell'affermazione alla negazione, e delle sue possibili sistemazioni e conciliazioni mercé teorie o categorie logiche o gnoseologiche o metafisiche. Rammento (per citare un solo esempio) un professore di filosofia di stretta osservanza idealistico-gentiliana, che quando ero studente ci lesse lo scritto di Kant sulla *Pace perpetua*, e ci spiegò che una federazione universale di stati non si sarebbe mai potuta avere, per l'esigenza dialettica di ogni stato, di contrapporsi a uno stato diverso da sé. Per fortuna, non mi rammento di aver visto che nessun marxista abbia apertamente dedotto la guerra fredda da un'esigenza dialettica di opposizione fra Oriente ed Occidente, né la nuova politica della coesistenza dal subentrare della *Versöhnung* alla *Verneinung*, come terzo momento della sintesi. Comunque, se conciliazione ha da essere, preferisco che la facciano gli uomini, perché se la facesse la Dialettica, staremmo freschi. Subito dopo ricomincerebbe il gioco del l'antitesi, e quindi la guerra, fredda o calda che fosse!

Ma questa liberazione del marxismo dalle sue anticaglie logico-dialettiche implica anche la necessità di sgombrarlo da tutto quel platonismo classificatorio, da tutta quella filosofia da etichette, che abbiamo già vista esemplificata da alcune delle argomentazioni del Cases. Finché i nostri amici marxisti continueranno a contrapporre, con la logica del sì e del no e con quella dei cartellini stereotipi, i «borghesi» e la «classe operaia», il «capitalismo» e il «socialismo», collocando il

primo da una parte e il secondo dall'altra di una certa linea geografica, essi continueranno a capire tanto poco della realtà quanto poco capirebbe degli uomini e delle donne chi pensasse che tutti gli uomini sono gli stessi dal momento che si chiamano uomini e tutte le donne sono le stesse dal momento che si chiamano donne. Questo non toglie, si capisce, che sia anche utile indicare, quando occorre, ciò che rende approssimativamente simili gli uomini facendo ricorso a quella designazione comune. E così sono utili le approssimative indicazioni storico-sociologiche date da Marx in rapporto alla situazione industriale inglese del suo tempo: indicazioni che restano valide dovunque non sussista ancora una libera e potente difesa sindacale del lavoro, una efficiente legislazione antimonopolistica e una rigorosa neutralizzazione fiscale dei privilegi e delle disparità di reddito. Ma è ora di restituire a Marx la sua efficacia di sociologo riformatore, evitando che tanta gente smetta di leggerlo dopo aver visto quello che dice come metafisico dell'economia, della prassi e del materialismo dialettico.

E così è anche ora che i marxisti più intelligenti riconoscano defunta quella loro massima teoria, secondo la quale, i sistemi di produzione e le lotte di classe essendo la «struttura» di ogni realtà sociale, e tutto il resto la «soprastruttura», anche le contrapposizioni dei partiti proprie dei regimi «borghesi» non sarebbero più necessarie una volta superati i contrasti di classe. I comunisti stanno ora agitandosi contro il «culto della personalità»: ma nessuno di essi ha avuto il coraggio di dire che l'autocratismo personale di Stalin era la soprastruttura di una nuova struttura capitalistica, tendente a riaffermarsi in seno al socialismo sovietico. Questo significa che essi sono per forza ricondotti di fronte all'eterno problema liberalsocialista di ogni politica: il problema di difendersi dalle appropriazioni privilegiate di potere non meno che dalle appropriazioni privilegiate di ricchezza. E dire che abbiamo sentito, in altri tempi, ripetere dai nostri amici marxisti che non avevano più bisogno dell'egalitarismo in sede

economica, né delle garanzie costituzionali del diritto di opposizione in sede politica! Che cos'è una costituzione liberale, da che mondo è mondo, se non il solo sistema che alla lunga si sia dimostrato meno inefficiente per difendersi dal culto e quindi dalla prepotenza della personalità? Tornino quindi per questo aspetto, i nostri amici marxisti, a imparare dai liberali americani, dai laburisti inglesi, dai socialdemocratici di ogni paese. Questa è una penitenza storica, che essi debbono compiere, essi che tanto amano le penitenze decise dalla Storia.

Più presto faranno questo atto di contrizione (e non soltanto delle manifestazioni di addomesticata autocritica, sostituite alla devozione per il dirigente di ieri la devozione per il dirigente di oggi), tanto meglio sarà, perché solo allora acquisteranno a loro volta il diritto di mettere in imbarazzo, con sicurezza critica, tutti quei liberali di vecchio stampo, i quali continuano a credere che tutto l'essenziale sia fatto quando è stata assicurata ad ognuno la libertà di parola e di voto, perché al resto, poi, provvederà per suo conto la naturale «dialettica» dei partiti e della Storia. A quante sciocchezze potrebbe efficacemente opporsi il marxismo, se fosse previamente depurato delle sciocchezze sue! Ci sono parecchi argomenti di cui quei liberali non amano discorrere. Se vi accennano, è come se se ne vergognassero, parlano a bassa voce e appena possibile cambiano tema... Quanti soldi ci vogliono per diffondere una buona idea e farle acquistare efficacia politica? Come si finanziano i partiti? È l'intelligenza, o la ricchezza, che ha il potere di far nascere e morire i giornali? Questi sono i temi su cui l'economismo marxistico può ben prendere le sue rivincite sui suoi più semplicistici negatori, battendo sul punto (spesso non abbastanza capito anche da gente che non ha speciali ragioni finanziarie per non capirlo) che come le garanzie dell'eguaglianza politica sono necessarie per combattere ogni privilegio economico, così le garanzie dell'eguaglianza economica sono necessarie per com-

battere ogni privilegio politico. Ma con che autorità può farlo, finché gli avversari hanno modo di rinfacciargli tutti i suoi arcaismi dialettico-metafisici e la stravagante pretesa di dedurne una teoria generale della realtà – magari astutamente schivando, a questo modo, il discorso su quell'altro terreno?

Eppure, proprio su questo terreno il discorso dovrà sempre più concentrarsi, in Italia e dappertutto. I giovani intellettuali marxisti italiani hanno una loro seria responsabilità, per il modo in cui esso sarà svolto. Proprio in quanto molto di quel che essi fanno, specie quando non si occupano di filosofia o di estetica o di politica estera ma di concrete ricerche su situazioni locali, concorre a buon diritto nel moto di riscatto di larghe masse italiane dal loro millenario analfabetismo politico, sarebbe sperabile che esso non continuasse (ora che un periodo di revisione critica si è aperto) ad essere deformato e impoverito dalla puntigliosa sopravvivenza di alcune vecchie storture.

«Nord e Sud», luglio 1956

xxx. Becchini in anticipo

Vorrei esortare coloro che, in Italia e in America, si occupano del problema educativo, a non perdere, come mi pare stiano talora facendo in questi ultimi tempi, il senso della misura, e quello della diversità dei vari problemi.

La delusione per certi ritardi nello sviluppo di un particolare campo della ricerca tecnica ha riproposto all'opinione pubblica americana il problema della selettività del suo sistema educativo, e della sua attitudine a produrre un sufficiente numero di scienziati e d'inventori di alto livello. Può darsi che questa reazione abbia un fondamento, e che si ponga l'esigenza di un maggior rigore in talune preparazioni specializzate, o di incentivi più efficaci per avviare i giovani alle carriere della ricerca scientifica, onde evitare che i tecnici uscenti dalle aule e dai laboratori americani finiscano per esser meno numerosi, e di conseguenza per ospitare nelle loro file meno individui di eccezione, a paragone di quelli sovietici.

Ma, perfino posto a questo modo, il problema si manifesta subito in modo tale da consigliare la calma ai giudici precipitosi. È più civile, è più efficiente un mondo in cui un Segrè o un Oppenheimer, per lavorare come un Segrè o come un Oppenheimer, sono pagati, dedotte le imposte, non più di tre o quattro volte quel che è pagato il nero che controlla le gomme della loro automobile, o un mondo in cui per aver ricercatori di tale livello è necessario assicurar loro un tenore

di vita dieci o venti volte più alto di quello del lavoratore comune? Gli amici che si entusiasmano per le situazioni sociali di specialissimo privilegio, assicurate in Russia agli scienziati e agli accademici, dovrebbero ben considerare dove, in questo senso, si manifesta maggiore eguaglianza sociale, maggiore capacità di far fiorire e fruttificare il proprio lavoro senza troppo farlo dipendere dal suo premio economico, e quindi, in altre parole, maggior civiltà.

La stessa cosa, tra parentesi, dovrebbero considerare anche coloro che, prospettando il problema della nostra burocrazia statale e la necessità di renderla più efficiente, deplorano l'avvenuto, o temuto, «appiattimento delle carriere». A me questa formula, per antitesi, fa tornare in mente quell'altra, dell'«accorciamento delle distanze», proclamata da un nostro uomo politico che in realtà non si preoccupò molto di accorciarle... Ma, nonostante tutto, preferisco chi aspira a diminuire le distanze fra i gradi sociali, che chi aspira ad accrescerle.

Ciò non esclude (si obietterà) il rischio che gli Stati Uniti d'America, proprio in forza di questa avvenuta diminuzione nelle differenze dei compensi sociali, possano essere soverchiati, nella gara, da nazioni in cui tali differenziazioni di premio tra gli individui siano invece mantenute o aumentate. Ma questo è, appunto, un problema di maggiore o minor potenza. È un argomento militare, una questione di spesa bellica, la cui necessità si commisura all'esigenza di non rimanere più deboli dell'avversario. Che tale necessità sussista, è probabilmente fuori questione. E, per questo aspetto, nessuno contesterà che sia bene aumentare gli stipendi degli scienziati americani, se solo in tal modo potrà attirarsi a quelle carriere un sufficiente numero di giovani ricercatori. Quel che importa, però, è di non scambiare questa discussione sui mezzi migliori di organizzare la difesa dell'America e del mondo libero, per una discussione sulla sostanza dell'educazione americana. Tanto varrebbe scambiare per spirito della libertà anglosassone proprio le restrizioni di libertà attuate durante la guerra,

o auspicare dai maccarthisti proprio per eccesso di paura della guerra.

Che una simile confusione stia succedendo anche in certi ambienti americani, par chiaro. Il suo simbolo è nel fatto che contro la scuola si sono messi a strillare i militari (che ne direbbero, questi ultimi, se i pedagogisti si mettessero a dar loro lezioni di strategia?). Ma non vedo perché anche gli osservatori più intelligenti debbano farsi travolgere dalla stessa confusione. Una cosa è la produzione dei tecnici, nella quale è bene non essere soverchiati; e un'altra cosa è la produzione dei cittadini americani, la quale, poi, non deve aver funzionato tanto male (da più di un secolo in qua, e ultimi decenni compresi), se tutti gli illustri e gloriosi cittadini dei principali paesi dell'Europa continentale si sono ripetutamente manifestati incapaci di rimettere in sesto le proprie cose senza l'aiuto di quelli. È stata forse migliore la scuola italiana, che non ha evitato ai suoi allievi di diventar fascisti, o quella tedesca, che non ha evitato loro di entusiasinarsi per Hitler, o quella francese, che fa ancora soffrire a tanti suoi alunni gli spasimi della *gioire* e della insofferenza di fronte all'ipotesi che certi problemi nazionali siano considerati come internazionali, – oppure l'educazione americana, la quale, nonostante ogni suo possibile difetto, ha comunque creato generazioni di uomini che si sono ripetutamente sacrificati per salvare gli europei dai loro guai, e che, per proprio conto, hanno talmente superato la tentazione della potenza, da non sognarsi, neppur per ombra, di fare né quel che la Russia ha fatto, cioè di estendere i confini del suo territorio in forza di occupazioni di eserciti, né quel che la Russia farebbe immediatamente se fosse al loro posto, cioè di ridurre tutte le altre repubbliche del continente americano a suoi stati satelliti?

Si dirà, allora, che ciò contro cui si protesta non è la scuola americana classica, ma la scuola più recente, la *progressive school*, quella basata sulle teorie di Dewey e dei pedagogisti e psicologi più moderni? Ma anche questo è un giudizio

confusionario, non foss'altro per il fatto che, quando è pronunciato dagli americani, si riferisce per lo più a certi aspetti più recenti e marginali della faccenda, mentre, quando è ripetuto con soddisfazione dai conservatori nostrani, ha un significato tutto diverso, perché questi non vorrebbero cambiare, nella scuola italiana, neanche quello che nella scuola americana è già cambiato da generazioni. Così, invece di distinguere il meglio dal peggio, anche nell'insieme dell'educazione statunitense (del resto tanto varia e molteplice, da comprendere, com'è naturale, anche cose deplorabili e forme arcaiche), torniamo alla semplicistica contrapposizione delle nazioni e delle stirpi, e chiamiamo provinciali quelli che si preoccupano di vedere se per caso non avessimo da imparare qualcosa anche dagli altri, e ci crogioliamo nell'idea della nostra superiorità latina e mediterranea.

Non consideriamo nemmeno, fra l'altro, che i problemi della competitività e della selezione si ripresentano oggi in America solo perché essa ha praticamente già risolto il grande problema di dare una educazione di base a tutti i suoi cittadini fino ai diciotto anni. Una educazione che, proprio per essere l'educazione di tutti, non può esser fondata sull'ideale della bocciatura: e neanche, a rigore, su quello della selettività, se per selezione s'intende lo scegliere un ristretto numero di privilegiati dell'intelligenza, disseminando per la strada tutti gli altri, come immeritevoli di terminare il corso degli studi, e destinati a riconoscersi quali falliti della cultura. In questo senso, una scuola moderna non mira tanto alla selettività, quanto all'orientamento: essa tende a dare *a tutti* la stessa possibilità di fruire dei beni della cultura, pur aiutando ciascuno a riconoscere il tipo di lavoro che gli è più congeniale. Ma noi sogniamo ancora la scuola dura, la scuola severa, la scuola che cominci a bocciare i ragazzini a sette anni: tanto le aule, da noi, non bastano neppure per quelli che non bocciano!

«Il Mondo», 22 aprile 1958

xxxI. Some Comparisons between Education in the United States and in Italy

Every experienced teacher is more or less aware of the defects of the educational system of his own country. When he goes abroad he tries – if he is not afflicted with nationalistic pride – to see if and how others have taken steps to avoid or to correct such shortcomings. But he may find that people abroad complain about the absence of something which he considers harmful at home. In short, while he might wish that the educational system of his own country resembled in certain respects that of a foreign country, critics and reformers in that place may be moving in the opposite direction.

I have had some personal experience of both types of situation. Between 1948 and 1950 I was Visiting Professor at McGill University in Canada, and one of my sons, then fifteen, attended a Montreal high school. We discovered that several shortcomings which we had come to consider as inevitable evils of schooling simply did not exist because the instruction was differently organized. To give a single example, the system of daily interrogations accompanied by an entry of grades in the class book did not exist – a system that contributes so much toward poisoning the atmosphere of secondary schooling in Italy and toward accentuating the image of the teacher as judge. I had similar impressions when I served in London as the director of the Italian Institute. During my latest sojourn in the United States, as Visiting

Professor at the University of California at Berkeley, I often heard doubts and criticisms regarding various aspects of the American educational system that I would gladly have seen introduced into Italy. Indeed, I heard expressions of nostalgia for certain characteristics of Italian education which have always seemed to me objectionable.

I should like to give expression here to certain impressions, in the hope that the rule of Horace – who confessed that he loved Rome while in Tivoli and Tivoli while in Rome – does not always hold true. It seems to me that there are certain areas where a comparison between Italian and American educational systems must lead to a reconfirming of the superiority of the more progressive aspects of the latter, while not denying the problems which it poses.

First, I would have no hesitation in saying that a «school of classroom discussions», such as the American school tends more and more to become, is in every respect better than the «school of classroom lectures» that is still prevalent in Italian education. I mean by «school of classroom lectures» any tradition of instruction in which the instructor is concerned above all with standing behind his desk and presenting skilfully what he knows, and the student's job is primarily to listen in silence, to remember and to repeat. By «school of classroom discussions» I mean one in which the teacher concerns himself with transforming a monologue into a dialogue, observing how his ideas are reflected in the minds of his students, and making them participate actively in the task of investigating, formulating and resolving problems, whatever they may be. If I compare my students at Berkeley with my students in Rome, I must admit that the latter often have a better preparation than their counterparts in California, and it would be unjust to suppose that on the average the Romans are less intelligent or capable than the Californians. Nevertheless, what they know is, so to speak, less «at home» in their minds and has been less organically translated into a

stable instrument for doing or understanding other things, precisely because it has been acquired through mental obedience rather than personally acquired.

I do not mean by this that in Italy the learning process is only mechanical and that the drawback of the simple *ex cathedra* lesson is not found in the American universities also. But it is obvious that this defect has been corrected to a much greater extent in the United States than in Italy.

The lesson is obvious. The old monologue school must be transformed more and more into a dialogue school; the passive school must become more and more active. Particular difficulties may at times cause uncertainty and hesitation; but when the systems and results are compared on an overall basis, doubts diminish. It would have been much more difficult to indoctrinate Italians in Fascism if the spirit and method of discussion had been more common in their schools. In the last analysis, every impoverishment of liberty and democracy always arises from a paralysis of the spirit of critical reaction; and this develops less if the students are accustomed to feel that knowledge comes only from the other side of the professor's desk, and that it is up to them merely to learn it.

For the same reason, I would not be greatly bothered by the fact that students in America tend more and more to behave in class with the same familiar indifference which they show in their own homes. When I was in California, I met a good many persons who were dismayed by this lack of scholastic discipline. I heard stories of indiscipline which would shock any European. I do not know if these stories are true; and I have the vague suspicion that the students are not the only ones to blame. After all, cases of indiscipline have not been unknown in Italy where authority is exercised. The fact that Italian youths, on the average, have less critical initiative, less sense of personal responsibility and less capacity to do things independently as adults, shows the damage

done to them by a school whose fundamental demand is that they remain quiet and obedient. In Italy the school benches still resemble church benches too much, and the teacher's desk resembles the pulpit. In the United States, fortunately, even classroom furnishings suggest a democratic concern.

I hope very much also that my American colleagues will never feel tempted to turn backward with regard to the matter of freedom of choice in the organization of studies that is presently enjoyed by students in their universities. I know that in many cases this freedom leads students to enroll in the easier courses. But aside from the fact that this phenomenon is the exception rather than the rule, it suffices to make the comparison with what happens in the Faculties of Letters and Philosophy in Italy to cure a person of any desire to renounce that freedom. In our Faculties most subjects are compulsory; the student does not have time to study what interests him, and his concern is almost exclusively with passing examinations. There can never be a real intensification of study if it does not go hand in hand with a substantial freedom of organizing it according to one's own mental preferences.

One sphere where the uncertainties in American educational orientation seem little different from those of Italy is on the question of the relation of professional specialization to so-called «general culture». In the United States, as in Italy, many people insist that the difference between specialized and general education consists simply in the fact that while the former is restricted to the sharply defined area of science and technology in which the student is expected to develop his scientific or professional activity, the latter ought to range more or less over all the rest to give him, as they put it, a «general idea» of it all. To do this is supposed to be essential for defeating the tendency of every specialist to remain isolated in his own narrow field, ignorant of what his fellow men are doing. If this analysis represented the true situation,

we would be desperate, since, with the constant and dizzying growth of historical, scientific and technical knowledge, it is impossible to have more than a very approximate understanding of the «general culture». If indeed the latter consisted only in remembering a certain number of things in the area of other people's competence, it would be easy to hazard the prophecy that a general culture of this sort will soon disappear from the face of the earth (unless the continuous scientific and technological progress is suddenly interrupted).

Fortunately, things are not like that, because the so called general culture – every time that it has been a real culture and not a vain exhibition of learning – has never been «general» at all. Indeed it is itself quite a specialized ability; it is the ability to live ethically with others and to enjoy aesthetically all the aspects of beauty in the world. A cultured or civilized person knows how to live, and how to enjoy art, poetry and music; whereas a man adequately prepared from the point of view of professional specialization, has simply put himself into a position where he can function effectively in that field. The difference between the one and the other type of education and preparation does not consist in the fact that one is more general and the other more particular, but rather that whereas the special education is useful to man only for purposes of productivity, the general education is useful to him in the whole freedom and happiness of his existence.

Just as the good dentist is not simply the person who knows all existing teeth but the person who knows how to act with every possible tooth, so the cultured man is not one who remembers all that is contained in anthologies and histories of literature, but what to do with poetry for his own pleasure when he meets it. In Italy, even today, we are shocked and say that a youngster lacks a «general education» when he does not remember the name of the poet Titius or the painter Caius! But a person may remember the names and

biographies and titles of the works of all the poets in the world and still be altogether uncultured with respect to poetry if after passing his examinations the desire to read poetry is dead. He is perfectly cultured with respect to poetry if he has acquired the habit of falling back upon it to diminish his melancholy and to increase the joy and balance of his life, even if he has never read a line of Dante, or has never heard of him.

So far as «general culture» is concerned, the problem is not so much the range of facts to be remembered as it is the efficient habits to be acquired as stable instruments for future experience. It does not matter greatly what field or what historical period is studied; what matters is that it is studied so thoroughly, with so deep an interest, that one acquires, once and for all, the skill and taste for penetrating and understanding the aspirations and points of view of another person. It does not matter whether five or fifty poets or painters or musicians are studied; what matters is that skill and taste are acquired for utilizing the inexhaustible treasures of art for the enrichment of one's own life. It is not important for a person to remember the names and principal works of all the important thinkers in the history of philosophy; what does matter is that he has studied and discussed with sufficient intensity just some of them, so as to have gained that ability to observe and evaluate critically that saves him not only from skeptical indifference in the face of the highest problems of life and conduct but also from the dogmatic acceptance of a solution given by authoritarian tradition.

Consequently, there is some reason for alarm in the fact that even in America the idea of a «general education», destined to save men from the isolation resulting from specialization, continues, at least in many instances, to be understood in the old sense of encyclopedic omniscience. This ideal of omniscience of course dominates the programs of the Italian schools. But even in the United States there is a wide-

spread survival of the desire to establish the list of «great books» or «great authors» that no one may neglect without being uncultured. In Italy, the enormous success of «telequizzes», memory contests on tv, is but the popular manifestation (sustained by the desire to win some money and renown) of that old scholastic ideal. But we all know that this type of tv contest has been transmitted to us by the United States; and the fact that our two countries are, if I am not mistaken, the ones in which contests of this kind are having the greatest success shows what strength the old conviction has in both countries.

Moreover, this antiquated method of conceiving the essence and scope of education brings with it two other serious drawbacks. First, it contributes to the survival of the spirit of conformity. Certainly this danger is greater in Italy, where the prejudice that the truth can be written down in one single book, or revealed by one single church or, indeed, by one single party is more deeply rooted than in the United States, whose sole public religion is one which pledges everyone not to impose his private beliefs on anyone else. But there is no essential difference between attributing religious canonicity to a single sacred book and attributing cultural canonicity to fifty or a hundred «great books». What in the first case is integral conformism is in the second case a much more bland and diluted conformism; but it remains conformism just the same. If it is established, even in the cultural and educational tradition alone, what are the Books That One Must Read, the same argument also designates the Books That Aren't Worth Reading, and it is only a short step from this to the designation of the Books That One Should Not Read. In the Middle Ages, the search for the *Summa Theologica* or the *Summa Philosophica* corresponded to the idea of the one legitimate truth. This *Summa* was intended to assemble what was most essential and constituent in an appropriate human culture. But if, in an incomparably more

highly evolved situation, after abandoning forever the idea of a unique and pedagogically obligatory truth for the education of the human being, the ideal of a *Summa Dialectica* is still pursued as an encyclopedic system of all possible controversies, it amounts to a resurrection of the old dream in modern dress. Instead of having legitimate against illegitimate doctrines, there are legitimate against illegitimate controversies. But cultural freedom consists precisely in the fact that no discussion shall be illegitimate, and that the only illegitimate thing is to act counter to the freedom of discussion.

The second drawback of the conception of general culture as encyclopedic consists in the fact that it accentuates the spirit of competition precisely in the field where this spirit is least useful and most detrimental. Everyone knows that the competitive spirit cannot be eliminated from the sphere of productive activity. Why, however, must we transfer this necessary evil from the sphere of professional preparation to that of cultural education, namely of the basic human education, where it is not at all necessary but positively harmful? There is competition and rivalry in the exercise of a person's job, but there should be no competition and rivalry in the use of a person's own culture. There is competition during working hours, but not during leisure hours, and these are the hours of a more real life, of a freer and more spontaneous and more desired life, of life destined to assume ever more importance in man's existence as the productive and moral efficiency of civilization increases.

If even culture becomes a virtuoso exercise, if honors and prizes are offered to those who have a better memory for answering certain questions, then we are only preserving a concept of culture which places a premium on memory and ignores all other worthy attributes. Instead of developing a more real culture, which lies in the ability to foster the maximum harmony between our own achievement and that of the next person, exactly the opposite takes place: we assert

our own victory over the next person's defeat, our own superiority over the next person's inferiority.

In this pedagogical error lies the most important cause of those less satisfactory aspects of the behavior of American youth which is of such concern to many educators in the United States. Quite a few take «progressive education» to task and say that there must be a return to less liberal and more authoritarian systems of discipline. But these are the usual stupidities of reactionaries all over the world. Every now and then Americans are obliged to let themselves be killed in order to reestablish a certain order of freedom in the world against peoples infatuated with totalitarian discipline, and so they ought to adopt an authoritarian pedagogy and renounce the development of liberalism at home! The trouble does not lie in the fact that American education is too liberal and «progressive». It ought to be even more so, if anything. The trouble, in my opinion, lies in the excessively competitive spirit, in the excessive desire for self-affirmation by means of rivalry and victory that still characterizes American education. Education of this kind cannot be wiped out at one stroke, particularly in a situation where it might be dangerous to give others the feeling of having lost the will to compete and to win. But everything is a question of degree; and it seems to me that in the educational recipe for American youth the dose of competitiveness is somewhat exaggerated today. I have always liked the Anglo-Saxon tradition according to which coming to blows is in the long run less serious than telling lies. Just so long as a person does not enjoy beating his adversary as a form of bolstering his own personality! American youth must perhaps be trained to feel the passions of competition a little less strongly, and those of the free common joys a little more strongly.

«Confluence», Harvard University, VI, 1957, pp. 128-136

xxxii. Gli universitari e l'educazione degli adulti

Una delle preoccupazioni che spesso trattengono gli universitari, e in genere gli specialisti nell'uno o nell'altro campo culturale, dal favorire l'ingresso, nell'ambito dei nostri studi superiori, di tutto ciò che nel mondo anglosassone va sotto il nome di *adult education*, o *university extension*, o *extra-mural department*, è quella che tale ingresso possa abbassare il livello scientifico e critico degli studi.

Tale preoccupazione è fondata su un modo di vedere le cose, che non è esso stesso sufficientemente critico. Anzitutto esso presuppone l'idea che ci sia la «scienza», il «sapere», la «dottrina», come qualcosa di esistente per sé, il quale sia situato a un certo livello, e non possa essere abbassato senza svalutazione. E in ciò non c'è soltanto l'errore (del resto assai comune) dell'entificare un'idea astratta, come se la scienza esistesse al di fuori degli scienziati che la creano e la professano, e come se il problema non si riducesse, quindi, a quello della situazione degli scienziati stessi, i quali dovrebbero trovarsi eventualmente diminuiti dalla nuova attività didattica loro richiesta. Oltre a tale errore di astrazione, c'è, in tutto ciò, una buona dose di ambizione di classe, per cui quel che appartiene alla società eletta dei competenti non dovrebbe essere messo a disposizione degli incompetenti. Solo gli intellettuali, insomma, sarebbero «vocati» alla scienza, mentre il volgo inesperto non potrebbe pretendere di avervi accesso.

La realtà è che il problema non può essere posto, in concreto, se non come problema personale degli stessi «scienziati» (chiamando così tutti coloro che vivono a questo livello universitario), i quali si domandino che atteggiamento devono prendere di fronte a tutti coloro che non partecipano della loro scienza. E questi ultimi sono non soltanto gli uomini non appartenenti alla loro repubblica intellettuale, – insomma quelli che altrimenti chiameremmo gli uomini della strada, – ma anche i loro stessi colleghi, in quanto siano competenti in campi diversi, e quindi abbiano, rispetto alla loro scienza, la stessa incompetenza propria dell'uomo comune.

Ma quest'ultima considerazione avvicina già alla soluzione del problema. Uno scienziato universitario può dispregiare l'uomo di livello non universitario, e considerare illegittimo il suo eventuale desiderio di orientarsi circa ciò che costituisce il suo proprio lavoro; ma più difficilmente avrà lo stesso dispregio per il suo collega di altra specialità, il quale manifesti un analogo desiderio.

Anzi, di fronte a quest'ultimo potrà addirittura sentire come insoddisfacente il non informarsi del suo lavoro e il non informarlo del proprio; perché capirà che senza un simile scambio di informazioni le specialità della ricerca potrebbero diventare sempre più specialistiche, con evidente danno per il possibile sviluppo di ciascuna di esse, nel quadro generale dello sviluppo del sapere.

Ma allora, a questo punto, sarà anche facile fargli riconoscere l'opportunità di dare simili informazioni anche all'uomo comune, il quale, in conclusione, è quello che paga le tasse, e quindi non solo rende possibili le ricerche degli universitari, ma è altresì colui al quale la loro scienza deve in ultima analisi dimostrarsi più o meno utile, e quindi va messo in condizione di poter assumersi una qualche responsabilità di giudicarla.

Il problema si riduce così a una questione di informazione umana, di circolazione civica di notizie nell'ambito di una

certa comunità. E allora si capisce come per essa dovessero sentire antipatia tutti gli intellettuali ancora legati a un'ambiente aristocratico di classe. Si capisce altresì, per converso, come l'idea dell'«educazione adulta», in quanto compito doveroso degli stessi docenti universitari, sia tanto più diffusa e attuata in una società moderna, quanto più essa sia ricca di spirito democratico. Una democrazia capace di reggere alle complicazioni tecniche del mondo contemporaneo è una società fondata in primo luogo sull'informazione e sulla comunicazione: una società in cui ogni cittadino non si asseraglia in sé, ma cerca di capire il più possibile che cosa fa il suo compagno di lavoro. Che i paesi in cui è più diffusa la responsabilità universitaria dell'educazione adulta siano insieme anche quelli – dagli anglosassoni agli scandinavi – in cui la democrazia è più stabilmente fondata, è una valida conferma del fatto che le cose stiano così.

Ma tutto questo, allora, avvia a soluzione anche il problema di quel presunto abbassamento del livello scientifico dell'insegnamento accademico, che dovrebbe verificarsi se le università si aprissero all'*Extension*. A parte il fatto che, anche qui, l'esempio dei paesi che hanno meglio proceduto innanzi per questa strada non contribuisce certo a far credere che le università in tal modo subiscano danno, la questione può essere prospettata anche prescindendo da ogni altrui esempio. Ogni informazione fra individui deve avere infatti, in primo luogo, il carattere intrinseco della sicura autenticità. Altrimenti non è informazione, ma propaganda, o imbroglio, o almeno comunicazione fatta per interposta persona, e di cui non prende la responsabilità chi più propriamente dovrebbe prendersela. Quindi bisogna che ogni cosa sia comunicata, personalmente, da colui che la conosce in modo più preciso e diretto.

Questo, sappiamo bene, è l'ideale stesso di ogni buona stampa, in quanto strumento insostituibile di informazione civica, e quindi della promozione della possibilità di decidere

non solo in modo libero e responsabile, ma anche a ragion veduta. Ma tanto più ciò diventa necessario quando si tratta di dare ai cittadini l'intrinseca capacità di restringere il più possibile la naturale autorità dell'«esperto» di una data materia. Più ci sono «esperti», in una democrazia, e meno questa democrazia funziona, perché l'inesperto è allora condotto a sottomettersi senz'altro all'opinione del perito.

Ogni specialista di un argomento che egli si trovi a conoscere meglio di ogni altro dovrebbe quindi sentire costantemente il dovere di informare in proposito gli uomini coi quali è in contatto nella comunità; e questo significa, evidentemente, che qualsiasi seria «volgarizzazione» non può essere compiuta se non da chi conosce la materia in modo tale da sovraneamente dominarla, e non già da compilatori che lavorino di seconda mano. Il che rovescia, addirittura, il vecchio concetto di «volgarizzazione»: col risultato che, – mentre in altri tempi, e ancora oggi nei paesi dove è stato ancora poco capito lo spirito e attuato il compito dell'educazione adulta, la «volgarizzazione» sembra essere appannaggio degli studiosi di second'ordine, incapaci di far procedere innanzi creativamente la scienza, – oggi nei paesi in cui queste cose sono maggiormente progredite l'invito a pubblicare un compendio informativo che illustri determinati problemi a centinaia di migliaia di persone (come, per esempio, sono in Inghilterra i *Pelican*) è un riconoscimento ambitissimo, perché prova che l'invitato è considerato un'autorità nella materia.

Tutte queste considerazioni dovrebbero quindi suggerire anche agli universitari del nostro paese che l'introdurre corsi di educazione adulta accanto alle nostre Facoltà non sarebbe destinato né ad abbassare il livello del loro insegnamento scientifico, né a diminuire l'ulteriore fecondità delle loro ricerche; ma anzi potrebbe fornir loro un più diretto contatto con l'ambiente, e nello stesso tempo assicurare la possibilità di meglio adempiere a quello specifico dovere civico, che vieta alle accademie scientifiche di diventare torri d'avorio, e

agli intellettuali di disinteressarsi delle opinioni dell'uomo comune.

«La cultura popolare», 1959, n. 4, pp. 129-131

xxxiii. Un programma per la scuola

IL PROBLEMA COSTITUZIONALE

Gli articoli della Costituzione concernenti la scuola impongono allo Stato di garantire a tutti un certo livello di educazione, a prescindere da ogni differenza di razza, di condizione sociale e di orientamento politico o religioso. Contro questo impegno costituzionale stanno certe norme dei Patti Lateranensi, a cominciare da quella che assegna alla religione cattolica la qualità privilegiata di religione dello Stato, e al suo insegnamento il carattere di «fondamento e coronamento» di tutta l'istruzione. La coerenza avrebbe voluto che, una volta entrate in vigore le nuove norme costituzionali, fosse stata senz'altro riconosciuta la decadenza di quanto vi contraddiceva nei precedenti Patti. Disgraziatamente, e nonostante le precise dichiarazioni dei più autorevoli esponenti democristiani prima della votazione dell'articolo 7 della Costituzione, ciò non è accaduto.

Di conseguenza, per questo aspetto più generale, non si può che insistere perché abbia luogo tale solenne dichiarazione di decadenza; o perché, più radicalmente, siano dichiarati decaduti gli stessi Patti Lateranensi, in quanto impicanti, non solo nel Concordato ma anche nel Trattato, prescrizioni incompatibili con la inderogabile parità di diritti garantita a tutti i cittadini dalla Costituzione.

Finché, tuttavia, ciò non sia accaduto, è chiaro che occorre valersi, per la difesa di questi diritti, non solo della rigorosa interpretazione del testo costituzionale ma anche di quella degli stessi Patti Lateranensi. Qui i problemi principali sono tre: quello dell'insegnamento della religione, quello delle scuole private, e quello dell'esame di Stato.

1. *L'insegnamento della religione.* Una larga messe di studi e di documentazioni ha dimostrato come l'insegnamento della religione, di cui lo Stato italiano ha coi Patti Lateranensi concesso il monopolio alla Chiesa cattolica, si sia prevalentemente ridotto a un indottrinamento catechistico, e a una preordinata coartazione emotiva degli animi dei giovani mercé manifestazioni rituali ed atti di culto.

Tipici i programmi per le scuole elementari, pure emanati dallo stesso Stato italiano. Si aggiungono a ciò tutte le altre pressioni pratiche, tendenti a mettere in difficoltà le famiglie desiderose di evitare ai loro ragazzi un simile indottrinamento autoritario.

Una politica di difesa contro simili procedimenti non può peraltro limitarsi a richiedere che dall'insegnamento religioso vengano eliminate le manifestazioni rituali e gli atti di culto (canti religiosi, preghiere collettive, ecc.). Essa deve pretendere l'applicazione rigorosa dell'art. 36 del Concordato, che statuisce le condizioni di questo insegnamento. Tale articolo infatti, se da un lato riserva all'autorità diocesana la designazione o l'approvazione di coloro che debbono impartire l'insegnamento, dall'altro stabilisce che la determinazione dei suoi programmi deve avvenire di concerto con l'autorità scolastica dello Stato italiano.

Basterebbe quindi che quest'ultima si rendesse conto che nessun serio insegnamento di religione può prescindere da un'analisi storica dei suoi documenti e da una discussione filosofica dei suoi presupposti, né svolgersi senza una continua ed obiettiva comparazione delle sue credenze con quelle

di altre religioni, per essere autorizzata ad esigere, nell'organizzazione del programma d'insegnamento, il rispetto di tali criteri. È facile vedere quali conseguenze ciò comporterebbe. Potrebbe nascere persino la sospensione di ogni insegnamento religioso, qualora la Chiesa non ritenesse di poter accettare tale interpretazione laica della maggior parte della sua struttura.

2. *Scuola pubblica e scuola privata.* Anche in relazione a questo problema resta fondamentale il sopra ricordato principio costituzionale, secondo cui la scuola di Stato, chiamata ad essere la scuola di tutti, deve porre a suo fondamento non una singola dottrina, bensì lo spirito di comprensione di ogni possibile dottrina, e di tolleranza e anzi di interessamento per la discussione critica di ciascuna di esse. Di qui la priorità intrinseca della stessa scuola di Stato, la quale, non appartenendo a singoli, offre con probabilità massima il modo di adempiervi a quel compito, ed insieme di controllare se esso venga effettivamente adempiuto.

Ciò implica la conseguenza che, pur restando ad enti e a privati la libertà di organizzare altre scuole, e ai giovani di frequentarle a preferenza della scuola di Stato, solo a quest'ultima deve andare, senza eccezione, tutta quella quota del bilancio statale, che il Parlamento di volta in volta decida di investire nell'educazione. Tale (come è ormai stato chiarito con molteplici argomenti) è il palese significato di quella preclusione costituzionale, che fu espressa nella nota formula del «senza oneri per lo Stato», e a cui si deve quindi tener fermo.

I cittadini italiani non devono pagar tasse che per la loro scuola pubblica: e non già, insieme, per la scuola pubblica e per la scuola privata. Né si ripeta il vieto argomento, che con ciò si vengano a porre in situazione di inferiorità i cittadini i quali preferiscono inviare i loro figli alla scuola privata, risultando essi soli costretti a pagarsi due scuole, quella pub-

blica attraverso le imposte e quella privata sul bilancio familiare. Nel caso, infatti, che anche questa scuola privata fosse finanziata dal denaro pubblico, chi per caso si trovasse a non gradire né la scuola statale né questa scuola privata finanziata, e ne preferisse un'altra privata non finanziata, di scuole se ne pagherebbe addirittura tre.

Con la stessa intransigenza di principio dev'essere infine considerato anche il problema delle forme di autorizzazione e di riconoscimento delle scuole private da parte dello Stato. Senza entrare in discussioni particolari circa le varie forme e regolamentazioni della cosiddetta parità, basti qui riaffermare il criterio che qualsiasi riconoscimento, che lo Stato conferisca a una scuola non statale, deve significare che quest'ultima risponde, in misura maggiore o minore, non solo ai necessari requisiti di efficienza organizzativa e tecnico-didattica, ma altresì a quelle esigenze di laicità e di non confessionalità, la cui tutela è appunto supremo compito dell'azione statale nel campo educativo.

Una scuola, poniamo, il cui corpo insegnante fosse tutto composto di cattolici professanti, o di marxisti ortodossi, non dovrebbe mai, per principio, avere un qualsiasi riconoscimento di parità. Per dare un altro esempio, all'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano dovrebbe esser sospeso il riconoscimento della validità dei suoi titoli accademici fino al momento in cui essa rinunciasse a imporre ai suoi studenti, come condizione necessaria per il conseguimento della laurea, il cosiddetto giuramento antimodernista. Infatti un insegnante, o un ricercatore, il quale giuri di non abbandonare mai certi convincimenti teorici, si pone per ciò stesso al di fuori di quella regola di costante sincerità rispetto alla propria coscienza, e alla possibilità che essa muti atteggiamento attraverso le vicende della esperienza e il dialogo con le coscienze altrui, che è il laico e liberale fondamento di ogni civiltà.

3. *L'esame di Stato.* Fino al momento in cui lo sviluppo della civiltà e della responsabilità civica non renda possibile anche in Italia l'attuazione dell'ideale einaudiano, di togliere valore legale ai titoli accademici e professionali e di lasciare agli individui, e alle singole scuole, ogni possibilità di affermarsi nella gara delle competenze, il principale strumento pubblico, per controllare i livelli dell'organizzazione educativa nazionale, deve per forza continuare ad essere l'esame di Stato. Questo non significa però che, strutturalmente, esso debba anche continuare ad essere quella cosa largamente incongrua e inefficiente che è stata fino ad ora. Proprio la necessità di farlo diventare uno strumento che funzioni esigerà che esso venga profondamente modificato.

Il problema della riforma degli esami di Stato si riconnette con ciò a quello della riforma strutturale della scuola stessa. Come quest'ultima è uno strumento didattico ormai invecchiato senza rimedio, così è antiquato il tipo di esame che pretende di controllarne i risultati. Ciò vale largamente anche per gli esami di Stato di abilitazione professionale, ma è particolarmente clamoroso per l'esame di maturità, il quale è tanto poco quel che promette il suo nome, che alla sua stregua non c'è adulto colto il quale non debba esser giudicato immaturo. In luogo di accertare le capacità acquisite dal candidato mettendolo di fronte a cose da fare, che egli deve dimostrare di saper fare anche se si trova in quella situazione per la prima volta, si controlla semplicemente se è capace di ripetere nozioni e formule, imparate a memoria per l'occasione.

A questo problema è infine connesso anche quello della costituzione delle commissioni esaminatrici. Si ha ragione di lamentare tanto che spesso vengano formate con criteri di parzialità ideologica e politica, quanto che i migliori professori per lo più non amino di farne parte. Tutto ciò è giusto, così com'è giusto insistere affinché la richiesta estraneità degli esaminatori all'ambiente da esaminare non si riduca a una

commedia, e affinché un serio traguardo di concorsi resti essenziale per l'ingresso nei ruoli dell'insegnamento. Ma è erroneo ritenere che i problemi siano esauriti con questo, come si fa quando si ripete che tutti i problemi della scuola si riducono ai problemi del personale insegnante, e che solo un serio espletamento del presente sistema di concorsi basterebbe alla lunga a sanare tutti i mali. Sta di fatto che molti valenti professori universitari non amano, poniamo, di andare a presiedere commissioni di maturità, proprio perché non se la sentono di esser coinvolti in una tragicommedia pedagogica di quel genere: allo stesso modo che tutti i migliori giovani studiosi considerano una iattura l'andare ad insegnare nelle scuole medie, cosa che molto probabilmente non farebbero, o farebbero assai meno, il giorno che quell'insegnamento fosse liberato da tutte le assurdità antipedagogiche, che continuano a renderlo spiacevole tanto ai docenti quanto agli scolari. Il che mostra come anche i problemi cosiddetti di personale, sia riguardo agli insegnanti sia riguardo agli esaminatori, siano di necessità collegati coi problemi di riforma delle strutture, tanto nel campo dell'insegnamento quanto in quello delle prove d'accertamento delle capacità. Senza dubbio, una buona scuola non può aversi senza buoni insegnanti: ma pochi buoni insegnanti entrano in una scuola cattiva.

IL PROBLEMA STRUTTURALE

1. *Criteri educativi generali.* Con quanto si è detto in ciò che precede si è già richiamata l'attenzione sul punto che il problema della scuola in Italia non si risolve soltanto con l'ampliamento delle sue odierne strutture. Supporre che tutto si sistemi semplicemente aprendo nuove scuole e facoltà e producendo nuovi insegnanti, secondo le strutture finora vigenti e giusta i metodi fin qui seguiti, sarebbe come credere che per motorizzare più adeguatamente l'Italia l'unica cosa

da fare sia quella di produrre in serie milioni di quelle Fiat 501, che usavano trentacinque anni fa.

Di fatto, il nostro sistema scolastico è ancora caratterizzato da quella concezione aristocratico-conservatrice, secondo cui l'educazione superiore, e con essa la preparazione all'ingresso nella classe dirigente della nazione, deve restar privilegio di pochi, sia pure non chiamati a ciò dal solo vantaggio di partenza della miglior condizione sociale. Oggi, una concezione di questo genere è irrevocabilmente invecchiata, ancora più che le Fiat 501. Anzitutto, la stessa Costituzione, prevedendo nell'art. 34 che l'istruzione «obbligatoria e gratuita» venga «impartita per almeno otto anni», ne fa l'educazione di base del giovane italiano, chiamato in quegli otto anni a formarsi come uomo e come cittadino indipendentemente da qualsiasi ulteriore specializzazione professionale. Ma, se quegli «otto anni» sono tassativi, l'«almeno» (che può perciò farsi legittimamente rientrare in quelle indicazioni programmatiche di orientamento, di cui è ricca la nostra Costituzione) segnala, con autorità statutaria, la già altrimenti ovvia necessità di non escludere che anche l'Italia possa, in un periodo di tempo non troppo lungo, raggiungere quella situazione di civiltà, ormai presente in molti altri paesi, nella quale la richiesta ed obbligatoria educazione comune di base si spinge non solo fino al quattordicesimo ma fino al diciottesimo anno di età, venendo cioè a coprire l'intera estensione di quella che noi chiamiamo scuola secondaria.

Di fatto, un paese civile non è quello in cui ci sono gli operai, i contadini e gli intellettuali, ma quello in cui sono intellettuali tutti, si specializzino poi produttivamente nell'agricoltura, nella meccanica, nella matematica o nella poesia. Una scuola moderna non solo non deve esser condizionata da distinzioni di classe: essa non deve, nemmeno, produrre distinzioni di classe. Questo è il cardine strutturale di ogni scuola non retriva.

2. *Educazione di base e preparazione professionale.* Tutto ciò implica la necessità di una revisione radicale del modo in cui è tuttora concepito e impostato, nella nostra scuola, il rapporto fra comune educazione di base e preparazione professionale per le diverse attività. In Italia, questo rapporto è in genere scambiato, per un verso, con quello fra cosiddetta educazione umanistica e cosiddetta istruzione tecnica, e, per altro verso, con quello fra cosiddetta cultura generale e cosiddetta specializzazione. Tutte queste cose sono «cosiddette», perché nessuna di esse è in realtà quella che dice di essere.

Ci sono dilemmi ai quali non si sfugge. Come potrebbe un'educazione umanistica essere veramente umanistica, se fosse richiesta per formare l'uomo nel dentista e non per formarlo nell'odontotecnico? O l'addestramento all'usare i fondamentali beni della cultura è necessario anche per formare un buon operaio, o è inutile anche per formare un buon professore di università. Parallelamente, o la «cultura generale» consiste nell'avere un certo numero di idee approssimative sulle cose più varie in modo da non fare brutta figura presso persone che abbiano le stesse idee approssimative all'incirca sulle medesime cose; e allora può darsi che sia «generale», ma certo non è «cultura», bensì mera capacità di cavarsela in una società più interessata ad esibizioni mnemoniche che ad autentiche esperienze intellettuali. Oppure è effettiva attitudine ad accrescere la gioia della vita con l'uso dei beni inconsumabili dell'arte e della conoscenza, così come col civico costume del convivere e del comprendersi civilmente. E allora essa è il risultato di un addestramento non meno concreto, non meno specifico e quindi non meno specializzato di quello che occorre per diventare radiotecnici o anestesisti.

Ogni addestramento specifico, d'altronde, è nello stesso tempo generico potenzialmente: bisogna culturalmente addestrarsi a saper usare qualunque opera d'arte e a saper affron-

tare qualunque situazione umana, così come l'anestesista deve professionalmente addestrarsi a saper fronteggiare ogni nuova difficoltà che gli si presenti nel suo campo. Si spiega così, anche, come sia venuto fuori il mito della «cultura generale»: esso è infatti il prodotto di uno scambio, per il quale la doverosa universalità dell'educazione all'uso dei beni culturali e civili è stata considerata come il carattere intrinseco di certe nozioni da conoscere, e quindi di certe materie d'insegnamento. L'educazione al saper vivere godendo della bellezza, e al saper convivere godendo della gioia altrui, è senza dubbio «più generale» che l'addestramento al saper produrre singole cose e svolgere singole attività: perché queste ultime possono esser scelte dall'uno in modo diverso che dall'altro, mentre quella prima educazione debbono acquisirla tutti, se vogliono vivere e convivere in modo civile. Ma non è già «più generale» nel senso che sia un diverso insieme di nozioni da ripetere, a paragone di quelle che si debbono ripetere se si è interrogati su una «materia speciale»! Di fatto, in luogo del dialogo civile, la vecchia scuola ha ancora come ideale la conversazione da salotto. La sua struttura deve quindi essere trasformata radicalmente, se si vuol renderla adeguata non a una società di parrucche e di chieriche, ma a una democrazia moderna.

Questo non significa, s'intende, che le vecchie strutture debbano tutte trasformarsi di punto in bianco nelle nuove. Non lo potrebbero, anche perché le scuole sono fatte in primo luogo dagli insegnanti, e le abitudini e le teste non si cambiano dalla mattina alla sera. Le nuove strutture debbono bensì sorgere accanto alle vecchie, nel senso che ogni nuovo ampliamento del sistema, che i mezzi finanziari permettano, andrà compiuto producendo modelli aggiornati, e non soltanto ricopiando quelli già esistenti. Il nuovo poi, di per se stesso, contribuirà a trasformare il vecchio, anche in tutti i casi in cui questo non avrà potuto esser sostituito rapidamente. E questo lascerà anche più larga possibilità di miglio-

ramenti e correzioni, in tutti i casi in cui l'esperienza ne mostrerà il bisogno. Di fatto, nessuna riforma della scuola può pretendere di essere moderna, se non prevede una notevole elasticità di sperimentazione, solo rimedio atto ad impedirle di cominciare a invecchiare fin dal primo giorno in cui sia stata messa in opera.

3. *Alcune singole riforme di struttura.* Le molte riforme di strutture scolastiche, che saranno richieste dall'applicazione dei sopradetti criteri, non possono naturalmente essere elencate qui. Se ne può indicare solo qualcuna, a puro scopo esemplificativo.

La scuola media obbligatoria dovrà essere trasformata in modo che qualsiasi preparazione specifica, che i giovani possano acquisirvi, non sia né condizionata né condizionante rispetto al fatto che alcuni di essi siano destinati a proseguire gli studi e gli altri passino invece senz'altro ad esercitare attività professionali. In altri termini, la scuola dovrà essere rigidamente unica per tutti, non nel senso che i suoi programmi debbano esser dappertutto identici, ma bensì nel senso che quell'«avviamento professionale», che localmente si scelga anche in base alle richieste del mercato del lavoro, dovrà essere egualmente acquisito sia da coloro che dopo tale scuola cominceranno subito a lavorare, sia da coloro che invece proseguiranno negli studi. Agli uni servirà per metterlo senz'altro in pratica, agli altri come elemento integrante della loro educazione civica ed umana, non potendosi lavorare adeguatamente nei gradi superiori di una comunità se non si è lavorato in qualche modo anche nei gradi più bassi. Scuola media, scuola postelementare e scuola di avviamento professionale verranno così a fondersi in una scuola unica, la quale potrà e dovrà, d'altronde, essere insieme tecnica ed umanistica, perché il dilemma fra il tecnico e l'umanistico non ha più ragion d'essere, quando i suoi programmi siano sfronati da tutto il nozionismo inutile che oggi la opprime.

Gli stessi criteri dovranno esser seguiti, per quanto è possibile, nella riorganizzazione della scuola media superiore. Particolarmente sarà da abolire, qui, il disgraziato Istituto magistrale. Anche i futuri maestri elementari dovranno fare il Liceo, e non diventeranno maestri se non dopo un biennio di specializzazione psico-pedagogica nella Facoltà di Magistero, la quale a sua volta potrà in tal modo cessare di essere un inutile e disgraziato doppione della Facoltà di Lettere, e diventare invece lo specifico strumento di preparazione degli insegnanti delle scuole materne ed elementari e dei direttori didattici. Questa elevazione del livello di preparazione dei maestri si riconetterà d'altronde anche a quell'accorciamento delle distanze fra i compensi dei vari insegnanti, che è strettamente necessario in un paese come l'Italia, in cui certi professori universitari sono pagati a livello quasi americano, e certi loro assistenti, così come molti maestri elementari, lavorano dieci volte di più e sono pagati dieci volte di meno.

Tutto ciò è poi direttamente connesso con due fondamentali esigenze, la cui soddisfazione interessa l'intera struttura della scuola italiana. La prima è quella della liberalizzazione dei programmi, cioè della eliminazione di tutto quanto tarpa l'iniziativa e il reale interesse sia dei docenti sia degli studenti. I programmi non dovranno mai aver altro che un valore indicativo, e il professore di scuole medie dovrà avere quella stessa libertà nella scelta delle parti da approfondire, che ha già il professore universitario non ossessionato dall'idea dei «corsi istituzionali». Parallelamente, nelle università gli studenti dovranno avere quella stessa libertà di scelta e di approfondimento specializzato dei loro corsi di studi, che già godono da generazioni in tutte le migliori università straniere. Radicalmente ammodernato, di conseguenza, dovrà essere anche il sistema degli esami, il quale dovrà tendere sempre più ad accertare la presenza di stabili capacità funzionali, indipendenti dal particolare contenuto dei corsi d'insegna-

mento, invece che il precario apprendimento mnemonico di questi ultimi.

L'altra esigenza fondamentale è quella del collegamento fra preparazione dei giovani e richieste del mercato del lavoro. Noi abbiamo, da un lato, milioni di disoccupati, e dall'altro datori di lavoro che cercano mano d'opera qualificata e non la trovano. In quella scuola media unificata, di cui abbiamo parlato sopra, l'aspetto dell'avviamento professionale dovrà sempre essere predisposto in modo elastico, in funzione sia delle situazioni contingenti dello sviluppo economico locale, sia delle più larghe esigenze della nazione. Solo tenendo presente fin da principio questa necessità di continua rispondenza fra l'attività educativa e le necessità tecnico-produttive dell'ambiente (che presto sarà non solo nazionale ma europeo) si potrà ricondurre la scuola alla sua funzione formatrice dei cittadini-lavoratori, ad ogni livello della struttura sociale.

IL PROBLEMA FINANZIARIO

All'ingrosso, si può dire che il massiccio aumento della quota del reddito nazionale da investire nel processo educativo, necessario affinché l'Italia non resti troppo indietro alle altre nazioni civili, è derivabile soltanto da tre fonti.

L'una è quella dello stesso ambiente produttivo e industriale, il quale, nelle situazioni di livello civile in cui arriva a comprendere quanto gli importi di avere buoni tecnici che siano insieme anche buoni cittadini, s'interessa spontaneamente ai problemi della scuola. E il fatto che in Italia lo sviluppo dell'istruzione privata accanto a quella pubblica presenti i peculiari problemi costituzionali, di cui si è parlato, non deve far giungere al punto da scoraggiare investimenti privati di capitale in questo campo. Magari se i grandi industriali italiani, in luogo di spendere complessivamente miliardi

per sovvenzionare squadre di calcio, spendessero miliardi per sovvenzionare scuole e università!

La seconda fonte potrebbe essere costituita dal risparmio di altre spese che lo Stato stesso fa, e che secondo ogni costituzione moderna (compresa, naturalmente, la nostra) esso dovrebbe invece lasciare alla libera scelta dei cittadini. Perché, per esempio, si spendono in Italia tanti miliardi per costruire chiese, quando mancano centinaia di migliaia di aule già soltanto per rendere possibile l'adempimento dell'obbligo scolastico costituzionale? Forse perché Dio ha bisogno di alloggio, o perché lo spirito religioso necessita di speciali mura per raccogliersi? Se qualcuno pensa così, padronissimo di comportarsi in conseguenza: ma, appunto per ciò, si paghi le chiese che desidera, come accade in ogni stato che sia laico sul serio e non per finta.

La terza e più importante fonte di finanziamento resta, comunque, il bilancio della Pubblica Istruzione, cioè la quota di tasse che il cittadino è disposto a pagare per la scuola. E qui la bassezza del nostro livello civile è quella stessa che si manifesta se si considera il problema dal punto di vista della politica fiscale. Un popolo ancora refrattario a pagare le imposte dirette agli alti livelli degli inglesi e degli americani, e in compenso acquiescente a far gravare il maggior peso fiscale sulle classi meno abbienti attraverso l'imposizione indiretta, è evidentemente ancora troppo barbaro per sapere quanto una nazione civile deve spendere per la sua educazione. Man mano che lo capirà, e che accrescerà la quota del reddito investito in questo campo, l'adeguamento dell'apparato scolastico diverrà possibile. Per il momento, maestri e insegnanti di scuole medie meditano scioperi per la miseria dei loro emolumenti, gli assistenti universitari sono spesso pagati meno dei bidelli, gli incaricati minacciano di non esserlo affatto, la scuola materna statale ancora quasi non esiste, le scuole elementari e le scuole medie inferiori provvedono soltanto a una parte di quella che dovrebb'essere per

costituzione l'istruzione obbligatoria per tutti, e l'analfabetismo è ancora di casa tra milioni e milioni di italiani.

Parallelamente, siamo ancora stati incapaci di risolvere l'altro grande problema finanziario, che è quello di dare realmente ad ogni giovane la possibilità di compiere l'intero corso di studi rispondente alle sue capacità, senza che, da un lato, egli risulti posto in situazione di inferiorità dalle sue disagiate condizioni di partenza, e senza che, dall'altro, le distanze sociali fra le varie forme di attività facciano ritenere fallito chiunque non arrivi in cima alla piramide. E qui il problema non è neppure soltanto di quota del bilancio statale da assegnare a questo compito, perché esso potrebbe anche essere in parte risolto col sistema delle borse di studio restituibili dopo l'inizio dell'attività professionale, con un calcolo di probabilità non diverso da quello di molti altri rischi assicurativi.

Comunque, per tutto questo aspetto finanziario la politica scolastica non può, ovviamente, essere autarchica. Essa dipende, di necessità, da quanto volta per volta viene compiuto in sede di politica fiscale, e in sede di politica del bilancio generale dello Stato. Ogni programma concreto può essere formulato solo in base ai precisi aumenti del bilancio della Pubblica Istruzione, che possono essere presupposti; e solo in riferimento ad essi potranno essere anche stabilite le priorità delle urgenze, circa i singoli capitoli di spesa, e predisposti piani pluriennali. Quel che solo si può dire, in generale, è che nessun partito laico e democratico dovrebbe mai assumersi la responsabilità di attuare o di condividere o comunque di appoggiare un programma di governo e di legislazione, il quale non considerasse il problema della scuola come uno dei primissimi della vita italiana, ed affrontasse perciò il conseguente sforzo finanziario. Ci sono infatti, senza dubbio, moltissime riforme scolastiche che si possono fare senza spese, ed è ingenuo credere che non ci siano. Ma, detto questo, bisogna subito aggiungere che la prova del fuoco, per l'Italia, è nella misura

delle somme che nei prossimi anni e decenni essa saprà spendere per l'ammodernamento e lo sviluppo del suo apparato educativo, tale proporzione di spesa restando sempre il più tipico indice del livello di civiltà di un paese.

«Il Mondo», 8 aprile 1958; redazione inglese ampliata,
col titolo *Problems of Educational Policy in Italy*,
nell'«Italian Quarterly» dell'Università di California
a Los Angeles, 1, 4, 1958, pp. 57-73

xxxiv. Scuola in attesa

Che nella esposizione del programma del nuovo governo, compiuta al Parlamento dal presidente del Consiglio, il piano per la scuola abbia avuto un rilievo particolare, è certamente un fatto da salutare con soddisfazione. Sono, evidentemente, passati i tempi in cui la politica scolastica sembrava soltanto preoccupazione di alcuni tecnici, destinati ad essere prontamente messi a tacere appena prendessero la parola non dico le esigenze della politica estera, ma addirittura quelle della politica sportiva. Certe polemiche, a quanto sembra, non sono state inutili. A differenza di quel che succedeva fino a non molto tempo fa, oggi la stampa trabocca di discorsi sulla scuola, sull'istruzione pubblica e privata, sull'educazione dei giovani, ecc. Prima, il medio quotidiano italiano parlava di questi problemi assai meno di qualunque buon quotidiano di altra nazione civile; oggi, ne parla anche troppo. E certi recenti *reportages* sullo svolgimento degli esami di maturità fanno pensare che il modo in cui procedono simili vicende scolastiche preoccupi tanto maggiormente i giornalisti e i lettori, quanto meno essi hanno idee chiare circa quel che va e quel che non va in tutto l'insieme.

Qual è, di fatto, il livello di consapevolezza tecnica dei problemi, che si manifesta in tutto questo interessamento? Esaminiamo anzitutto, con l'attenzione che merita, il documento più importante, e cioè l'esposizione programmatica

dell'on. Fanfani. Eccone il testo, che conviene aver presente per intero (lo cito dalla trascrizione datane nel «Popolo» del 10 luglio):

Tra i ricordati settori bisognosi di attenzione in vista di un vasto sviluppo, merita assoluta priorità agli occhi del Governo quello della scuola, ed in particolare della istruzione professionale e della ricerca scientifica.

È proposito del Governo sottoporre al Parlamento alla ripresa autunnale un organico disegno di legge, che autorizzi lo svolgimento e l'attuazione di un piano decennale. Con esso, ci si proporrà di provvedere alla integrazione delle scuole materne, elementari, superiori e universitarie esistenti, sotto il profilo degli edifici, delle attrezzature, degli ordinamenti, del personale. Contemporaneamente il piano decennale dovrà provvedere con nuovi edifici, attrezzature, ordinamenti e personale, a rendere possibile in tutto il territorio della Repubblica il soddisfacimento dell'obbligo dell'istruzione fino al 14° anno di età. Nel piano stesso si prevederanno i mezzi per universalizzare l'istruzione professionale gratuita dei giovani dal 14° al 18° anno di età. Ed a tutti i capaci e meritevoli dovrà essere consentito, mediante appositi sussidi, di accedere ai più alti gradi negli studi.

Come è ovvio, il piano prevederà i necessari finanziamenti in misura cospicua, anche se distribuiti gradualmente in un decennio. Il piano lungo il decennio consentirà all'economia nazionale di beneficiare di cospicui investimenti nel settore dell'edilizia e delle apparecchiature, con effetti diretti ed indiretti di occupazione facilmente valutabili a molte decine di migliaia di unità.

Al termine del decennio il piano stesso dimostrerà di aver dato un permanente aiuto alla risoluzione del problema della disoccupazione in almeno tre direzioni. Effettuare efficacemente e puntualmente un simile piano vorrà dire compiere la più grande riforma di struttura che il nostro Paese abbia vista. In virtù del piano decennale della scuola sarà eliminata ogni disuguaglianza dei cittadini di fronte al diritto all'istruzione. Ogni talento sarà dissotterrato. Ogni mente sarà dissetata. Ogni uomo conseguirà tutto lo sviluppo di cui è capace, trovandosi, alla partenza per il viaggio della vita, in condizioni di parità, se vorrà, con tutti i suoi simili. La vita democratica

del paese acquisirà gruppi di cittadini più consapevoli; la vita economica acquisirà gruppi di operatori più competenti. La idonea preparazione del fattore umano farà sì che esso non costituirà, come oggi, una remora allo sviluppo, ma di questo sarà stimolo e garanzia.

Le alte parole, che in queste aule tre anni fa auspicavano un rinnovamento vigoroso nel secondo decennio di vita della Repubblica, potranno avere una appropriata risposta se il Parlamento con il suo voto di approvazione ai nostri progetti oggi, e ai nostri disegni domani, consentirà di porre mano alla riforma che è più attesa dalle mamme e dai giovani d'Italia.

I nostri progetti in materia d'istruzione saranno completati da quei propositi di appropriata politica diretta a favorire l'aggiornamento della cultura degli adulti, operando nei settori delle biblioteche, dei musei, dello spettacolo, della ricreazione, della Rai-tv, dello sport, ed agevolando l'azione delle associazioni giovanili studentesche professionali.

Con contributi statali periodicamente garantiti, ed integrati da quelli dei privati ammessi ad esenzione tributaria, il Governo si propone di incoraggiare sistematicamente la ricerca scientifica. Mentre provvederà a valorizzare l'alto e libero apporto che gli uomini di cultura danno allo svolgimento della civiltà italiana ed alla sua efficace presenza nel mondo.

Noi ci asteniamo da osservazioni stilistiche, perché può darsi che questo testo sia stato danneggiato dalla rapida trascrizione sul quotidiano (strano, tuttavia, che in certi casi esso appaia quasi incomprensibile, e vada interpretato *ad sensum*. Che cosa vuol dire, per esempio, che la «idonea preparazione del fattore umano» farà sì che esso non costituirà, come oggi, una remora allo sviluppo? È «remora» il «fattore umano», o la sua preparazione non idonea? Insomma, hanno colpa i cittadini non educati, o quelli che non li hanno educati? In altri termini, la «remora» deriva dal fatto che la scuola ha agito in ambiti troppo limitati, o che, là dove ha agito, ha agito male? L'incertezza stilistica tradisce qui un'incertezza nella visione del problema, che è poi tipica di tutto il programma). D'altra parte, è stato già notato che questo brano

sul programma scolastico è, di tutta l'esposizione dell'on. Fanfani, quello in cui il suo linguaggio diventa più appassionato ed entusiastico. E ciò, almeno come indizio di interesse personale, è certamente un buon segno, così come è buon segno il fatto che proprio a questo proposito egli abbia voluto richiamare il messaggio inaugurale pronunciato tre anni fa dal Presidente della Repubblica, e il suo auspicio di vigoroso rinnovamento nazionale.

Ottima cosa è pure che l'on. Fanfani abbia accettato l'idea della necessità di un piano pluriennale, su cui tante volte si è insistito, non essendo i problemi della scuola tali da potersi risolvere nel giro di un anno. Ma che significa la formula «un organico disegno di legge che autorizzi lo svolgimento e l'attuazione di un piano decennale»? Organico sarà il piano, o soltanto il disegno di legge che autorizzerà a «svolgerlo» e ad «attuarlo»? Ammettiamo pure che la tortuosità della formula derivi dalle difficoltà giuridico-amministrative della situazione italiana, di fronte a piani che prevedano impegni di spesa per molti bilanci. Ma non vorremmo che dietro a ciò stesse anche l'idea di qualcosa come una legge-delega, che «autorizzasse» l'Amministrazione a «svolgere» e ad «attuare» il piano decennale della scuola come meglio crede. In presenza di un possibile sospetto di questo genere, occorre insistere sul punto che niente quanto un piano decennale della scuola esige larga e minuta e paziente discussione non solo da parte del Parlamento ma anche da parte del pubblico, in modo che, una volta approvato, esso possa realmente costituire il tassativo piano regolatore della ricostruzione scolastica nazionale. Che la durata di questo piano pluriennale sia stata prevista in dieci anni, è abbastanza ragionevole. Non sappiamo però se l'on. Fanfani si renda esattamente conto di quanta spesa pubblica, sia pure suddivisa in dieci bilanci, sia necessaria se debbono essere raggiunte, al termine del decennio, le mete che egli si propone. È vero che egli parla di «assoluta priorità» del settore della scuola, di fronte ad ogni altro settore della vita

nazionale «bisogno di attenzione» in vista del suo sviluppo (ed è un riconoscimento importante, di cui bisogna dargli atto). Ma già soltanto la meta di «rendere possibile in tutto il territorio della Repubblica il soddisfacimento dell'obbligo dell'istruzione fino al 14° anno di età» implica, com'è noto, la necessità di raddoppiare (almeno) le scuole elementari esistenti e di triplicare (almeno) le scuole medie esistenti: il che significa accrescere di alcune centinaia di miliardi annui il presente bilancio del Ministero della Pubblica Istruzione già soltanto per pagare gli stipendi al personale insegnante, più quasi un migliaio di miliardi complessivi per i nuovi edifici e le attrezzature (si vedano, per avere un'idea, i calcoli compiuti da Lamberto Borghi, in riferimento alla sola scuola media di primo grado, in *Dibattito sulla scuola*, Laterza 1956, pp. 249-250). Se poi a questo si aggiunge l'integrazione di tutti gli altri ordini di scuole comprese quelle materne, l'«universalizzazione dell'istruzione professionale gratuita dei giovani dal 14° al 18° anno di età», e una massa di sussidi per gli studi universitari sufficiente per «tutti i capaci e meritevoli», in modo che sia «eliminata ogni disuguaglianza dei cittadini di fronte al diritto all'istruzione» e «ogni uomo consegua tutto lo sviluppo di cui è capace», allora è facile vedere come il presente bilancio dell'Istruzione dovrà essere, in questi dieci anni, triplicato o quadruplicato...

Ha fatto, l'on. Fanfani, bene i suoi conti? Perché è legittimo, si capisce, calcare le tinte della propaganda, specie quando si chiede un voto di fiducia: e nessuno troverebbe troppo grave se, alla fine del decennio, il piano non fosse stato completato proprio *ad unguem*, purché la parte maggiore di esso fosse stata realizzata. Ma già l'attuazione di questa maggior parte del programma implica una tale spesa pubblica, che il renderla possibile esige un'azione rivoluzionaria nei riguardi del bilancio dello Stato: e questa civile rivoluzione i cittadini italiani non possono permettersela finché non imparano a pagarsi le tasse, e le scuole, come gli

inglesi o gli americani... Ha perciò, l'on. Fanfani, preso gli opportuni accordi con l'on. Andreotti? Oppure pensa che, in conclusione, l'integrazione scolastica non sarà fatta dallo Stato, ma dalla Chiesa, attraverso le sue scuole private? Ma in questo caso perfino la Chiesa dovrebbe decidere di imporre tasse ai suoi fedeli, e ciò probabilmente diminuirebbe il loro zelo religioso.

Intendiamoci: noi non vogliamo versare secchi di acqua fredda sugli entusiasmi dell'on. Fanfani, e prendiamo atto con soddisfazione del fatto che già nella prima seduta del Consiglio dei Ministri, seguita all'ottenuto voto di fiducia del Parlamento, egli ha costituito, per la attuazione del piano decennale della scuola, un comitato di ministri presieduto da lui medesimo e composto dai titolari dei dicasteri del Tesoro, delle Finanze, del Lavoro e dei Lavori Pubblici, oltre che, naturalmente, dal ministro dell'Istruzione. Magari riuscisse a fare il miracolo di attuare in dieci anni tutto quello che si propone. Ma siccome crediamo poco ai miracoli (e in ogni caso non a quelli dell'on. Fanfani, che non è ancora un santo), così temiamo che, mettendo egli troppa carne al fuoco, trascuri di meglio analizzare le necessarie priorità nell'ambito stesso del piano scolastico. E invece sono proprio queste che vanno accuratamente studiate, nell'ambito degli stanziamenti anno per anno preveduti come possibili.

Che invece le prospettive del Presidente del Consiglio siano per il momento basate piuttosto su nobili intenzioni che su calcoli precisi, sembra purtroppo indicato anche da qualche altro punto della sua esposizione programmatica. Riferendosi agli effetti che l'attuazione del piano scolastico avrà per diminuire la disoccupazione, egli accenna soltanto al «settore dell'edilizia e delle apparecchiature», e calcola che a questo modo si avranno «effetti diretti e indiretti di occupazione facilmente valutabili a molte decine di migliaia di unità». Ma, per fare tutto quello che gli si propone, bisogna costruire in dieci anni parecchie centinaia di migliaia di aule,

e parecchie decine di migliaia di officine-scuola. I muratori previsti sembrano, quindi, piuttosto pochi... E perché poi pensare alla disoccupazione solo nel campo edilizio? E la presente disoccupazione nel campo dei maestri e degli insegnanti? S'è dimenticato di accennarvi? Vero è che, subito dopo, il testo dice: «Al termine del decennio, il piano stesso dimostrerà di aver dato un permanente aiuto alla risoluzione del problema della disoccupazione in almeno tre direzioni». Ma poi non dice quali siano queste tre direzioni. Un'altra dimenticanza? Possiamo congetturare quali siano queste tre direzioni: ma quel che preoccupa è che un testo programmatico così redatto non sembra essere stato meditato con la necessaria ponderazione ed accuratezza.

Non parliamo poi di un'altra dimenticanza, che non si capisce come possa essere sfuggita a un uomo di scuola come il collega Fanfani (vero è che noi universitari anziani ci dimentichiamo troppo spesso dei nostri colleghi più poveri). Egli non dice una parola del fatto che gli stipendi dei maestri elementari, dei professori medi specie all'inizio della carriera, e degli assistenti ed incaricati universitari, dovranno bene essere aumentati sensibilmente, se non si vuole che all'ampliamento dell'edificio scolastico italiano corrisponda una sempre maggiore diminuzione del valore dei suoi docenti. E dove troverà Fanfani le nuove abbondanti leve di maestri e di professori, di cui avrà bisogno per il suo piano, se li pagherà come adesso? Deve l'Italia continuare ad essere un paese di disperati, dove per fare il maestro elementare occorre o essere santi, o non saper fare altro, salvo poi a vergognarsi socialmente del proprio stato? Ma tutto questo, com'è chiaro, accresce ancora una volta il totale della spesa. Bisogna quindi fare i conti, se si vogliono raggiungere in dieci anni certi risultati soddisfacenti, anche se dopo quel periodo sarà certo ancora necessario un nuovo piano decennale, e poi ancora un terzo.

Veniamo ora a un altro punto che vedo adesso rilevato anche in una circolare, del 15 luglio, dell'Associazione per la

difesa della Scuola nazionale. In tutto questo piano Fanfani, sembra che l'unico problema dell'istruzione pubblica in Italia sia quello di aggiungere nuove scuole uguali a quelle già esistenti, e di rendere possibile ai ragazzi di frequentarle. Questo «Fanfani-scuole» rischia con ciò di essere concepito soltanto come un «Fanfani-case»: anzi, di essere concepito peggio, perché non crediamo che gli architetti del Fanfani-case abbiano continuato indefettibilmente a costruire abitazioni allo stesso modo in cui si costruivano trent'anni fa. Vero è che questa esposizione fa un timido accenno a «nuovi ordinamenti», e a un certo punto chiama il previsto piano d'integrazione scolastica «la più grande riforma di struttura che il nostro Paese abbia vista»: una riforma che alla fine diventa «la più attesa dalle mamme e dai giovani d'Italia» (perché, allora, solo dalle mamme, e non anche dai babbì?) Ma quel che ci si sarebbe aspettati, dato l'annuncio di una riforma di struttura, in una enunciazione programmatica di principio, sarebbe stato almeno l'indicazione essenziale dei criteri destinati a informare questa azione di rinnovamento. Di tutto questo, invece, non c'è nulla. È come se ogni problema della scuola si risolvesse col costruire nuove aule e col distribuire borse di studio; al di là di ciò, non si incontrano se non effusioni di entusiasmo generico. «Ogni talento sarà dissotterrato, ogni mente sarà dissetata». Ma, se dobbiamo andare avanti con gli ordinamenti didattici tenacemente mantenuti in vita dalla nostra pedagogia ministeriale, riusciremo magari a dissotterrare i morti, ma non certo i talenti.

Quanto poi al piano per le borse di studio, già noto per un precedente disegno di legge presentato dallo stesso on. Fanfani, noi vorremmo che egli meditasse con molta attenzione sugli argomenti svolti in contrario, nella sua relazione di minoranza, dall'on. Alessandro Natta. Già altra volta ho avuto occasione di dichiarare che con quella relazione io mi trovavo perfettamente d'accordo (il che non mi succede spesso, quando si tratta di documenti redatti da comunisti:

ma il Natta, se mal non ricordo, è stato scolaro della Scuola Normale Superiore di Pisa, nei bei tempi in cui essa era un centro di pensiero critico, e quindi ha risentito di quell'atmosfera). Il piano-borse, come si presentava nell'originario progetto di legge Fanfani, rischiava di tradursi da un lato in uno strumento d'ingiustizia rispetto ai giovani delle città più fornite di istituti di istruzione a paragone di quelli delle città meno fornite, e dall'altro in uno strumento di favoritismi e di corruzione. Speriamo che, nel quadro di questo nuovo piano, esso risulti profondamente modificato. Ma non possiamo dire, ancora, di sapere come lo sarà.

Infine, che c'entra mettere insieme «l'aggiornamento della cultura degli adulti» con quel che si deve fare «nei settori delle biblioteche, dei musei, dello spettacolo, della ricreazione, della Rai-tv», ecc.? Il problema della cosiddetta «educazione degli adulti» è un importante problema a sé, il quale non va confuso con gli altri, allo stesso modo che le spese per i musei e per l'archeologia e simili non si giustificano soltanto col fine della «educazione degli adulti». Mettere insieme tutte queste cose, significa non prospettarne chiaramente nessuna. O vogliamo elencare sotto la rubrica della «educazione degli adulti» il problema della Biblioteca Nazionale di Roma? (che non si chiamerà più Biblioteca Nazionale Centrale, ma Biblioteca Nazionale Periferica, dato il perdurante pericolo che venga confinata all'Eur, a dieci chilometri dall'Università). Viceversa, l'«educazione degli adulti» potrebbe bene esigere che anche a Roma, come a Glasgow, ci fossero più di trenta biblioteche rionali per il prestito di libri di larga lettura ad adulti e a ragazzi, distribuite col criterio che nessuno dovesse mai fare più di un chilometro per raggiungere la propria. Ma altro è questo tipo di biblioteca, altro è una Biblioteca Nazionale. (Viceversa, c'è da aspettarsi che anche la futura Biblioteca Nazionale sarà, quando sarà, costruita da semplici architetti, i quali poi la consegneranno ai bibliotecari perché ci mettano i libri dentro, come pur-

troppo ancora si è fatto con la biblioteca dell'Istituto di Filosofia dell'Università di Roma, e come se tutta l'architettura moderna non insegnasse che gli edifici, i quali debbono servire a qualche cosa, si costruiscono non dal di fuori ma dal di dentro).

C'è da temere, insomma, che l'approssimazione confusionaria di questa esposizione programmatica preluda alla solita approssimazione confusionaria di tanta nostra politica ed edilizia scolastica, la quale costruisce sontuosissime aule magne sui cui banchi poi non si può nemmeno scrivere. Si vada a vedere – per non citare che un altro esempio – quel che è stato fatto alla nuova Facoltà di Lettere dell'Università statale di Milano. Sfarzi da mozzare il fiato, spreco di spazi, e scarsa efficienza funzionale, salvo che per mettere in valore un vecchio e splendido edificio, come se il solo problema fosse stato quello di custodirlo in una vetrina di museo. L'università da vedere, non da adoperare! Vogliamo continuare su questo tono, con vari milioni di analfabeti ancora in giro, di cui il programma scolastico Fanfani non dice nemmeno una sillaba, nonostante che questo sia un problema ben più vicino a quello della «educazione degli adulti», e che anche il suo costo dovrebbe essere calcolato nella somma, in quella paurosa somma finale? In compenso, Fanfani parla di «operare nel settore dello spettacolo» – di quello spettacolo che sarebbe tanto meglio lasciare semplicemente in pace, invece di aiutarlo per corromperlo e di censurarlo per isterilirlo. No, on. Fanfani, non «operi nel settore dello spettacolo»! E nemmeno, se possibile, in quello della Rai, o in quello della «ricreazione». Lasci che gli Italiani si «ricreino» da sé, e impedisca se mai a preti e a poliziotti e a ministri dell'Interno di disturbarli quando si ricreano in pace. E, sì, «agevoli l'azione delle associazioni giovanili e studentesche», ma non pensi che questa sia una faccenda che abbia nesso solo con l'«educazione degli adulti». È la vita stessa degli istituti scolastici di ogni tipo e grado, che può e deve essere vivificata

dall'attività di tali associazioni, quando si abbia l'idea di quel che è una scuola moderna.

Ma quel che sconcerta ancora più di tutto il resto è proprio l'ultimo proposito. Il governo, dice l'on. Fanfani, «provvederà a valorizzare l'alto e libero apporto che gli uomini di cultura danno allo svolgimento della civiltà italiana ed alla sua efficace presenza nel mondo». Che cosa vogliono dire queste parole, così piene di vecchi echi? Non abbiamo già abbastanza premi distinzioni titoli lauree vittorie accademie soggiorni pagati onorificenze eccellenze e altri simili strumenti di corruzione in Italia?

O non si vuole alludere a roba del genere, ma a qualche cosa di onesto, come sarebbe il pagare meglio i maestri elementari? Ma allora perché si adoperano queste formule stantie, da paternalismo settecentesco, o sovietico, fondatore di accademie e distributore di prebende? Di fronte a un governo che, in questo senso, annunci di voler «valorizzare la cultura», l'unica risposta da dare è che la cultura è appunto ciò che non può essere né valorizzato né svalorizzato da nessun governo, cattolico o comunista o laico che sia. Punto, e basta. E ce ne infischiamo radicalmente della «sua efficace presenza nel mondo», se per promuoverla dobbiamo non già aumentare lo stipendio ai maestri elementari, ma pagare vagoni letto a poeti benestanti perché facciano fare bella figura all'Italia all'estero. Abbiamo la fortuna di essere un po' meno sciocchi dei francesi quanto a mania del prestigio nazionale, e dovremmo stanziare fondi dell'erario per tornare a non essere da meno di loro in questa sciocchezza?

D'altra parte, se dopo questa analisi, necessariamente severa, di quanto nel piano scolastico Fanfani non sembra ancora elaborato con sufficiente serietà tecnica, si passano ad esaminare le reazioni dell'opinione pubblica, che cosa si trova?

Si trova, ho già detto, un'impressionante vivacità d'interessamento per questi argomenti, ma non certo una volontà

di approfondirne modernamente i problemi. Quotidiani di Roma sono arrivati a dedicare pagine intere a *reportages* stenografici di esami di maturità. Ma nessuno di loro, che io abbia visto, si è nemmeno domandato se una nazione moderna sia davvero costretta a istupidire insieme i suoi insegnanti e i suoi studenti con un tipo di esami-interrogatori tendenti ad accertare soltanto se un tale si ricordi una notizia imparata poco prima in un libro, – esami la cui totale inefficienza pedagogica risultava in tutto il suo orrore attraverso quegli stessi servizi giornalistici. Quel che solo interessa il pubblico, come a una partita, o come a «Lascia o raddoppia», è solo chi vince e chi perde, chi «se la cava», chi è il divo locale, magari «con la media dell'otto abbondante»! E se di qualcosa ci si scandalizza, e si alzano cachinni, è solo del fatto che i professori stessi, ai concorsi, sottoposti allo stesso ridicolo tipo di esami, appaiano altrettanto somari. Ma non ci si domanda se più somaro di tutti non sia il sistema, che così diffonde per l'Italia una asinità universale.

Grandi quotidiani hanno preparato *clichés* per esibire ai loro lettori il testo greco dato per la versione alla maturità classica. Ma non si sono domandati che razza di figura abbiamo fatto, il 2 maggio u. s., in Arpino, durante l'inaugurazione del monumento a Cicerone (il quale aveva, com'è ovvio, bisogno urgente di tale monumento), quando il filologo americano professor Levine, chiamato apposta dalla Harvard University per pronunciare un'orazione in latino accanto al suo collega latinista della Università di Roma, si sarà accorto che nessuno, a cominciare dall'allora Presidente del Consiglio on. avv. Zoli e dal Ministro Andreotti Presidente del Centro di Studi Ciceroniani, era in grado di capire quel che diceva: tanto è vero che, a scanso di equivoci e di anticipata fuga dell'illustre e dotto uditorio, già l'invito avvertiva che «delle due orazioni in lingua latina sarebbe stato distribuito il testo con la traduzione italiana»! Del resto, è probabile che nemmeno i due oratori latinisti si capissero fra loro, perché (già

nella più favorevole delle ipotesi) né Paratore avrà capito la pronuncia americana del latino di Levine, né Levine avrà capito la pronuncia italiana del latino di Paratore: e per lo stesso motivo (sempre mantenendo la più favorevole ipotesi) né l'uno né l'altro sarebbero stati capiti dal povero Cicerone, se questi fosse stato vivo e non monumentato.

Ma, in Italia, che il latino sia studiato da tutti, per non essere capito da nessuno, è un fatto universalmente accettato. L'importante, infatti, non è capirlo, bensì sviluppare la logica, attraverso l'uso della sintassi. Allora, però, strano che si sia così poco protestato quando, per la versione dall'italiano in latino della maturità classica, il Ministero ha preso un brano dei *Discorsi* di Machiavelli, e, trovandovi troppi congiuntivi, gliene ha tolti un po', tagliando alcune righe, col risultato di far dire a Machiavelli il contrario di quel che diceva, anzi di rendere assurdo tutto il brano, e quindi di costringere i poveri ragazzi condannati a tradurlo a domandarsi come mai, per sviluppare logicamente il loro cervello, essi dovessero voltare in un latino illogico un pezzo di italiano illogico, a maggior gloria della logica, del latino, e di Machiavelli. In un qualsiasi paese serio, uno scandalo di questo genere avrebbe suscitato una tale valanga di risate, da travolgere un Ministro. Da noi, le deboli proteste in proposito sono cadute subito nel silenzio. Si accetta, in linea di principio, che tutta la faccenda del latino sia una cosa assurda e incomprensibile, come certi misteri teologici: il che, appunto, non è una ragione sufficiente per non continuare a venerarli.

Dopo di che, con ammirabile candore, il Partito Socialista Italiano chiede un'inchiesta parlamentare sulla scuola! Ma davvero abbiamo bisogno di sapere come stanno le cose? Non bastano le tonnellate di carta dell'inchiesta Gonella? Ancora dieci o venti deputati che per qualche anno si radunino in qualche stanca seduta? Quel che occorre non è gente che si renda conto di come vanno le cose da noi, ma bensì gente che vada a vedere, e che sappia capire, come vanno le

cose altrove, e si accorga (allora, e solo allora) di quel che manca, o che non funziona, in Italia. Forse sorprenderò i miei amici laici: ma, non essendo sospetto di tenerezze clericali, dico senza esitazione che, se fossi costretto a scegliere tra una riforma della scuola fatta da una commissione di cattolici degli Stati Uniti, e una riforma della scuola fatta da una commissione di laici italiani che non avessero mai messo il naso fuori della Penisola, o che ce l'avessero messo solo turisticamente, sceglierei immediatamente il primo dei due guai, come guaio minore. Affidi Fanfani lo studio della sua riforma scolastica a chi vuole. Ma, se vuole che essa funzioni, e che migliori l'Italia, non l'affidi a nessuna commissione che non sia composta esclusivamente di individui, italiani o stranieri che siano, i quali abbiano lavorato per almeno un anno nelle scuole di un qualsiasi grande paese moderno, la cui costituzione democratica abbia stabilmente funzionato per almeno un secolo.

Comunque, è ormai passato il tempo in cui si potevano screditare le «riforme senza spesa» come se fossero espedienti reazionari affinché il governo non spendesse niente per la scuola. Oggi c'è un governo che per la scuola promette grosse spese. Il pericolo, è che queste spese le faccia male: che ricostruisca la scuola come ricostruirebbe Trastevere chi si limitasse ad estendere la struttura del vecchio Ospizio di San Michele a tutto il rione. Per evitare ciò, non c'è che da tornare a discutere delle riforme di struttura, che sono poi le cosiddette «riforme senza spesa»: cioè la riforma nella visione delle cose, che è sempre meglio preceda e non segua le spese.

«Il Mondo», 5 agosto 1958

xxxv. Scuola e costituzione

Il congresso costituyente dell'Adesspi (Associazione di difesa e sviluppo della scuola pubblica in Italia) ha avuto luogo a Roma negli ultimi tre giorni della scorsa settimana; e il grande numero dei partecipanti, che hanno gremito prima l'Eliseo e poi il Ridotto, ha dimostrato quale consenso raccolga ormai un'iniziativa di fronte alla quale, da principio, non erano mancate le esitazioni e le perplessità. Lo stesso intervento del Ministro della Pubblica Istruzione alla seduta del pomeriggio di sabato – se per un verso ha provato lo spirito di interessamento democratico dell'on. Medici, il quale non ha esitato a prendere la parola in un ambiente non certo favorevole alla politica scolastica democristiana – ha per altro verso anche dimostrato che l'Adesspi, già prima di costituirsi regolarmente in associazione, aveva acquistato tale fisionomia nell'orizzonte scolastico e politico, da non poter essere ignorata neppure dalle autorità di governo.

Il processo di ricostruzione di questo organo di difesa della scuola laica non era stato semplice. Com'è noto, l'antenata dell'Adesspi era l'Associazione per la difesa della scuola nazionale, a cui aveva dato sopra tutti opera indefessa, ed esemplarmente disinteressata, Gabriele Pepe. Essa aveva svolto una funzione assai utile al tempo delle definizioni costituzionali della libertà della scuola e dell'insegnamento. Ma rispondeva ancora troppo allo spirito dei generici schieramenti di sinistra,

ispirati più o meno all'idea del fronte popolare, e quindi ancora troppo imperniata sul principio delle alleanze tra partiti, col conseguente pericolo della prevalenza direttiva di alcuni tra essi. Di qui la sua crisi, che privò per qualche tempo la scuola laica italiana di un organo di difesa; e di qui lo sforzo di riorganizzarla con nuovi criteri e su nuove basi, promosso da uomini di scuola e di buona volontà come Aldo Capitini, Carlo Ludovico Ragghianti, Mario Alighiero Manacorda, Tullio Gregory. Questo processo ebbe una prima data pubblica con la costituzione, in un convegno a Palazzo Marignoli, di un Comitato promotore; ed ora è giunto, con questo congresso, alla regolare fondazione statutaria dell'Associazione.

Il congresso ha avuto per titolo «Scuola e costituzione». Di fatto, sul tema della costituzionalità hanno insistito tutti i principali oratori e relatori, da Piccardi a Gregory, da Capitini a Ragghianti; e questi ultimi lo hanno ribadito anche dopo l'intervento del Ministro, come in diretto dialogo con l'autorità di governo. Laicismo, essi hanno detto, non è ostilità a nessuna posizione ideologica, salvo quella dell'incomprensione delle posizioni altrui; e hanno perciò richiamato la dichiarazione che fu approvata quando si costituì il nuovo Comitato promotore, e secondo cui la costituenda associazione doveva in primo luogo procurare e garantire che la scuola italiana educasse allo spirito critico e alla libertà civica, «contro ogni dogmatismo e conformismo, confessionale, ideologico e burocratico».

Ma questo ideale – essi hanno bene insistito – non è un'esigenza di parte: e non solo nel senso dei partiti politici, ma neppure in quello degli schieramenti ideologici. È una volontà costituzionale, cioè un patto di convivenza civica, accettato da tutti e nell'interesse di tutti, e per il quale, mentre si respinge che lo Stato insegni una sua dottrina, gli si chiede di garantire il libero giuoco di ogni dottrina. La scuola del dialogo – nella quale si vuole che ogni docente sia libero di insegnare secondo la sua coscienza, senza alcuna discrimina-

zione amministrativa circa l'orientamento delle sue idee, e che ogni scolaro abbia quindi la massima possibilità di ascoltare voci diverse, e non soltanto quelle che altri possano desiderare egli ascolti – non risponde, con ciò, ad un interesse di parte, bensì a un'esigenza costituzionale comune, che tutti sono chiamati a sentire e a osservare.

Tornavano in mente, nell'ascoltare queste opportune riaffermazioni della intrinseca costituzionalità della scuola laica, le discussioni che, al tempo del Partito d'Azione, si facevano tra liberalsocialisti a proposito della natura essenzialmente costituzionale della scuola pubblica, la quale perciò avrebbe sempre dovuto dipendere piuttosto dal potere di difesa e di attuazione costituzionale che da quello di amministrazione governativa. Tali idee, che sembravano utopistiche allora, tornano (come tante altre) a farsi avvertire adesso, che la stretta delle cose ne suggerisce la necessità. In questo senso, una singolare coincidenza ideale è stata sentita dai congressisti dell'Adesspi che, la mattina di domenica, si sono trasferiti per qualche tempo dal Ridotto all'Eliseo, per assistere ai primi atti del convegno per la costituzione del Consiglio federativo della Resistenza. Anche Parri, nel suo commosso discorso a questo convegno, ha infatti battuto sul punto che difendere la Resistenza equivale a difendere il patto costituzionale di comune eguaglianza e lealtà, che solo ha permesso di combattere e di vincere il fascismo. E si è rivolto particolarmente alla scuola, e ai rappresentanti delle organizzazioni giovanili, che come l'Unuri (e ora anche l'Ugi) avevano nello stesso tempo aderito all'Adesspi e portato il loro saluto al convegno per il Consiglio della Resistenza: osservando fra l'altro che dalla scuola, e quindi dai giovani che ne usciranno, dipenderà primariamente se – dopo avere avuto durante il fascismo una classe di funzionari che ne frenava i mali essendo andata a scuola al tempo di Giolitti, e avendo adesso una classe dirigente che fa funzionar male la democrazia perché è andata a scuola al tempo di Mussolini – potremo avere finalmente

uomini dotati del senso costituzionale delle regole di convivenza di una civiltà moderna.

È in questa prospettiva di difesa e di promozione costituzionale che va dunque veduta la struttura e l'attività dell'Adesspi, nuovo organo di garanzia del comune patto educativo. E allo stesso modo che sarebbe erroneo dedurre, dalla particolare ampiezza dello schieramento delle forze impegnate in questo compito di difesa costituzionale, conseguenze di analoghe possibilità di schieramenti governativi, così sarebbe incongruo lasciarsi fermare dalla sola idea di queste analogie, e non scorgere il diverso compito del comune impegno costituzionale. Questo compito non è facile: l'Adesspi avrà i suoi problemi, e la loro soluzione richiederà la saggezza e l'equilibrio di tutti. Ma, già allo stadio di comitato promotore, essa ha svolto un'intensa opera di critica legislativa, in rapporto ai vari problemi scolastici (Piano decennale, scuola dell'obbligo, piano per la parità) che sono stati o saranno proposti al Parlamento. La fecondità, e la sicurezza di orientamento, della sua attività ulteriore, dipenderanno anche dalle adesioni di forze individuali e associate, che all'Adesspi si spera vengano sempre più, come già stanno largamente venendo, da ogni parte ed ambiente del Paese.

«L'Espresso», 28 febbraio 1960

xxxvi. Intorno al contenuto della scuola dell'obbligo

Si è proposto il problema della scuola unica muovendo dalla generale esigenza etico-sociale che è bene rinviare la scelta dei giovani al quattordicesimo anno, offrendo la stessa base di partenza a tutti, anche in rapporto all'obbligo costituzionale. Su questo siamo d'accordo: lo siamo, direi, da un pezzo. Ma se, proprio per ciò, riteniamo di dover offrire a tutti i giovani italiani il massimo numero possibile di scelte future, cioè la massima possibilità di riconoscere in loro stessi qual è la loro migliore capacità, il loro più vero interesse, è chiaro che, in una simile scuola, l'opzione deve avvenire soltanto alla fine. Non si può concepire una scuola che orienta ad opzioni essendo essa stessa opzionale. L'opzionalità ci potrà e dovrà essere altrove, ma non potrà mai caratterizzare questa scuola media di base, che appunto deve far scegliere agli alunni attraverso esperienze varie. Se queste esperienze non le hanno, quale scelta potranno fare dopo?

Credo quindi che dobbiamo essere prudenti, per non rischiare di scegliere noi invece dei ragazzi. Io sono stato uno di coloro che, tre anni fa, hanno suscitato in Italia lo scandalo del latino. Io vi ripeto che considero il latino come una delle calamità nazionali per il modo in cui esso è insegnato oggi, e in cui pesa sulla vita degli studenti medi e universitari. Però vi confesso di essere sorpreso nel vedere che ormai anche correnti di pensiero che si dovrebbero considerare abbastanza

affezionate al latino – correnti di pensiero che dovrebbero avere un certo interesse a che in Italia la messa la si capisca, il Vangelo lo si possa anche leggere – ebbene queste stesse correnti, da un momento all'altro, riducono il latino a materia opzionale... A un ragazzo di undici anni si domanderà dunque: – Preferisci imparare una lingua moderna o una lingua antica? – Ma chi realmente sceglierà?

Sceglierà suo padre o sua madre. E allora dov'è la sua opzione?

Resta dunque il problema di vedere se prima di eliminare il latino non ci siano da eliminare altre cose meno utili. A questo proposito, noi siamo sempre troppo dominati dall'astratta idea dell'elenco delle materie. Ma si pensi, p. es., a quello che anche qui mi pare sia stato bene osservato circa l'educazione civica. È stato notato come l'educazione civica non sia tanto una materia quanto una maniera di insegnare tutte le materie. V'immaginate un professore che, dopo aver spiegato per mezz'ora l'educazione civica, domandandogli od osservandogli qualcosa un ragazzo, gli dice: «Tu sta' zitto!» E se il ragazzo insiste, aggiunge: «Basta! Qui il padrone sono io!» L'insegnamento di educazione civica è inutile, se tutti i professori non insegnano con educazione civica, cioè, se non insegnano educazione civica. Si capisce che occorre dedicare anche un certo numero di ore a cercare di far capire ai ragazzi quali siano le essenziali regole del costume civico e costituzionale, ma l'essenziale è il modo di insegnamento.

Se noi non ci proponiamo questi problemi, urtiamo contro scogli che probabilmente non esistono. Che cosa vuol dire, per fare un altro esempio, insegnare storia e geografia ai ragazzi fra gli 11 e 14 anni? Vuol dire veramente insegnare qualche cosa che deve occupare molto tempo? Io ne dubito. Limitiamoci alla geografia. Essa potrà servire per fornire una certa capacità di orizzontarsi, per imparare a trovare come si può fare ad andare in un posto, quando ci si debba andare. Ma non perché occorra «sapere la geografia»! Perché allora

non si deve insegnare biologia, psicologia, statistica, o non so che altro? Da questo punto di vista, è veramente la geografia una materia degna di esser considerata così importante, che gli studenti universitari di tutta l'Italia, i quali, quando vanno alla Facoltà di Lettere, possono studiare o non studiare l'inglese o il francese o tante altre cose, debbano invece tutti studiarla obbligatoriamente?

Qui opera ancora la vecchia mentalità, secondo le quali esistono materie fondamentali di studio contro materie non fondamentali, e si educerebbe la gente facendole apprendere quello che è fondamentale e lasciando opzionale quello che è secondario. Ma chiunque abbia senso educativo avverte che questo è un errore. Nelle nazioni moderne questo errore non vien più fatto sul piano universitario, mentre noi continuiamo a farlo distinguendo le materie fondamentali da quelle complementari. Si capisce che in una scuola in cui ancora non debbono aver luogo opzioni l'allievo non può avere quella piena responsabilità di scelta organica che invece dovrebbe avere all'università: ma qui il problema si sposta verso la responsabilità di scelta del docente nell'ambito della sua cosiddetta singola materia. Quel che conta, allora, non sarà che legga Manzoni più che Dante, o Dante più che Manzoni, o che il ragazzo «non ignori chi era Tasso»: quel che solo conta è che, qualunque autore abbia letto a scuola, gli resti voglia e gusto di leggerne altri! Peggio ancora sarà se, avendo letto a scuola certi scrittori, una volta uscito di scuola non leggerà neanche più quelli. E questo purtroppo è quanto per lo più succede.

Ma se voi vi proponete la questione in questo diverso senso, allora, a mio parere, lo stesso problema della scelta fra latino e non latino cambia aspetto. Se una scuola media unica dovrà cercare il più possibile di sviluppare le fondamentali capacità di un giovane, dandogli il modo di capire quel che gli piace più di fare e fornendogli certe essenziali abitudini di cultura, cioè di godimento estetico della realtà e di com-

preensione etica del mondo altrui, essenziale sarà il fargli acquistare una sempre maggiore attenzione verso quello che dicono gli altri e una sempre maggiore cura nell'esprimere il proprio pensiero; e questa capacità di comprensione e di espressione non si ottiene mai tanto quanto traducendo e confrontando una lingua con l'altra. Come, quindi, non rinuncerei mai ad una scuola in cui si avviassero gli italiani alla conoscenza di una lingua moderna, così, per mio conto, sarei molto esitante a rinunciare senz'altro al latino, cioè a fare in modo che tutti i ragazzi ne avessero sia pure la più iniziale esperienza. S'intende che, qualora la scelta sia solo fra la situazione odierna e la scuola unica proposta dalla Commissione Rossi, di cui io stesso ho fatto parte e le cui conclusioni sono sostanzialmente seguite nella proposta del relatore, continuo a votare per quest'ultima. Ma continuo anche a credere che la nostra scelta non dovrebbe essere così rude e sommaria.

D'altronde, è poi proprio necessario – una volta stabilito il principio dell'unicità della scuola dell'obbligo, quanto al diritto di accedere ai gradi ulteriori – escludere nel suo interno ogni varietà di sperimentazione? A me sembra che la sperimentazione non vada considerata come problema *a latere* rispetto a quello della scuola tipo. Perché non avere scuole uniche le quali, fermo restando il principio che vi si entra tutti allo stesso modo e se ne esce tutti con gli stessi diritti, siano libere di darsi una certa varietà di strutture interne? Una simile, e limitata libertà di organizzazione è cosa diversa dalle opzioni, appunto perché è responsabilità dei docenti e non degli alunni: e dovrebbe sempre garantire che questi facessero esperienza di tutti i vari campi di attività spirituale, in cui dovrebbe aver luogo la loro futura scelta. Ma l'accento sulle varie «materie» potrebbe essere posto in modo diverso: diversa potrebbe essere, per così dire, la loro dosatura.

Anche per quel che concerne la sperimentazione che si viene compiendo nelle «classi di osservazione», non so se,

oltre a suggerire un certo diverso tipo di azione didattica, non si possa lasciare maggiore libertà, ai singoli presidi e docenti, di sperimentare essi stessi diverse «dosature» fra le materie, fermo restando che le cose essenziali, per ogni tipo di scuola, sono l'addestramento all'interpretazione e all'espressione linguistica, alla curiosità per la sperimentazione scientifica, al calcolo matematico, all'interessamento per i problemi storico-sociali e, aggiungerei, al lavoro. Dopo tutto, questo è quel che succede in tanti altri paesi, dove una scuola media non è identica ad un'altra scuola media, in quanto esiste una responsabilità di organizzazione e di iniziativa autonoma.

Infine, mi pare che la vecchia idea delle «materie fondamentali» come complessi nozionistici indispensabili incida anche sul problema della preparazione dei professori delle scuole medie. Se in esse vogliamo avere professori seriamente preparati per un determinato insegnamento, dobbiamo favorire e non ostacolare l'interessamento di ciascuno di questi futuri professori per la propria materia. Noi, viceversa, manteniamo nelle nostre strutture della Facoltà di Lettere e della Facoltà di Magistero l'ordinamento rigido stabilito dalla legge De Vecchi. Ciò che procuriamo non è che lo studente, essendo interessato, poniamo, all'inglese, concentri il suo studio sull'inglese e sulle materie affini: ciò che ci importa è che studi in primo luogo tante altre materie, siano o non siano connesse organicamente con quella che gli interessa, perché così è scritto nella legge De Vecchi. Così noi rendiamo la preparazione stessa dei docenti molto meno efficiente, proprio in quanto facciamo di tutto per impedire che essi approfondiscano quello che più desidererebbero approfondire. Naturalmente quest'ultimo punto si ricollega al problema della trasformazione della struttura dell'università, che mi sembra il relatore abbia ricordato come uno dei temi che più meritano discussione, e rispetto a cui più si avverte la necessità di riforme. Mi augurerei molto che questa discussione, e queste riforme, avvenissero. Purtroppo, però, sento dire che, in luogo

di liberalizzare la Facoltà di Lettere, noi ci avvieremmo verso una regolamentazione ancora più rigida, con obblighi ancora più tassativi, cioè faremmo esattamente il contrario di ciò che dovremmo fare! Spero di essere male informato.

E come ritengo che dovremmo urgentemente discutere questo secondo problema, così penso che anche la riforma della struttura della scuola secondaria dovrebbe essere affrontata solo dopo una discussione in cui non ci si preoccupasse mai dell'esistenza di una cosiddetta «maggioranza» e di una cosiddetta «minoranza». Non ci sono, infatti, problemi decisi in partenza: neppure nella «maggioranza» le idee sono tutte concordi, e molte di queste idee sono simili ad altre idee presenti nella «minoranza». E la discussione dev'essere condotta con agio ed ampiezza sufficienti, tenendo presenti tutte le argomentazioni che sono state fatte valere in materia, quale che sia l'orizzonte della loro provenienza. Se il gruppo del «Mulino» contribuirà ad approfondire e a estendere questa discussione, come ha già utilmente fatto col presente Convegno, esso aiuterà a resistere alla tendenza, piuttosto diffusa, ad ampliare le strutture della scuola italiana senza riformarle, o magari a riformarle in modo da renderle ancora più antiquate di quel che sono.

Atti del IV Convegno del «Mulino»,
su *Iniziative di governo e problemi
della scuola secondaria*, pp. 212-216

xxxvii. I contenuti e le etichette

Lo studio su *La scuola in Italia e in Europa* pubblicato da Aldo Visalberghi sulla rivista «Pirelli» (1958-59) è talmente ricco di dati interessanti e di idee giuste, che ogni dissenso può vertere, a mio parere, solo su questioni particolari. Nell'insieme, la prima cosa da augurarsi è che tutto quanto qui è argomentato e prospettato sia tenuto presente, come preziosa indicazione, da chiunque dovrà agire per lo sviluppo e la riforma della scuola in Italia e in Europa.

C'è tuttavia un punto che non mi pare sia stato abbastanza sottolineato. Il problema più delicato, nella riorganizzazione delle strutture educative e scolastiche richiesta dalla società contemporanea, è quello (sono anche in ciò completamente d'accordo col Visalberghi, così come col Clausse e col Dottrens), della concomitanza organica di formazione umanistica e preparazione tecnica. A questo proposito è stato ben detto dal Dottrens che «l'umanesimo classico corre pericoli assai maggiori a causa dei suoi più accaniti difensori che non a causa di coloro che, attenti alle lezioni della storia, si sforzano di realizzare la sintesi necessaria fra l'eredità del passato e l'apporto della scienza moderna». Chi vede quello che stanno facendo oggi, in Italia, i difensori tradizionalisti del latino, non può che essere d'accordo. Come ho cercato di chiarire ripetutamente altrove (ma in questi casi le ripetizioni non sembrano mai sufficienti) ogni pretesa di conservare all'insegna-

mento del latino non solo il carattere e lo scopo che restano validi anche oggi, ma altresì quelli comprensibili solo in un ormai lontano contesto culturale, si risolve fatalmente in un progressivo isolamento di questo mezzo di formazione umanistica, destinato in tal modo a diventare un'esperienza culturale di minoranza. Viceversa, nel senso e nella misura in cui il latino è davvero strumento di formazione umanistica, è augurabile che sia posseduto dal maggior numero possibile di individui, e non soltanto da una frazione sempre più esigua di iniziati.

Si spiega quindi come tra coloro che si oppongono ad ogni scissione, nel campo dell'educazione di base, fra scuola di tipo umanistico e scuola di tipo tecnico ci sia non solo chi, come il Visalberghi e molti altri, ritiene che in tale scuola unica gli strumenti della formazione umanistica debbano ormai essere altri che il latino, e chi invece, come p. es. Pierre Jaccard, pensa che il latino possa continuare ad assolvervi quel compito.

Ora, a me sembra necessario insistere sul punto che tale controversia non si risolve finché si continua a parlare di «latino», in astratto. La realtà è che di «latini», didatticamente parlando, ce ne sono almeno tre. C'è il latino studiato al fine di scriverlo e di parlarlo: e non è ormai che un giuoco retorico, pappagallesco e inconcludente. C'è il latino studiato come pretesto per esercitazioni di analisi grammaticali e sintattiche, chiamate, come *lucus a non lucendo*, «analisi logiche»: ed è un perditempo anche peggiore, basato sull'incomprensione di quanto sia da un lato il riflettere logico e dall'altro l'intendere linguistico. E c'è, infine, il latino studiato al solo scopo di capire quanto di meglio è stato scritto in latino: ed è l'unica cosa seria. Nelle nostre scuole, studiare il latino significa fare tutte e tre queste disparate e spesso addirittura contrastanti cose; e quindi non imparare, dopo otto anni di fatiche, neppure quella sola che sarebbe utile, attuando così quel «miracolo alla rovescia», che anche qui è giustamente

ricordato come il più clamoroso indizio della presente assurdità di questo insegnamento.

Ma tutto ciò significa che il problema è impostato male quando si presenta soltanto come esigenza di difendere o di restringere la presenza di una certa «materia» in certe scuole. Insegnato com'è insegnato adesso, il latino merita di essere abolito dappertutto; insegnato come dovrebbe essere insegnato, e quindi ridotto da invadente ossessione a cosa ragionevole, potrebbe forse restare con qualche frutto anche nella scuola media unica. Lo stesso problema della sua abolizione o non abolizione in certe scuole, che sembra essere il problema essenziale, risulta con ciò profondamente modificato nei suoi termini quando venga prima considerato tale diverso problema, che pare soltanto didattico ed è invece il vero problema di fondo.

Questo, d'altronde, deve richiamare l'attenzione sul fatto che una analoga situazione può verificarsi, e in realtà si verifica, anche in molti altri casi. Che significa, invero, continuare a domandarsi se in un certo tipo di scuola si deve, o non si deve, insegnare l'«italiano», o la «storia», o la «geografia», o qualsiasi altra disciplina, indicata con una certa parola? Ogni parola può significare cose diversissime, la cui presenza, quindi, può essere di volta in volta considerata indispensabile, o inutile. Se «studiare l'italiano» vuol dire imparare a esprimersi nel modo più efficiente per essere capiti, quello studio è certamente necessario dappertutto (per quanto sia promosso non solo dal professore di italiano, ma da qualunque buon insegnante, quale che sia la sua materia); se vuol dire ricordare a memoria i nomi e i titoli delle opere dei poeti minori del Seicento, è un inutile perditempo anche nel più classico dei licei. Così, se «studiare la storia» vuol dire acquistare l'attitudine a comprendere storicamente la mentalità altrui, cioè l'infinita varietà e condizionalità delle altrui situazioni e prospettive, e quindi vaccinarsi contro ogni tentazione di dogmatismo antistorico, allora un simile studio è necessario anche

per il più specializzato dei tecnici, e guai a quel cittadino che non si sarà fatta una simile mentalità. Ma se invece studiare la storia vuol dire allenarsi a ricordare certi eventi di un certo ambiente in un certo secolo, allora tale studio può essere una perdita di tempo persino per lo storico che si interessi agli eventi di un altro ambiente o di un altro secolo.

Non esistono insomma, in questo senso, le «materie», in generale. Esistono solo molti e diversi modi di concepire e di insegnare ciascuna di esse. E solo dopo avere scelto, per ciascuna di esse, l'uno o l'altro modo, si può seriamente discutere circa l'opportunità della sua presenza o assenza nell'uno o nell'altro tipo di scuola.

Ora, questo è proprio il punto che non mi sembra sufficientemente considerato nello studio del Visalberghi. La discussione vi resta ancora, per la più grande parte, sul terreno della semplice scelta fra le materie in astratto. Naturalmente il Visalberghi ha molta sensibilità anche per problemi specificamente pedagogici, e non perde p. es. l'occasione per difendere l'espansione del metodo «attivo» contro i metodi tradizionali d'insegnamento. Tuttavia anche questo problema è relativamente parziale, e secondario, a paragone di quello sopra ricordato: perché è importante, poniamo, sapere *come* è meglio studiare la geografia, e che è meglio allenarsi alla ricerca di dati in équipe che non esercitarsi a ritenere a memoria i nomi delle montagne di Giava; ma ancora più importante è sapere *perché* quel ragazzo deve studiare geografia, e *quale* geografia deve studiare: giacché alla fine potremmo constatare inutile che la studi, ossia che è più utile per lui un diverso uso di quel tempo.

Ora, questi problemi di analisi pedagogica più profonda esigono oggi un riesame più largo di quanto spesso si creda, perché solo a questo modo si potrà evitare che le stesse riforme degli ordinamenti didattici si riducano a modificazioni di etichette piuttosto che di contenuti educativi reali. Un pedagogista esperto come il Visalberghi dovrebbe estendere

il suo esame anche a questo aspetto dell'indagine, per lo meno in tutti quei campi in cui egli ha diretta pratica di educatore, o concreto ricordo di scolaro. E non dovrebbe spaventarsi se questo campo si manifesta affine a quello delle cosiddette «riforme senza spese», di cui egli dice che sono tanto «inconsistenti» quanto le «spese senza riforme». In realtà, questo giudizio può reggere come espressione della giusta esigenza, di non contentarsi mai né soltanto di spese senza riforme, né soltanto di riforme senza spese, avendo la scuola bisogno tanto delle une quanto delle altre. Ma non può escludere che, come p. es. è del tutto congruo e utile lo spendere per riparare i vetri rotti di un istituto scolastico anche prima che ne sia stato riformato l'ordinamento didattico, così sarebbe perfettamente utile, poniamo, l'abolire la versione in latino in tutte le scuole, o la distinzione fra materie fondamentali e materie complementari nelle Facoltà di Lettere e di Filosofia, anche prima di aver stanziato una lira di aumento di spesa a loro vantaggio. Molto bene dice, lo stesso Visalberghi, che «non c'è modo migliore di non far nulla che vagheggiare la grande, radicale riforma». Una maniera di cominciare a far qualcosa, è anche quella di non trascurare le piccole riforme che sono state proposte come immediatamente attuabili, in relazione a quella esigenza di più profondo riesame delle giustificazioni didattiche di certi insegnamenti, su cui qui si è cercato di richiamare l'attenzione.

Rivista «Pirelli», aprile 1959

xxxviii. La scelta dei testi

L'on. Codignola, insieme con altri deputati, ha presentato una proposta di legge recante «norme per la scelta dei libri di testo negli istituti d'istruzione media», la quale merita attenzione ed appoggio da parte di chiunque s'interessi dei problemi della scuola, ed abbia a cuore la libertà e l'efficienza dell'insegnamento. Non si tratta, infatti, di una questione secondaria di amministrazione didattica, ma della rivendicazione di una essenziale libertà costituzionale dei docenti.

Tutti sappiamo che l'art. 33 della Costituzione sancisce solennemente il principio della libertà dell'insegnamento; ma non tutti forse sappiamo, viceversa, che i professori delle scuole secondarie non sono liberi neppure di scegliersi i libri di testo su cui condurre il proprio insegnamento. Vige per essi, infatti, ancora la regola che, in ciascun istituto, la scelta dev'essere la stessa per tutti i corsi paralleli di ogni singolo anno, e quindi deve risultare dall'accordo di un gruppo sia pure esiguo di consenzienti, senza alcun riguardo per le diverse preferenze di chi dissenta. Ancora con un telegramma del 31 ottobre 1958, seguito da circolare di pari data, il Ministro della Pubblica Istruzione invitava gli insegnanti a provvedere nel giro di pochi giorni alla scelta del testo di educazione civica, espressamente richiamandosi all'ultimo comma dell'art. 53 del R.D. 30 aprile 1925, n. 965 : «Nel caso di corsi paralleli, quando non si tratti di testi classici, s'intende sen-

z'altro adottata la proposta che accolga il maggior numero di voti favorevoli, sempreché essa sia eguale o superiore al terzo del numero dei votanti».

Basta, cioè, l'accordo di un terzo dei professori, per costringere gli altri due terzi a far lezione su libri di testo che essi non amano, in quanto preferirebbero adottarne altri. Non occorrono lunghi discorsi, per far vedere come ciò ripugni nel modo più urtante a quella libertà e spontaneità, che dev'essere garantita al docente affinché il suo insegnamento sia convinto e fecondo.

D'altronde, la bella relazione premessa alla proposta di legge Codignola chiarisce molto bene come tale situazione di illibertà costituisca ormai, oltre tutto, una strana anomalia, in quanto fa sopravvivere nelle scuole secondarie una conseguenza del conformismo pedagogico del fascismo, che è invece stata prontamente eliminata, dopo la liberazione, nell'ambito delle scuole elementari. In quest'ultimo campo, già il D.L. 31 agosto 1945, n. 714, e poi il D.L. 16 ottobre 1947, n. 1497 e il relativo Regolamento, emanato con Decr. Pres. 28 gennaio 1948, n. 175, garantiscono che per la scelta dei testi, quale che sia il risultato della previa discussione collegiale, «la decisione definitiva è in ogni caso rimessa al maestro proponente, che ne assume la responsabilità in una motivata relazione scritta». E ancora, p. es., la circolare n. 1743 del 16 marzo 1957, indirizzata ai Provveditori agli Studi, riafferma opportunamente il principio della libertà di ogni maestro nella scelta degli strumenti essenziali della sua attività educativa:

In tal modo viene assicurata, nella valutazione dei testi, assoluta libertà all'insegnante che, in base alla propria esperienza didattica ed alla conoscenza delle condizioni ambientali e sociali della zona in cui funziona la scuola, potrà scegliere libri da lui ritenuti rispondenti alle particolari esigenze dei suoi alunni. Nessun elemento che sia estraneo ai motivi didattici deve preoccupare l'insegnante, che nei libri di testo deve

trovare gli strumenti preziosi della propria attività educativa... Gli altri maestri, sia di classi parallele, sia di altre classi, possono esporre le loro osservazioni ed esprimere il loro parere. Il maestro proponente può accogliere o respingere le osservazioni sfavorevoli di un collega, rispettivamente modificando o confermando le sue proposte. Comunque, è a lui rimessa la decisione definitiva della adozione.

Addirittura paradossale, poi, è a questo proposito il fatto che – mentre nella presente situazione italiana i maestri elementari hanno così riconquistato una condizione di libertà costituzionale, e i professori di scuole secondarie sono invece ancora sottoposti alle regole conformistiche del vecchio regime autoritario – perfino durante il fascismo ci fu qualcuno che, sia pure per un ambito parziale dell'insegnamento secondario, avvertì l'assurdità di quel conformismo. All'atto dell'istituzione della scuola media unica, lo stesso Ministro Bottai dispose che ogni insegnante fosse libero di scegliere il libro di testo da adottare nella propria classe, con la circolare n. 5311 del 30 marzo 1941 e con la successiva n. 19 del 4 maggio 1942:

Ciascun insegnante presenterà al capo d'istituto una proposta di adozione per ciascun testo che ritiene di adottare, illustrata da una relazione... In applicazione del principio che il libro di testo costituisce per l'insegnante uno strumento didattico affatto personale, è consentita l'adozione di testi diversi nei singoli corsi paralleli e nelle eventuali classi collaterali della stessa scuola media.

Che poi, durante il fascismo, questa libertà restasse in larga misura fittizia, è altra questione: ma che la nostra presente legislazione scolastica abbia ancora qualcosa da imparare, in tema di liberalismo didattico, perfino dalle disposizioni del Ministro Bottai, è un fatto che dovrebbe prontamente ridestare dal sonno anche il più dormiente fra i nostri legislatori. Di qui l'evidente opportunità, ed anzi necessità,

della proposta di legge Codignola, di fronte alla quale ci si può, se mai, domandare come si sia atteso fino ad oggi per eliminare una simile incongruenza e incostituzionalità della nostra disciplina scolastica.

Quanto, infine, alla specifica struttura della legge proposta, la sola cosa che si potrebbe osservare è che essa prevede comunque, ancora, qualche restrizione marginale della libertà di scelta degli insegnanti, la cui opportunità sembra dubbia, tanto più dopo il riconoscimento del fatto che quella libertà ha un valore costituzionale. Perché, p. es., mantenere la strana distinzione fra i «testi classici» e gli altri «libri di testo», in forza della quale, mentre per i primi la libertà è completa e il consiglio dei professori si limita a prendere atto della scelta del singolo docente, per gli altri è richiesta, da ciascun proponente, la «motivata relazione scritta», che va poi discussa collegialmente, con la possibilità (art. 4 della proposta di legge) che in caso di parere contrario di oltre tre quarti dei professori il capo d'istituto deferisca la controversia alla decisione del Ministro? Non basta infatti sostituire, alla presente sopraffazione attuabile mercé l'accordo di un solo terzo dei docenti, un'autorità costituita da una maggioranza molto qualificata: perché quel che importa è proprio che il singolo docente resti libero nella sua scelta, anche nel caso che tutti quanti i suoi colleghi non l'approvino.

Per quale motivo, d'altronde, dovrebbe egli avere questa piena libertà quando si tratta della scelta dei classici, e non anche quando si tratta della scelta dei manuali? Forse che la prima è meno importante della seconda? O forse perché si pensa che i «classici» sono stabiliti dai programmi, cosicché il professore non può comunque evadere dai limiti di quegli elenchi? Ma si è sempre insistito sul punto che simili elenchi non devono mai serbare altro che un valore indicativo: stabiliremo forse per legge quel che è classico e quel che non lo è? Si obblighi bensì, anche in ogni scelta di classici, il professore a fare la sua relazione motivata, e si lascino i suoi colleghi

liberi di discuterla, come è previsto per i manuali: più ci sarà, fra i professori, comunicazione di esperienze e di opinioni didattiche, e tanto meglio sarà per la comune opera educativa. Ma, in conclusione, la libertà di scelta sia piena e uguale per tutti, e circa ogni tipo di testo. Non si può difendere questa libertà, e poi aver paura delle stravaganze. Un professore stravagante non cesserà di esser tale per il fatto che gli venga imposto di adottare un testo piuttosto che un altro.

Questa situazione di cose, che rende tanto opportuno l'intervento legislativo promosso dall'on. Codignola, offre d'altra parte anche una singolare conferma alla diagnosi di un certo aspetto patologico delle nostre strutture scolastiche, su cui ho avuto spesso occasione di insistere, sia nelle discussioni del convegno degli Amici del «Mondo» sulla scuola (cfr. *Dibattito sulla scuola*, Laterza 1956), sia in altri articoli.

L'aspetto patologico è quello della curiosa sfiducia pedagogica, che si continua ad avere nei riguardi dei professori delle scuole secondarie a paragone non soltanto dei docenti universitari ma anche degli insegnanti elementari. Come si è visto nel caso della scelta dei testi, nella presente situazione italiana hanno pari libertà individuale, per tale scelta, tanto i maestri elementari quanto i professori universitari: solo nell'ambito della scuola secondaria la libertà è invece riservata agli istituti, ma non ai singoli docenti. È uno stato di cose perfettamente analogo a quello, più volte deplorato, per cui, di fronte ai programmi scolastici, i professori medi hanno una libertà di scelta, e di organizzazione personale dell'insegnamento, assai minore di quella di cui godono da un lato i maestri elementari, e dall'altro gli universitari. Ciò dipende, sappiamo bene, dal fatto che il migliore spirito della pedagogia universitaria ha operato piuttosto per il rinnovamento della scuola elementare, che per quello della scuola media. Ma sarebbe ora che si correggesse anche questa anomalia.

Contro ciò sta, naturalmente, la curiosa e persistente idea che quel che serve per rendere migliore l'insegnamento tanto

all'asilo quanto alle elementari quanto all'università non serva, invece, a renderlo migliore nelle scuole medie. È singolare come un'idea tanto poco plausibile (e a cui basterebbe dedicare un momento d'attenzione per accorgersi che non è plausibile) continui ad operare inavvertita anche nei cervelli di persone, che pure vedono benissimo altri problemi della scuola. L'altro giorno ho sentito un'eccellente conferenza di Carlo Ludovico Ragghianti su ciò che si dovrebbe fare per rendere più libero ed efficiente l'insegnamento, e il lavoro di ricerca, nelle nostre Facoltà di Lettere e Filosofia. Io mi auguro che egli la pubblichi al più presto, anche perché si veda come le medesime esigenze di riforma nascano da esperienze didattiche per loro natura assai diverse l'una dall'altra, come sono la sua e la mia; e soprattutto mi auguro che egli abbia più fortuna di me, nel convincere in proposito la maggioranza dei nostri colleghi. Tuttavia, persino nel suo bellissimo discorso sembrava talora persistere, sia pure come marginale concessione agli avversari, l'idea che, per poter adempiere al suo più proprio compito di educazione alla ricerca e all'ulteriore insegnamento universitario, la Facoltà di Lettere dovesse tener distinto tale compito da quello della cosiddetta «preparazione professionale», cioè della preparazione degli insegnanti secondari. Ma questa è proprio l'idea che più occorre combattere: l'idea che l'insegnamento medio debba per forza essere più manualistico, mnemonico, enciclopedico, tanto di quello elementare quanto di quello universitario, e quindi debba rendere tale anche l'insegnamento universitario destinato a prepararne gli insegnanti. Questo è il più pericoloso dei circoli viziosi del nostro sistema educativo. Una scuola media nozionistica condiziona una facoltà di lettere con le materie fondamentali ed obbligatorie, così come è condizionata da essa; e gli interessati allo «statu quo» possono sentirsi autorizzati a lasciar le cose come stanno, col solito pretesto dell'uovo e della gallina.

A questo articolo, pubblicato sul «Mondo» del 12 maggio 1959, si aggiunse la seguente lettera dell'on. Tristano Codignola, che uscì sul «Mondo» del 26 maggio 1959 insieme con la mia postilla conclusiva:

Caro Calogero,

ti ringrazio di aver richiamato l'attenzione dei lettori del «Mondo» sulla proposta di legge socialista per la libertà delle adozioni scolastiche anche negli istituti d'istruzione media: e mi auguro che l'evidente necessità ed urgenza di adeguare l'esercizio di questo fondamentale diritto del docente al dettato costituzionale appaia ad ogni parte politica, in modo che la nostra proposta possa diventare legge al più presto. In senso sostanzialmente analogo si è espresso di recente anche il Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione; avrei sperato che l'annuale circolare ministeriale avesse tenuto conto di così generale orientamento, ma debbo purtroppo constatare che l'on. Medici si è ancora una volta strettamente attenuto alla formula del passato, richiamando esplicitamente la norma, chiaramente incostituzionale, della maggioranza relativa di un terzo.

La timidezza con cui l'Amministrazione si è comportata in questi anni, senza risolvere il problema nell'unico modo in cui lo si può risolvere, è in parte dovuta a preoccupazioni demagogiche, che talvolta fanno breccia anche fra persone in piena buona fede. Ogni anno puntualmente, alla riapertura della scuola, si leggono e si ascoltano sulla grande stampa geremiadi per i sacrifici che si richiedono alle famiglie degli alunni per l'acquisto dei libri di testo: e s'invoca qualche provvedimento, inevitabilmente lesivo della libertà degli insegnanti e della scuola. Credo che sia l'ora di dire chiaramente qualche cosa al riguardo, perché tutti i cittadini siano edotti della verità delle cose.

Premetto che l'Italia presenta statistiche «paurose» per quanto attiene alla diffusione del libro ed alla consuetudine

alla lettura. Recenti indagini hanno dimostrato che meno del 10% dei cittadini ha l'abitudine di leggere qualche cosa: il che vuol dire che all'analfabetismo ufficiale, dei milioni di cittadini che non «sanno» leggere, si aggiunge un altro tipo di analfabetismo, molto più diffuso, costituito dai cittadini che non «vogliono» leggere. Questi ultimi sono generalmente gli stessi che destinano una quota non indifferente del reddito familiare a divertimenti e svaghi di varia natura: non dunque ragioni economiche stanno alla base del fenomeno. In queste condizioni, purtroppo solo la scuola e i concorsi «costringono» una parte notevole di cittadini a leggere: e il libro che entra in una casa anche per fini immediatamente utilitari resta comunque un veicolo di cultura. È dunque evidente che il massimo favore si dovrebbe dare alla diffusione del libro attraverso la scuola, anziché ostacolarlo in mille modi, fra i quali è da segnalare l'insistente richiamo delle circolari ministeriali contro le letture «consigliate», cioè contro quei libri che per non essere testi obbligatori e generalmente nozionistici sono proprio i più adatti ad esprimere l'orientamento culturale ed educativo dell'insegnante e a risvegliare l'interesse degli alunni. Se non apparisse un paradosso, direi che l'insegnamento dovrebbe essere fondato più che sui corsi sui libri di lettura, sui cosiddetti libri «sussidiari» o «consigliati», poiché l'insegnante – nei limiti generalissimi del programma – si troverebbe così nella possibilità di svolgerlo attraverso una esperienza sempre nuova, e un contatto diretto degli alunni con fonti storiche, opere d'arte, libri attuali e vivi, intorno ai quali l'interesse dei giovani è immediata e stimolante.

Esiste un problema economico delle famiglie? Certamente esiste, non per tutte le famiglie (la spesa media di 10.000 lire all'anno è per una buona percentuale delle famiglie sopportabile senza sforzo), ma per le famiglie proletarie, a reddito fisso, che si fondano sull'apporto economico del solo capofamiglia. Se il problema esiste, non lo si risolve però morti-

ficando la cultura, riducendo ancora la circolazione del libro, cedendo alla demagogia, generalmente ispirata da chi dedica una spesa magari dieci volte maggiore a svaghi di ogni tipo; non è infatti né impossibile né difficile individuare, con un regolare censimento scolastico annuo, le condizioni economiche delle famiglie; non è impossibile ed è attuato da tempo in paesi di elevata civiltà assicurare legislativamente a queste famiglie la fornitura gratuita dei testi mediante emissione di buoni-libro da parte dello Stato, o in altre forme: considerando la fornitura dei libri agli alunni delle famiglie povere non una caritatevole assistenza affidata alle magrissime risorse delle casse scolastiche, ma un «servizio pubblico» di rilevante importanza.

Che rapporto esiste poi fra il problema economico e la libertà di scelta dei testi? In realtà, il rapporto è assai evanescente, e dell'argomento si usa in generale non per proporre rimedi radicali (come quello che ho sopra suggerito) ma per mantenere quanto più possibile nel tradizionale e sonnolento conformismo il nostro istituto scolastico. E valga il vero. Un alunno che entra nella prima classe della scuola media, nella prima classe del ginnasio, o del liceo, o del magistrale, del tecnico deve fornirsi di un corredo di libri che gli serviranno generalmente per due o tre anni: anche senza parlare dei vocabolari degli atlanti, sarà così dell'antologia italiana, o del corso di latino, della grammatica greca, o del corso di storia, o di quello di filosofia, o di quello di fisica, o di quello di storia dell'arte ecc. ecc. Spesso questi corsi «per più classi» sono in «unico volume», ma anche quando sono in più volumi essi costituiscono un contesto culturale e didattico unico: l'alunno di terza liceo si presume che possa e debba consultare ancora il volume di storia dell'arte della prima liceo. Bisogna incoraggiare la considerazione del libro scolastico come di una proprietà personale e preziosa del ragazzo: come il primo libro di cui l'alunno sente il valore formativo, al quale si affeziona, e che conserva volentieri; non incorag-

giarlo a considerare il libro di scuola una cosa inutile, da buttare via alla prima occasione. Comunque, l'utilizzazione «minima» di tutti i testi scolastici di fondo è da due a tre anni, corrispondentemente al ciclo scolastico cui si riferiscono. È da presumere che dopo due o tre anni il testo non sia più in condizioni di essere usato decentemente da altri. Che cosa si otterrebbe limitando la libertà di scelta dei docenti, e quindi il facile cambiamento dei testi da parte degli insegnanti? Nessun apprezzabile risparmio per le famiglie. È infatti noto che la libertà degli insegnanti riguarda la scelta dei testi ch'essi preferiscono adottare per l'«intero corso del loro insegnamento, mentre siamo tutti d'accordo sulla opportunità di ridurre a casi eccezionali la facoltà per l'insegnante di cambiare il testo già adottato «durante il ciclo d'insegnamento». Per intendersi: l'insegnante che cambiasse, senza ragioni gravissime, l'antologia italiana adottata in prima classe della media quando passa ad insegnare in seconda, recherebbe effettivamente un danno alle famiglie, le quali dovrebbero acquistare una seconda antologia dopo averne acquistata un'altra l'anno prima; ma quale danno può derivare dal fatto che l'antologia che verrà adottata da un altro insegnante che comincia il ciclo triennale della media sia diversa da quella adottata dall'insegnante che un anno prima faceva la stessa classe ed ora è in seconda? Ciascun insegnante porta con sé i suoi alunni, e i testi che ha creduto di prescrivere loro in base ad un fondamentale principio di libertà didattica.

L'unico danno può verificarsi in questi due casi entrambi non molto frequenti: *a)* un alunno bocciato ripetendo la classe non trova tutti gli stessi testi che ha usato l'anno precedente, e deve acquistarne qualcuno di nuovo; *b)* una famiglia che manda più figli allo stesso ciclo scolastico (uno in prima media, l'altro in seconda) non ha la possibilità di servirsi per il figlio più piccolo di testi già acquistati per il maggiore. Ma il primo caso non ha da esser preso in considerazione, perché non si può subordinare agli interessi dei peg-

giori, e comunque agli interessi di una piccola minoranza, l'interesse di tutti, che l'insegnamento sia fatto con sincerità, cioè con testi corrispondenti alla libera scelta; quanto al secondo, non è certo da incoraggiare una simile pratica, per le ragioni che ho già esposte sopra. Come ho detto, l'unico intervento legittimo, in questi casi, è quello pubblico, ogni volta che sia dimostrata la scarsa redditività economica del nucleo familiare.

Vorrei ora aggiungere qualcosa alle osservazioni che mi fai in merito alla nostra proposta di legge. Tu rilevi che anche il limite che proponiamo, dei tre quarti, costituisce una remora rispetto all'assoluta ed integrale libertà di scelta che dev'essere riconosciuta all'insegnante. È vero: e tuttavia tu m'insegni che ogni affermazione teorica conosce limiti di opportunità pratica nell'applicazione. Ora a me sembra che la nostra proposta non consista semplicemente nel trasferire da un terzo a tre quarti la maggioranza necessaria ad imporre un testo (poiché giustamente tu affermi che, in fatto di libertà didattica, non può esistere criterio di maggioranza), ma modifichi sostanzialmente la funzione della maggioranza. Nell'attuale sistema «un terzo» di professori, se solidale (e naturalmente nel terzo va compreso anche l'insegnante di religione e quello di educazione fisica), «può imporre» ai due terzi un testo che essi «non vogliono»; nella nostra proposta, «tre quarti» di professori non possono imporre niente a nessuno, ma possono chiedere al ministero che non venga adottato un testo proposto da un insegnante. Nel primo caso, è riconosciuta a una minoranza la facoltà di una imposizione; nel secondo, è riconosciuta ad una elevata maggioranza una limitata facoltà di veto. Perché tale facoltà di veto sia esercitata, occorre l'accordo anche del preside; ed è fissato un termine perentorio per la risposta ministeriale, scaduto il quale ha corso la proposta dell'insegnante, e decade il veto del collegio. Questa modesta limitazione alla piena ed assoluta libertà di scelta potrebbe essere consigliata dalla opportunità di

garantire la scuola contro scelte completamente inaccettabili sul piano della efficacia didattica, dalla corrispondenza ai programmi ecc. Mettiamo il caso di un professore nostalgico che decida di adottare un testo di storia pubblicato durante il ventennio, del quale sia rimasta qualche giacenza editoriale: lo si potrà permettere, in omaggio alla libertà didattica? A me pare che no. È un caso paradossale: può darsi, ma appunto a casi di questo tipo si deve guardare. In pratica, che si manifesti uno schieramento congiunto di tre quarti del corpo insegnante, del preside e del ministero contro un testo è caso talmente straordinario che non mi pare possa seriamente costituire un ostacolo alla libertà di scelta. Comunque, personalmente, non avrei difficoltà a rimuovere anche questo piccolo ostacolo. Quanto poi ai classici ed ai testi «consigliati», già attualmente i primi sono esenti da ogni preliminare accordo, ed è naturale, in quanto la scelta di una lettura è assolutamente connessa con le esigenze didattiche di ciascun professore, per ciascuna classe, per ogni anno d'insegnamento; e quanto ai secondi, abbiamo inteso proprio con questo sottolineare l'importanza ed il carattere assolutamente personale della scelta dei libri «sussidiari», attraverso i quali ogni insegnante è in grado di colorare concretamente a suo modo il proprio insegnamento, fuori del mortificante nozionismo di molti testi.

Come giustamente hai scritto, caro Calogero, la questione è grossa, ed investe lo spirito stesso del nostro insegnamento. Mi auguro, ripeto, ch'essa sia ormai matura nella coscienza dei legislatori, e che l'adeguamento di questo settore al dettato costituzionale possa essere rapidamente attuato.

Molti cordiali saluti dal tuo

TRISTANO CODIGNOLA

Ritengo anch'io giustificatissime le considerazioni svolte dall'amico Codignola sul problema dell'acquisto dei testi scolastici da parte delle famiglie degli alunni. È il lato della que-

stione che più spesso si porta in campo quando si vogliono giustificare le restrizioni nella libertà di scelta degli insegnanti; ed egli ha benissimo chiarito la scarsa consistenza degli argomenti che si sogliono far valere su quel terreno. Non resta quindi se non rinnovare l'augurio che la legge proposta venga votata dal parlamento, e che la sua ragionevolezza sia riconosciuta anche dal ministro dell'Istruzione. Né mi allarmerei troppo, a tal proposito, per il fatto che una recente sua circolare si sia semplicemente attenuta alla norma finora invalsa. Può anche darsi che ciò sia stato una semplice manifestazione di «routine» burocratica. E l'onorevole Medici dimostra di avere abbastanza senso e gusto per le questioni della scuola, per esserne autorizzati a sperare che dedichi una certa attenzione anche a un riesame di questo problema.

Sul solo punto di dissenso, che resta tra me e l'amico Codignola – e su cui del resto egli stesso dichiara che sarebbe pronto a cedere, vedendo come nel migliore dei casi esso non possa difendersi che sul piano del compromesso – sono viceversa costretto a rimanere intransigente. Un «veto» per cui si richiedano i tre quarti dei voti di un consiglio dei professori può, senza dubbio, costituire soltanto una remora esigua per la libertà di scelta dell'insegnante; e si può pensare che valga la pena di fare una simile concessione a una maggioranza parlamentare non troppo illuminata, qualora costituisca il prezzo per il passaggio della legge. Ma che cosa direbbe l'on. Codignola se qualcuno proponesse una legge secondo la quale a un professore protestante, o cattolico, o marxista potesse esser vietato di insegnare secondo i suoi convincimenti di protestante, di cattolico, di marxista qualora, non diciamo i tre quarti, ma addirittura la totalità dei suoi colleghi fosse concorde nel vietarglielo? Egli risponderebbe che, in questi casi, non ci sono maggioranze che tengano: perché si tratta di un fondamentale diritto di libertà dell'individuo, da salvaguardare anche nel caso che egli si trovi solo contro una unanimità di dissenzienti. Le costituzioni sono lì per

nient'altro che per questo. E quando non difendono efficacemente tali diritti di libertà, allora si cerca di migliorarle, ma sempre in funzione dello stesso principio. Nessuna remora può essere mai posta alla sincera espressione dell'altrui pensiero, proprio perché la democrazia è in primo luogo un continuo processo di comunicazioni, e solo dal suo libero discutere e persuadere può legittimamente derivare qualsiasi coercizione giuridica di altri comportamenti.

È la scelta dei libri di testo parte integrante di questa stessa libertà e spontaneità comunicativa, senza cui non può aver luogo alcun autentico insegnamento? Io non vedo come la cosa possa essere negata. E allora anche la libertà di scelta dei testi andrà lasciata intangibile come la libertà di pensiero. Certo, a questo modo qualche professore nostalgico potrà adottare qualche libro fascista. Ma allo stesso modo qualche professore poco intelligente adotterà qualche libro poco intelligente. I due casi sono simili: anzi sono lo stesso caso, perché l'essere fascista, in conclusione, si riduce all'essere poco intelligente. E la scuola non si salvaguarda dall'ingresso dei professori poco intelligenti con metodi che possano comunque riaprire la via all'autoritarismo. Si svecchino i sistemi dell'insegnamento universitario, e quelli dei concorsi per le cattedre delle scuole medie. Ma non si accettino compromessi nella difesa della libertà di pensiero, già tanto minacciata da tutti gli angoli dell'orizzonte.

xxxix. I baroni delle cattedre (Una discussione con Franco Lombardi)

Quando, poco più di due anni fa, iniziando una campagna contro gli arcaismi educativi e didattici della scuola italiana, io denunciavo, nell'articolo *Gli schiavi della Facoltà di Lettere*¹, gli assurdi dei piani di studi ancora vigenti per legge in tale Facoltà, non presumevo che le mie proposte di riforma venissero tanto presto sottoscritte dalla maggioranza dei miei colleghi. Non che dubitassi della loro capacità, o della loro buona volontà, di seguire quelle argomentazioni e di valutarne il buon diritto. Ma li sapevo troppo immersi nei loro studi e nei loro lavori, per sperare che trovassero il tempo di interessarsi anche a problemi concernenti il generale ordinamento didattico delle Università. Debbo dire che, in questo caso, sono stato troppo pessimista, almeno per quanto riguarda i colleghi della mia Facoltà, la quale d'altronde, tra quelle di Lettere e Filosofia, è notoriamente di gran lunga la più numerosa d'Italia.

In quello scritto (e così poi, in sostanza, anche nella corrispondente parte della mia relazione al Convegno scolastico degli Amici del «Mondo») io chiedevo due cose, che allora sembravano utopistiche: l'abolizione di ogni distinzione fra materie cosiddette fondamentali, e quindi obbligatorie, e materie cosiddette complementari, e quindi libere, tale da per-

¹ Cfr. *supra*, pp. 7 sgg.

mettere allo studente la scelta di un *curriculum* organico di studi, corrispondente alle sue legittime preferenze e non a quelle del Ministero; e il dimezzamento del numero degli esami, tale da permettere agli esami stessi di essere reali ed approfondite prove di capacità, e non inconcludenti esibizioni di psittacismo, come per lo più sono adesso.

Ora, la Facoltà di Lettere di Roma ha testé approvato a grande maggioranza un ordine del giorno, in cui sono richiesti, ai competenti organi legislativi, riforme degli ordinamenti didattici ispirate a quegli stessi criteri. Per quel che riguarda la distinzione fra materie fondamentali e complementari, ne è proposta senz'altro l'abolizione, ed è riconosciuto allo studente il diritto di costituirsi liberamente un piano organico di studi, salvo un controllo di tale organicità da parte della Facoltà stessa, e più specificamente da parte dei professori le cui materie vengono scelte in tale piano. Un residuo di «obbligatorietà per tutti» resta, in tale proposta della Facoltà romana (che è stata adottata dopo lunghe discussioni di un comitato più ristretto), per quel che concerne il primo anno di corso, il quale, giustamente concepito come anno di orientamento, presenta alla sua fine alcune non rinviabili prove scritte, essenzialmente linguistiche. Ma è facile vedere come, superato questo sbarramento – tendente ad accertare che lo studente sappia esprimersi in un italiano plausibile e capisca abbastanza quel che è scritto in latino e in due lingue moderne a sua scelta – egli resti poi libero di dedicare gli altri tre anni di corso allo studio approfondito di ciò che più gli interessa, sia in vista della sua ricerca sia in vista della preparazione al futuro insegnamento.

Parallelamente, l'esigenza della riduzione numerica e della rivalutazione qualitativa degli esami è stata pienamente accolta nella proposta di ridurli a tre esami di gruppo, ciascuno di tre o quattro materie, prescelte e raggruppate in conformità del preordinato ed organico piano di studi che ogni studente deve elaborare d'accordo coi propri professori. Si è con ciò

riconosciuta l'opportunità di quelle due sostanziali richieste di riforma. Se questa proposta della Facoltà di Lettere di Roma si tradurrà in legge, gli studenti potranno veramente cominciare a studiare con serietà e con gusto, e nessun professore sarà più costretto a fare corsi approssimativi ed esami superficiali.

Ma si tradurrà in legge? – Molto dipende, anzitutto, da quanto faranno le altre Facoltà italiane. Se esse, come è augurabile, prenderanno posizione in modo conforme – e tante persone intelligenti, sparse in tutte le nostre Facoltà, dovrebbero far sperar bene a questo proposito – l'autorità della loro opinione collettiva non potrà non influire anche sul Ministero e sul Parlamento, e condurrà in porto una piccola ma essenziale riforma, per la quale non occorre nient'altro che un poco di senno pedagogico e un minimo di attenzione al problema. Vero è che, viceversa (per passare dall'ottimismo al pessimismo), si vedono inopinatamente arrivare in Parlamento proposte orientate in senso del tutto opposto, cioè tendenti non a svecchiare, ma a invecchiare ulteriormente il sistema didattico delle nostre Facoltà (come se non di università si trattasse, ma di bottiglie di cognac, le quali più antiche sono e meglio è). Si tratta, questa volta, del disegno di legge n. 1911, comunicato alla Presidenza del Senato il 15 marzo di quest'anno, e riguardante modificazioni dell'ordinamento degli studi che, nell'ambito della Facoltà di Filosofia e Lettere, portano più specificamente alla laurea in filosofia. Mi asterrò dal citare il nome dei senatori che di questo disegno di legge hanno preso l'iniziativa, perché tra essi c'è almeno una persona assolutamente di prim'ordine, che a una cosa di questo genere può aver aggiunto la sua firma soltanto per condiscendente distrazione. E neppure vorrei insistere sul fatto che il principale responsabile di questo progetto dev'essere stato Antonio Banfi, sia perché mi dispiace molto di dover criticare a questo proposito un egregio collega morto pochi mesi fa, sia perché ritengo che lo stesso Banfi non

avrebbe preso tale iniziativa se non fosse stato premuto da una certa deliberazione della Società Filosofica Italiana, alla quale nessuno di noi, quando ne ebbe a suo tempo notizia, dette speciale importanza, dal momento che si preferisce non dare importanza alle sciocchezze occasionali delle persone care e degli enti che si rispettano, sperando che la loro stessa levità le faccia presto disciogliere nell'aria.

Ma questa volta la sciocchezza, in luogo di svanire come fumo, minaccia di diventare legge! In omaggio al mito della «fondamentalità» di certe materie, questo progetto di legge, nonché dar mano a dimostrarne l'assurdità, vorrebbe ribadirlo, stabilendo che solo tre materie sono «fondamentali» per gli studi filosofici (ora, almeno, esse sono quattro!), e che per queste tre materie l'obbligatorietà, che ora è già biennale, deve diventare addirittura triennale! Il bello è che questo stesso progetto di legge ha nel medesimo tempo l'aria di voler riconoscere che i giovani studenti di filosofia hanno bene il diritto di formare la propria mente, e di saggiare le proprie attitudini critiche e speculative, anche attraverso studi e insegnamenti non tradizionalmente inclusi nelle tabelle accademiche della filosofia. E concede quindi loro di scegliersi sei materie non solo nell'ambito degli insegnamenti filologico-letterari della Facoltà di Lettere, ma anche in quelli di altre Facoltà, dal Magistero a Legge a Scienze Politiche e addirittura a Scienze e a Medicina (perché poi si siano dimenticati la Facoltà di Economia e quella di Scienze statistiche e attuariali, Dio solo lo sa).

Ma quando poi, viceversa, si tratta di scegliere tra le materie professate nella stessa Facoltà di Filosofia, allora lo studente, che deve sedere *ad pedes* di quei tre soli professori di materie cosiddette fondamentali per ben nove anni complessivi di corsi, non è poi tenuto a fruire di tutti gli altri insegnamenti filosofici cosiddetti complementari se non per complessivi tre anni! Cioè, rispetto a quei tre filosofi «fondamentali», *tutti* i loro colleghi insegnanti di materie filosofiche,

messi insieme, sono presunti di utilità didattica pari, collettivamente, a quella di *uno solo* di essi! E questo anche nel caso (il quale può bene succedere), che gli insegnanti di materie filosofiche «fondamentali» valgano meno, e insegnino peggio, dei loro colleghi «non fondamentali!»

Se si vuole una riprova di come in questo pervicace «fondamentalismo» si manifesti non solo la decrepita idea che l'importanza e la utilità di un insegnamento derivi dalla sua etichetta accademica, ma anche la sciocca ambizione di quei professori di vecchio stampo che vogliono avere le aule colme di studenti – salvo poi a non potere offrir loro altro che dell'oratoria, e a sperare che il vero insegnamento sia fatto dai loro assistenti – basta studiarsi con attenzione questo piccolo disegno di legge. Siccome, fra relazione e articoli, non occupa che tre pagine scarse, speriamo che almeno alcuni senatori trovino il tempo di esaminarlo. E, in conseguenza, di rimandarlo a dormire in quel dimenticatoio della legislazione *in fieri*, da cui tanti altri disegni di legge meriterebbero di emergere, ed esso, invece, di riposare per sempre.

A questo articolo, pubblicato sul «Mondo» del 24 dicembre 1957, l'amico e collega Franco Lombardi rispose, sul «Mondo» del 14 gennaio 1958, con la seguente lettera:

Caro Direttore,

sembra che il *cognac* non giovi allo spirito della filosofia, se ha avuto l'effetto di rendere particolarmente pesante la mano per solito così lieve dell'amico Calogero, tanto da fargli dire (a lui che vorrebbe farsi il sostenitore della tolleranza del dialogo!) che siano tutte «sciocchezze» quelle di coloro che hanno espresso un parere diverso dal suo, e che «tante persone intelligenti», sparse nelle nostre facoltà, dovrebbero far sperare bene perché prendono posizione in modo conforme ai suoi desideri, quasi che chi non giudichi secondo che lui ritiene di avere giudicato abbia non soltanto formulato

delle sciocchezze «occasional» ma neanche sia persona intelligente! Proprio tutte da una parte le sciocchezze? E che dire di quelle «non rinviabili prove scritte» poste dal progetto da lui caldeggiato alla fine del primo anno, tendenti «ad accertare che lo studente sappia esprimersi in un italiano plausibile (dopo un esame di maturità e dopo che lo studente ha già passato un anno nelle Università!) e capisca abbastanza quel che è scritto in latino (o sappia tradurre, magari, dall'italiano in latino – con che tutto lo studio e l'attenzione dello studente resterebbero fascinati, per un anno almeno, sull'esame – di sbarramento – in latino!) e in due lingue moderne ecc.» (bello quelle due lingue moderne, che non si sa di dove lo studente avrà apprese, prima di pervenire all'Università, o nel cui studio dovrebbe impegnare, pare, il primo anno di frequenza dell'Università). Ma non si tratta di ciò, o non si tratta soltanto di ciò. Si tratta in primo luogo di quella libera scelta delle materie chiamate a costituire il piano di studio, che l'amico Calogero (e con lui una parte dei colleghi della nostra Facoltà di Lettere e Filosofia della Università di Roma) vorrebbe riserbata allo studente: quasi che la cosa sia una novità, e la prova non si fosse già fatta, e non si fosse – in quella forma almeno, ché della forma o del modo di quella scelta si tratta – posta da parte. E quasi che il *curriculum*, buono o, piuttosto, cattivo, che lo studente è tenuto in oggi a seguire, corrisponda, come Calogero scrive, alle preferenze «del Ministero»: e perché del Ministero e non di coloro che, sul parere di chi di dovere e in ultima analisi sul raziocinio buono o cattivo che fosse dei signori professori, ritennero già di stabilire un siffatto *curriculum*? E non ha timore l'amico Calogero che quegli stessi pareri dei signori professori possano di nuovo non trovarsi di accordo quando «la Facoltà» dovrà intervenire a sindacare la «organicità» dei piani scelti e tracciati dallo studente? Salvo che sarà demandato alla autorità o alla gara dei professori fra di loro – secondo che corrono, purtroppo, le cose di questo mondo – di giudicare di volta

in volta e con la fretta che purtroppo vediamo seguita nelle cose nostre, della importanza più o meno grande dell'una o dell'altra materia, di quelle che all'amico Calogero scotta di sentire definite (e non si sa perché dovrebbe scottargli) come «complementari», e di quelle che vengono indicate come fondamentali: e vengono indicate come tali non perché i signori professori, tre o quattro che siano, delle materie così denominate (anzi Calogero scrive i tre o quattro professori «fondamentali») si struggano di vedere lo studente, come Calogero scrive, sedere *ad pedes*, ma soltanto perché ogni persona di buon senso giudicherà, finché si faccia definizione di cattedra e di nomi, che uno studente che studia filosofia voglia o debba studiare storia della filosofia, filosofia teoretica e filosofia morale (e lo stesso Calogero, che è titolare da par suo di storia della filosofia antica, sa che la sua disciplina, comunque sia denominata, è parte costitutiva e fondamentale della preparazione di ogni studente che voglia addottorarsi in filosofia). Chiunque abbia «un poco di senso pedagogico e un minimo di attenzione al problema» dovrebbe riflettere che, o ci si affida allo studio libero e all'autoeducazione dello studente, ma allora non si ha bisogno affatto di una scuola; o la scuola è un fatto istituzionale da prendere o da lasciare: ma, posto che vi sia, ha bisogno di un minimo di istituzionalità. E dove questa non fosse data o per lo meno indicata negli statuti, verrebbe rinviata alle decisioni occasionali e non sempre meglio provvedute dei singoli professori o delle singole facoltà, con le enormità cui abbiamo assistito di recente (e che Calogero conosce) in occasione della richiesta di concorso da parte di una università meridionale, e con gli arbitri (dei signori professori prima ancora che degli studenti!) cui accade purtroppo di pensare.

Non si può far di meno dunque degli statuti, soltanto si può cercare che questi siano indirizzati a facilitare – e non a contrastare o a rendere più complicata – l'opera della scuola. E non a rendere più complicate le cose ma a facilitare l'opera

della libertà contribuisce – nella generale vita della società e perciò anche nella scuola – quella «istituzionalità», che non sembra rientrare nella concezione della libertà – non so se più anarchica o più utopistica – dell'amico Calogero. Libertà cui, stia tranquillo, teniamo egualmente tutti. Quel progetto di riforma contro cui Calogero si scaglia per modo da non sapervi vedere se non sciocchezze, spirito arretrato, vetustà come di vecchie bottiglie di *cognac*, e peggio (così che quell'uno che sembra salvarsi fra i molti senatori che, con sua meraviglia, l'hanno sottoscritto, si salverebbe perché vi avrebbe apposto la firma per una «condiscendente distrazione»!), quel progetto di riforma avrà parecchi difetti, non sarà ciò che ciascuno di noi potrebbe per suo conto desiderare (per es. io batto da anni sul punto che dopo un biennio generale lo studente dovrebbe seguire nell'Istituto che ha scelto e in cui è stato ammesso la o le sole materie della branca prescelta, tagliando drasticamente, se vogliamo essere onesti, su tutto il resto; ma vi è caso che riusciamo persino a metterci d'accordo su questo punto più presto sul piano europeo che non sul piano nazionale!); ma ha insieme molti pregi! Intanto ha il pregio di uno svecchiamento dei vecchi schemi e di un allargamento della preparazione filosofica ai vari campi della specializzazione nelle materie filologico-letterarie o della educazione o del diritto e delle scienze politiche od economiche, o della scienza o della medicina secondo un piano organicamente predisposto nelle sue linee di massima ed insieme duttile. Soprattutto però, mentre il progetto caldeggiato da Calogero lascerebbe tutto il ciarpame di una preparazione enciclopedica e più o meno raffazzonata di venti e più esami, l'altro progetto ha il vantaggio inestimabile di togliere di mezzo dai venti e più esami e materie che si ritiene oggi di far seguire allo studente, nove esami, col riserbarli, per lo studente di filosofia, alla filosofia. Con che ci si avvia – nell'unica maniera che si poteva pensare in un ordinamento così farraginosamente enciclopedico quale è il nostro – ad ottenere

che lo studente, una volta che abbia superato un primo biennio, generale, si dedichi con piena serietà e senza altre distrazioni a quel campo che egli avrà scelto come proprio. Che qui gli esami siano due, o tre, o nessuno, non importa, per chiunque abbia pratica di ciò che sia lavoro di seminario e di istituto. Ciò che importa è che, se lo studente deve laurearsi in filosofia, lavori in filosofia (e nel campo di specializzazione da lui prescelto), e non in altro. E neanche lavori per quella prova suppletiva di latino, che gli studenti di filosofia (dico gli studenti di filosofia) nella Facoltà in cui Calogero ed io sediamo, sono tenuti a sostenere, irrisione della sorte!, proprio da quando Calogero ha iniziato la sua crociata contro il latino! Per evitare, mi si è detto contro le mie proteste postume, che i più scegliessero filosofia soltanto per sfuggire ad una prova di latino! Oh guarda come ha creduto alla libera scelta degli studenti, o in quale modo l'ha valutata, proprio quella facoltà che ora vorrebbe estenderla a tutto il corso di studi, soltanto perché... Ma lasciamo andare perché...

Levo un bicchierino di *cognac* alla salute tua e a quella dell'amico Calogero e, ringraziandoti per la ospitalità, resto tuo aff.mo

FRANCO LOMBARDI

E questa fu, nello stesso numero del «Mondo», la mia replica:

Al di sotto delle giocosità, e anche di varie inesattezze polemiche (su cui torneremo più oltre), questa lettera dell'amico Lombardi ha il merito di riproporre francamente un problema, il quale è una specie di banco di prova per la diagnosi dello spirito, che si ritiene debba stare a fondamento dell'educazione e della scuola in Italia. Discutere circa il modo migliore di studiare la filosofia nelle università può forse sembrare argomento d'interesse esclusivamente didattico, da risolversi, per così dire, «in sede di regolamento». In

realtà, è tutto il conflitto fra spirito critico e spirito autoritario, fra laicismo e confessionalismo, che vien fuori in un simile dibattito. E non ci si può illudere di svecchiare la scuola italiana, se anzitutto non si vedono chiari questi problemi di fondo.

Franco Lombardi si riferisce all'articolo da me pubblicato nel «Mondo» del 24 dicembre scorso (che spero i lettori abbiano presente, nonostante che parte della tiratura di quel numero sia stata sequestrata, per l'avversione di certe autorità ai seni di una fotografia). In quell'articolo, io davo con piacere notizia di un voto formulato a larga maggioranza dalla Facoltà di Lettere e Filosofia di Roma, in favore della sostanziale abolizione della differenza fra materie cosiddette fondamentali e materie cosiddette complementari, e di una più vasta libertà degli allievi nel costituirsi, col consiglio dei loro professori, organici piani di studio a seconda delle proprie preferenze scientifiche e professionali. Deploravo, viceversa, che fosse stato presentato al Senato il disegno di legge numero 1911, tendente a riformare il corso di studi per la laurea in filosofia proprio nel senso opposto, cioè addirittura accentuando l'obbligatorietà di certe materie cosiddette fondamentali (storia della filosofia, filosofia teoretica e filosofia morale), fino al punto da legare gli studenti a seguire ciascuna di esse per un numero di corsi non minore di quelli di tutti gli altri corsi filosofici, presi assieme, che essi potessero altrimenti scegliere nella stessa Facoltà. Così a ciascuno di questi tre titolari di materie cosiddette fondamentali sarebbe stata attribuita una proficuità didattica pari a quella di tutti gli altri loro colleghi presi assieme!

Ora, Lombardi mostra di non aver fiducia nel senso di responsabilità degli studenti, dice che «la scuola è un fatto istituzionale da prendere o da lasciare» (tutto quanto obbligatorio, allora, anche all'università?), e chiama «utopistica e anarchica» la libertà di scelta dei corsi da parte degli studenti (senza rilevare che questa presunta utopia è già un fatto reale,

da generazioni, in tutte le università di tutti gli Stati più moderni, e che Svizzera Inghilterra Germania Canada Svezia e Stati Uniti d'America, per non citare altri Stati di simile livello civile, non sono, che si sappia, governati da regimi anarchici). Parallelamente, egli difende quell'antitetico progetto di riforma degli studi filosofici. Secondo lui, infatti, «ogni persona di buon senso giudicherà, finché si faccia definizione di cattedra e di nomi, che uno studente che studia filosofia voglia o debba studiare storia della filosofia, filosofia teoretica e filosofia morale».

Ma qui è proprio il punto. Per quale remoto scrupolo di coscienza l'amico Lombardi ha inserito quell'inciso, «finché si faccia definizione di cattedra e di nomi»?

Evidentemente, perché gli è venuto il dubbio che anche della consistenza e dell'opportunità di quelle definizioni si possa discutere. Esaminiamo per un momento, a prescindere da ogni ulteriore valutazione, come le cose stanno a questo proposito. E prendiamo come punto di riferimento – al solo fine di liberarci dall'idea che le «definizioni di cattedre e di nomi» delle nostre Facoltà siano le sole possibili – l'ordinamento didattico di un'università che, per la stessa vastità della sua organizzazione, è in un certo senso molto «istituzionalizzata»: l'Università di California.

Per la sola sezione di Berkeley di questa università, il «bollettino» che, anno per anno, informa circa i corsi che saranno tenuti e gli ordinamenti didattici che dovranno essere osservati per raggiungere l'uno o l'altro titolo accademico, è un volume di più di cinquecento pagine fitte. Predisposizioni «istituzionali», quindi, non ne mancano davvero, e soprattutto predisposizioni didattiche dei contenuti dei singoli corsi e seminari, che vengono «offerti» in ciascun dipartimento. Fermo resta, comunque, che (a parte un esame scritto di lingua inglese e un corso di «storia ed istituzioni americane», anch'esso sostituibile del resto da un semplice esame), nessuna materia, per nessun titolo, è di per sé obbligatoria. Lo

diventa soltanto nell'ambito del particolare, e più o meno specializzato, piano di studi, che lo studente è tenuto a proporre e a discutere con uno dei professori del dipartimento a cui si interessa.

Come potrebbe, del resto, lo studente essere obbligato, da permanenti norme generali, a seguire una materia piuttosto che un'altra? Nell'ambito di ciascun dipartimento, mentre è ben preordinata, anno per anno, la distinzione dei singoli argomenti dei corsi e dei seminari, quella delle «materie», e delle «cattedre», praticamente non esiste. Come potrebbe lo studente scegliere fra le materie, se, in questo ambito, sono tutte eguali? Nel dipartimento di architettura, quasi tutti i professori sono semplicemente «professori di architettura» (prescindo dalle ulteriori qualificazioni di carriera del titolo del docente, che qui non ci interessano; e chiamo, tanto per intenderci, professori tutti quelli che più o meno corrispondono ai nostri ordinari, straordinari e incaricati, indicando con «docenti» tutti gli altri). Nel dipartimento di arte figurativa, quasi tutti hanno semplicemente il nome di «Professor of Art». Nel dipartimento di inglese, ci sono trentatré professori di «inglese».

Né questo vale solo in quei campi che rientrano nell'ambito della nostra Facoltà di Lettere. Nel dipartimento di giurisprudenza, i professori e i docenti semplicemente designati come insegnanti di «legge» sono ventotto, contro soli quattro la cui etichetta di insegnamento è appena un po' più particolareggiata. Nel dipartimento di matematica, ci sono trenta fra professori e docenti che insegnano semplicemente «matematica», mentre solo uno è indicato come «professore di statistica» e un altro come «professore di statistica e matematica». Nel dipartimento di fisica – particolarmente sviluppato: il primo ciclotrone è nato a Berkeley – ci sono venti professori ordinari, nove professori straordinari e dodici altri docenti, tutti semplicemente designati come insegnanti di «fisica».

Vuol dire, questo, che in ciascun dipartimento tutti insegnano la stessa cosa? Neanche per sogno. Basta scorrere, in questo bollettino, la descrizione degli argomenti degli innumerevoli singoli corsi, che un così numeroso personale insegnante permette di offrire agli studenti, per rendersi conto del contrario. Anzi, proprio il fatto che in ogni singolo istituto nessuno abbia una competenza delimitata in anticipo dal suo biglietto da visita accademico, rende necessario un assai più preciso accordo fra tutti i membri dell'istituto stesso, per la previa determinazione degli argomenti da trattare si capisce, saranno determinanti anche le preferenze e le specializzazioni personali dei singoli docenti; ma, né queste avranno mai valore esclusivo e definitivo, né il singolo «titolare della cattedra» avrà la privativa dell'insegnamento di quella «materia», tale da proibire ad ogni altro di sindacarlo nel suo campo, e da non permettere agli allievi di sfuggire ai suoi eventuali capricci. Alla spagnolesca dittatura del «cattedratico» sulla sua «materia» si sostituisce, cioè, il sempre mobile lavoro di gruppo, caratteristico di ogni moderno istituto scientifico e universitario, in cui tutto è, di volta in volta, soggetto a critica scelta e a funzionale riorganizzazione, sia nei rapporti fra i docenti sia in quelli fra i docenti e gli allievi.

E allora figuriamoci se la stessa cosa non deve valere anche per l'insegnamento della filosofia! Non solo all'Università di California, ma in quasi tutte le università meno antiche dei paesi più civili, uno dei confronti più istruttivi che possano farsi a questo proposito è quello fra i nomi delle cattedre di antica fondazione privata, e i nomi delle cattedre nate invece, o modificate, dallo sviluppo organico delle università stesse. Nel primo caso, restando il nome del fondatore legato a quello della cattedra, anche la sua etichetta resta cristallizzata, nella forma dell'una o dell'altra delle antiche specificazioni accademiche. In tutti gli altri casi, quelle vecchie specificazioni tendono ad essere sempre più abbandonate, e tutti si presentano semplicemente come professori «di filosofia»,

quale che sia poi il modo in cui, didatticamente, si dividano anno per anno il compito in seno all'istituto.

Chi del resto, così stando le cose, piglia più sul serio quelle antiche etichette, anche nei casi in cui la *pietas*, o la riconoscenza, verso il remoto fondatore le mantenga in vita? A Berkeley sono, in dodici, tutti professori «di filosofia»; ma c'è l'eccezione del preside dell'Istituto, Pepper, il quale è «Mills Professor of Intellectual and Moral Philosophy and Civil Polity». Egli però si guarda bene dal preoccuparsene, e fa soprattutto corsi di estetica. A Oxford, Gilbert Ryle è «Waynflete Professor of Metaphysical Philosophy»: ma se c'è una filosofia poco metafisica, questa è proprio la sua, e tuttavia non credo che egli perda i sonni per il titolo della sua cattedra. A Montreal, Klibansky è «Frothingham Professor of Logic and Metaphysics»; ma si occupa soprattutto di storia della filosofia del Medioevo e del Rinascimento. A Londra, Ayer è «Grote Professor of the Philosophy of Mind and Logic»: ma credo che non si sia mai preoccupato di sapere che cosa sia quella «filosofia dello spirito» che il titolo della sua cattedra gli chiederebbe di professare, in aggiunta a quella «logica», o meglio a quella analisi del linguaggio, di cui egli più propriamente si interessa.

E, a proposito: come mai questa «filosofia dello spirito» manca nelle università italiane? In un ambiente dominato per mezzo secolo dal pensiero di Benedetto Croce, come mai non s'insegna la sola disciplina filosofica che terminologicamente egli considerava legittima, almeno come denominazione d'insieme? – Non gli piaceva, di fatto, il nome della «filosofia morale»; e scrisse contro l'istituzione di simili cattedre nelle università. Ma, allora, perché inferire soltanto contro la «filosofia morale»? Perché è una formula alquanto impropria, e si dovrebbe dire piuttosto «filosofia della pratica», o «etica»? Ma nessuna formula ha un significato per sé: si tratta solo di sapere che significato gli dà chi l'adopera. Anche «filosofia teoretica» non significa nulla, non dà alcuna indicazione carat-

terizzante: esiste forse qualche parte della filosofia che non sia teoretica? O forse si vuol dire che il professore di filosofia teoretica deve limitarsi a studiare l'attività teoretica e conoscitiva, lasciando la trattazione della prassi al suo collega di filosofia morale? Ma quale professore, sia filosofo «teoretico» o sia «morale», ha mai riconosciuto tale limite alla sua competenza? Chi, invitato da un allievo a spiegare quale concezione della realtà condizioni o sia condizionata dalla sua filosofia morale, o quale concezione morale condizioni o sia condizionata dalla sua filosofia della realtà, si limita a rinviare l'interpellante alla competenza del collega?

Ma è inutile continuare nelle esemplificazioni. Chiunque abbia qualche pratica di queste cose, e ci rifletta un po' sopra, vedrà facilmente che, se c'è un campo in cui appare particolarmente giustificata la generale tendenza della moderna didattica universitaria a spezzare le antiche privative specialistiche dei cattedratici, sostituendovi il lavoro di gruppo organizzato negli istituti, questo è appunto quello degli studi filosofici. Ciò si inquadra, d'altronde, in tutto un moto di riforma della struttura dell'insegnamento superiore, il quale è proporzionale al decadere dell'autoritarismo dottrinario, e della pretesa del cattedratico di fare il bello e il cattivo tempo nella propria materia, almeno per quanto concerne la sua Facoltà. Basta riflettere su questa funzione, potenzialmente o effettivamente corruttrice, del cattedratico monopolista, per rendersi conto che già la più elementare regola dell'organizzazione non autoritaria di un'università dovrebbe esser quella che nessuna materia potesse mai esservi insegnata da un solo professore, o, che è lo stesso, che nessuno studente si trovasse mai in condizione da non poter sostituire un professore con un altro, nell'ambito degli studi di suo interesse.

Come possiamo sognarci, del resto, di avere un'università che funzioni, quando, in dipendenza sia della stortura del «fondamentalismo» sia di quella della «copertura unica» di ogni cattedra, molti di noi finiscono per aver tanti studenti da

non poterne veder la faccia se non il giorno dell'esame? Ma, se vogliamo uscire da questi guai, bisogna che ci rendiamo conto che *tout se tient*, e che non basta rabberciare o ampliare l'organismo dall'esterno, se non si guariscono le malattie che ne rendono impossibile lo sviluppo.

Questo è il punto della questione, e non dubito che anche l'amico Lombardi finirà per avvertirlo, quando avrà trovato il tempo di dedicare un po' più di attenzione al problema. Per il momento, egli sembra aver reagito con un moto polemico troppo impetuoso. Altrimenti come avrebbe potuto incorrere in tante inesattezze? È vero che non era presente, a quella seduta della Facoltà, e che forse non ha neppure avuto il modo di leggere il testo di quel voto. Ma almeno dal mio articolo non doveva sfuggirgli che il «ciarpame dei venti esami» era ben stato eliminato da tale progetto, il quale viceversa prevede solo tre esami organici di gruppo. Se anche lui è contro quel «ciarpame», se vorrebbe, come sembra accennare, una riforma in senso poco diverso da quello caldeggiato in tale progetto, perché finisce per schierarsi insieme con coloro che, gelosi dei propri privilegi di «cattedratici» e di «fondamentalisti», faranno di tutto per ostacolarlo? E perché attribuisce a me anche quanto, in quel progetto, ovviamente non deriva dalle mie preferenze, ma dalle preferenze altrui, quando anche dal mio articolo risultava chiaro che esso era il frutto di un ragionevole compromesso fra diverse tendenze? Perché attribuisce a me anche la famigerata imposizione del latino scritto agli studenti di filosofia dell'Università di Roma, quando io sono l'unico, credo, che abbia protestato pubblicamente contro una simile trovata didattica?

Ma non lasciamoci ripigliare la mano dallo spirito polemico. Lombardi dice che anche a lui preme la libertà, e che stia tranquillo. Di fatto, deplora il «ciarpame dei venti esami», l'enciclopedismo «raffazzonato», e auspica una maggiore possibilità, per lo studente, di studiare le cose a fondo e per scelta propria. E allora? Siamo, o non siamo, dalla stessa parte della

barricata? Ma allora appoggi, tutto sommato, il progetto della Facoltà, e non difenda il disegno di legge senatorio, con la sua incongrua pretesa che tre etichette accademiche assicurino l'utilità del relativo insegnamento più che ogni altra etichetta possibile. La scelta è fra l'ideale di una libertà didattica col massimo di funzionalità organizzativa e il minimo di privilegi monopolistici, e l'ideale del mandarino che vuol esser solo a creare nuovi mandarini. Può, l'amico Franco Lombardi, avere dubbi in questa scelta?

XL. Didattica e libertà nell'insegnamento della filosofia

Ringrazio vivamente la Presidenza di questo Convegno sull'insegnamento della filosofia, per avermi invitato a dire alcune parole. Anzitutto, mi scuso del fatto di non aver potuto seguire tutti i lavori del Convegno, e quindi di non poter prendere spunto da essi per osservazioni concernenti il loro insieme.

Mi limito perciò a qualche osservazione particolare. Anzitutto, sono stato assai lieto di sentire così variamente, e mi pare prevalentemente, affermato il concetto che bisogna insistere sulla lettura dei classici, più che sullo studio del manuale di storia della filosofia. Mi pare anche (se non sbaglio a causa della mia assenza da una certa parte dei lavori del Congresso) che il motivo, in altri tempi sostenuto da alcuni, del ritorno a manuali sistematici, non sia affiorato, o sia stato scarsamente difeso.

Trovo questo orientamento opportuno e valido. A prescindere dal fatto che si possa dare l'una o l'altra interpretazione al valore più propriamente storicistico della evoluzione della storia del pensiero, e facendo appello soltanto ad un argomento di buon senso, è chiaro che dobbiamo far parlare, nell'insegnamento della filosofia, le persone più intelligenti possibili. E, in genere, coloro che sono considerati classici della filosofia rientrano tra queste personalità di più alto livello. Stamattina è stato detto giustamente, dalla signora

Dentice: «Meglio dieci righe di Platone che dieci pagine di una trattazione su Platone». È, ripeto, una semplice questione di buon senso. Un altro punto da sottolineare mi pare il seguente. Molti degli intervenuti hanno prospettato varie possibilità didattiche, anche se non hanno sempre sottolineato questo aspetto più specificamente tecnico del problema. Ci sono state varie considerazioni, vari punti di vista non coincidenti, e nessuno, mi pare, ha richiesto che il metodo da lui sostenuto come migliore sia considerato come l'unico. Su questo vorrei richiamare un momento la vostra attenzione. Se c'è una parte dell'insegnamento rispetto a cui una simile unicità di metodo può essere meno pretesa, questa è proprio l'insegnamento della filosofia.

Io non so se la filosofia sia veramente *tò timiôtaton*, come è detto in questo bel motto appeso qui sulla parete. Questo motto è molto bello, ma è, in qualche modo, un motto di classe, un motto un po' troppo superbo, un po' troppo poco pedagogico, perché se noi potessimo pretendere che la nostra materia d'insegnamento fosse la più importante, la più degna di onore fra tutte, probabilmente ci metteremmo in una situazione non opportuna rispetto ai nostri colleghi. Però, anche a prescindere dall'eventuale superiorità di questo insegnamento, è certo che la sua struttura è comunque strettamente legata all'idea di un esame spregiudicato di problemi che impegnano l'insieme della nostra esperienza, e rispetto a cui la sincerità, l'autenticità dei nostri convincimenti è assolutamente essenziale.

Io posso insegnare, fino a un certo punto, la geometria secondo ciò che mi si dice di insegnare come geometria, ma non potrò mai insegnare seriamente la filosofia secondo ciò che mi si dice di insegnare come filosofia. Bisogna, anzitutto, che ci creda io. Bisogna che ne sia convinto; bisogna che, in qualche modo, mi sia costruito da me stesso il mio metodo d'insegnamento. Come potrei, per esempio, spiegare con sincerità il valore di un testo, quando non lo sentissi io stesso

come valido? Del resto, questo è il principio stesso che anche qui è stato ribadito, tutte le volte che si è parlato della larghezza della scelta possibile. Si è insistito sul punto che non deve essere ristretta la scelta dei classici su cui svolgere il proprio insegnamento¹. Ora io credo che questo principio debba essere fatto valere anche più rigorosamente. Un professore di filosofia deve avere la responsabilità di farsi il suo programma, di insegnare secondo il suo programma, esattamente come questa responsabilità è riconosciuta ai professori di filosofia delle università. Per quale motivo noi universitari dobbiamo pretendere di essere radicalmente più intelligenti dei nostri colleghi di scuole medie? Io ritengo che questa pretesa non sia legittima. Verosimilmente ci saranno le persone più o meno intelligenti in entrambe le categorie d'insegnanti. E allora, se quel diritto è riconosciuto ad una di queste due categorie, a mio avviso dev'essere riconosciuto anche all'altra. Naturalmente ci saranno rischi nell'un caso e nell'altro. D'altra parte, se studiate gli ordinamenti didattici di altre nazioni, vedrete che molto spesso questa libertà di scelta, nell'organizzazione del proprio programma, è riconosciuta largamente anche nella scuola media.

Questa è un'esigenza che mi pare da sottolineare, anche perché il riconoscimento di questo diritto contribuirebbe ad evitare ogni preoccupazione di pressione indebita, quale che fosse la direzione in cui potesse esercitarsi tale pressione. Quale che sia l'autorità didattica che si trovi ad essere, ad un certo momento, al governo del paese, non ci dev'essere mai la preoccupazione che questa autorità didattica suggerisca una filosofia come preferibile ad un'altra, che preme affinché una certa filosofia sia insegnata piuttosto che un'altra. Io credo che questo problema, fondamentale per la libertà di coscienza di tutti quanti i docenti, si debba anche riflettere

¹ Su questo problema e sulle sue vicende cfr. il mio articolo *L'enseignement de la philosophie en Italie*, in *L'enseignement de la philosophie: une enquête internationale*, Paris, Unesco, 1953, pp. 149-162.

nella organizzazione didattica. Come è ovvio che ogni docente di filosofia deve essere libero di insegnare ciò che egli ritiene più vero come filosofia, così egli dovrebbe essere libero anche di organizzare il suo insegnamento in quello che egli ritiene il più adeguato dei modi.

Ciò non esclude, s'intende, che egli possa anche considerare massimamente adeguato proprio il presente metodo d'insegnamento. Soltanto qualora non lo ritenga deve avere la possibilità di svolgere certe parti del programma piuttosto che la sua totalità, di studiare un autore più in certe sue parti che in certe altre, insomma di organizzare l'insegnamento nel modo che ritiene migliore, salvo, com'è ovvio, informare il suo successore, qualora i suoi ragazzi passino ad altro insegnante, o i futuri esaminatori, del modo in cui egli abbia svolto il suo insegnamento, e di quale sia di conseguenza la preparazione dei suoi giovani.

Questo mi pare un punto degno di essere tenuto presente da tutti coloro che hanno a cuore l'autenticità e la sincerità dell'insegnamento della filosofia. Per me, questa è un'esigenza fondamentale. Voi sapete che una delle classiche argomentazioni di Spinoza, per quanto riguardava la libertà di pensiero, la libertà religiosa, la libertà di coscienza, era quella che ogni norma, la quale restringa questa libertà, ottiene un solo risultato: quello di creare degli ipocriti. Infatti ognuno continua, comunque, a pensare come crede: soltanto, non lo dice. Quindi, si creano uomini doppi, i quali pensano in un modo e parlano in un altro.

Spinoza diceva ciò difendendo la libertà di pensiero, la libertà di stampa, la libertà di espressione. Ma anche quando si ha, in un'organizzazione didattica, un'angustia di suggerimento programmatico, la quale in qualche modo costringa il professore ad insegnare diversamente da come preferirebbe, allora, sia pure in piccola misura, si crea questo stesso dissidio. E quindi si impoverisce il potere didattico dell'insegnante, la sua capacità di far sentire veramente i problemi filosofici come

problemi suoi, come problemi a cui egli realmente crede, come questioni che sente importanti per la sua vita, e quindi di riflesso anche per la vita dei suoi scolari.

«I Licei e i loro problemi», nn. 2-3, 1956

XLI. La riforma degli studi universitari di filosofia

Due preoccupazioni rendono sempre arduo ogni tentativo di riformare gli ordinamenti scolastici di una nazione. L'una è quella di far qualcosa su cui più o meno tutti siano d'accordo (e invece accade in genere che, tutti essendo concordi sul punto che bisogna intervenire e cambiare, ciascuno ha poi le sue idee circa la forma dell'auspicabile mutamento). La seconda è la preoccupazione di non prendere provvedimenti parziali, i quali poi possano stonare nell'insieme di una riforma organica (e siccome una riforma organica è di necessità una riforma vasta, e cambiare vastamente è più difficile che cambiare limitatamente, così lo stesso desiderio di una sempre maggiore organicità produce di per sé un rinvio indefinito di ogni miglioramento).

In questa seconda preoccupazione c'è un certo elemento illegittimo, costituito dalla sopravvivenza di un ideale di uniformità delle strutture scolastiche, affine a quello autoritario del governo centralizzato e burocratico di ogni istituto di educazione. Questo ideale, che Luigi Einaudi chiamerebbe «bonapartista», è più dannoso che proficuo in qualsiasi settore della scuola: ma è particolarmente rovinoso nell'ambito dell'insegnamento superiore, dove alle università dovrebbe pure esser lasciata la responsabilità di organizzare e sperimentare ordinamenti autonomi di studi. Spontanea nasce quindi l'idea che, quando per un particolare tipo o ambiente di studi

una certa riforma strutturale appaia necessaria e feconda, sia meglio provvedervi subito e non stare ad aspettare quello che dovrà farsi in tutte le altre Facoltà, tanto più che, molto probabilmente, per queste potranno valere esigenze diverse. Ridicolo, per esempio, è supporre che l'organizzazione di una Facoltà di Medicina debba essere sostanzialmente uguale a quella di una Facoltà di Lettere.

Se quindi si configura qualcosa che promette di riuscir utile all'una di quelle organizzazioni di studi, è inutile aspettare, per attuarlo, a vedere quello che invece si deciderà di fare per l'altra. Dopo tutto, niente è più organico del corpo umano, ma nessun medico ne cura la totalità. Ne cura sempre un certo organo, o una certa determinata funzione; e il miglioramento di questo si ripercuote in modo benefico su tutto il resto dell'organismo, facilitando altresì le ulteriori cure.

Ora, questa metafora potrebbe applicarsi alla riforma degli studi per la laurea in filosofia, che la Società Filosofica Italiana, modificando un suo precedente orientamento, ha di recente proposta. Abbiamo qui un progetto che, una volta attuato, non potrà fare che del bene, quale che sia per essere l'ulteriore sviluppo della riforma universitaria. La prima delle due preoccupazioni, a cui accennavamo in principio, non dovrebbe perciò, in questo caso, fare indugiare il riformatore. Ma anche la seconda preoccupazione non appare giustificata in questa circostanza: giacché, per quanto possa sembrare strano, quella riforma (nata da un ragionevole compromesso tra esigenze di innovazione liberalizzatrice e tradizionali garanzie di controllo da parte del corpo accademico) è ormai praticamente accettata da tutti i più qualificati docenti di materie filosofiche delle nostre università, presenti o rappresentati nel Consiglio direttivo della Società Filosofica Italiana, mentre il presidente di quest'ultima, il prof. Felice Battaglia, ordinario di Filosofia morale nell'università di Bologna, è insieme colui che, come membro del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione competente in modo specifico per le questioni concernenti

l'insegnamento della filosofia, dovrà riferire a quel Consiglio sulla nuova proposta di riforma, e quindi avviarne la favorevole considerazione da parte del Ministro e del Parlamento.

Vale dunque la pena di vedere con precisione in che cosa consiste questa progettata riforma: e, affinché ciascuno possa avere sott'occhio i dati autentici del problema, trascriverò qui senz'altro quella parte del verbale della riunione del Consiglio direttivo della Società Filosofica Italiana, tenutasi a Bologna il 15 febbraio 1959, in cui sono indicate, con tutta precisione, le modificazioni da introdurre nella legge vigente. Esso è pubblicato nel n. 26 del «Bollettino» della Società (febbraio 1959, pp. 807-809).

Dopo ampio dibattito, nel quale i vari aspetti della questione sono stati attentamente analizzati, il Consiglio si è trovato d'accordo nell'indicazione dei seguenti criteri e nella presentazione del seguente progetto definitivo di riforma dell'attuale ordinamento degli studi universitari di filosofia. Criteri:

1. il corso di studi di filosofia, poiché mette capo ad una laurea specifica, richiede un suo proprio ordinamento che lo renda funzionalmente autonomo rispetto al corso di studi per le varie specificazioni della laurea in lettere;

2. la determinazione del piano di studi deve essere lasciata il più possibile all'iniziativa del singolo studente, purché essa risulti, ad un approfondito giudizio dei docenti di filosofia, sufficientemente giustificata in sede teorica e pratica;

3. oltre a corsi specificamente filosofici, lo studente deve seguire dei corsi di discipline extra-filosofiche; la scelta degli uni e degli altri deve rispondere ad un piano motivato e determinato di formazione culturale.

Il disegno di legge che dovrebbe sostituire l'attuale formulazione della tabella XIII del R.D. 30 settembre 1938 n. 1652, risulta formulato nel modo seguente:

Tabella XIII – Laurea in Filosofia. Durata del corso: quattro anni. Titolo di ammissione: diploma di maturità classica.

Insegnamenti filosofici: 1) Storia della filosofia; 2) Filosofia teoretica; 3) Filosofia morale; 4) Estetica; 5) Pedagogia; 6) Psicologia; 7) Filosofia del diritto; 8) Filosofia della scienza; 9) Filosofia della storia; 10) Filosofia della religione; 11) Filosofia

dell'India e dell'Estremo Oriente; 12) Storia della filosofia antica; 13) Storia della filosofia medievale; 14) Storia della filosofia moderna e contemporanea.

Per essere ammesso all'esame di laurea, lo studente deve aver seguito i corsi e superato gli esami per un insieme di dodici unità annuali, scelte fra gli insegnamenti filosofici sopra elencati, e di sei unità annuali, scelte fra ogni altro insegnamento della Facoltà di Lettere e Filosofia e di ogni altra Facoltà.

Questa scelta, e la conseguente costituzione del piano di studi, dovrà essere compiuta dallo studente entro il primo anno di corso, e dovrà essere approvata dai professori di ruolo, titolari di materie filosofiche della Facoltà; tale approvazione dovrà garantire, di fronte alla Facoltà, il carattere di funzionalità organica del piano di studi.

Condizione limitativa della costituzione del piano di studi sarà comunque quella che, nell'ambito degli insegnamenti filosofici sopra indicati, nessun corso potrà esser prescelto per più di tre unità annuali e, nell'ambito degli altri insegnamenti, per più di due unità annuali.

Per essere ammesso all'esame di laurea lo studente dovrà anche aver superato una prova attestante la conoscenza di due lingue straniere moderne, a sua scelta.

I caratteri della riforma risultano, da questo testo, evidenti. L'inconveniente principale, da cui tuttora risultano danneggiati i nostri studi universitari di filosofia (come del resto quelli di tutti gli altri corsi di laurea nella Facoltà di Lettere, e molto probabilmente anche in altre Facoltà) consiste nell'antiquato autoritarismo didattico, secondo cui si pretende di stabilire in modo obbligatorio la maggior parte del *curriculum* che deve esser seguito dallo studente. E – quel che è peggio – non lo si stabilisce in base al reale contenuto didattico che anno per anno vengono ad assumere i diversi corsi (quando non siano tenuti da professori tanto scadenti da trattare ogni anno lo stesso tema, come pappagalli della Malesia), bensì in base ai titoli ufficiali delle cattedre: titoli i quali, nella maggior parte dei casi, non fanno che perpetuare vecchie tradizioni accademiche nazionali, e quindi per lo più non serbano alcun signi-

ficato, tanto è vero che nessuno li prende più sul serio, e p. es. nessun titolare di Filosofia Teoretica si considera vietato il campo della Filosofia Morale, né alcun titolare di Filosofia Morale si astiene dall'insegnare anche Filosofia Teoretica, senza trattare della quale non potrebbe neppure svolgere l'insegnamento suo. (Ho altra volta ricordato, a questo proposito, come nelle università anglosassoni le vecchie cattedre di fondazione privata, legate quindi all'antica denominazione in quanto prevista nell'atto istitutivo insieme col nome del donatore, sono assegnate e tenute senza il minimo riguardo alle apparenti esigenze di quelle denominazioni arcaiche; mentre le cattedre di nuova istituzione sono nella massima parte designate col semplice nome di «Filosofia», la precisazione del contenuto dei corsi che anno per anno si tengono restando poi affidata all'accordo didattico tra i professori di ciascun istituto, e risultando di conseguenza largamente illustrato nel volume dei programmi dei corsi, che con congruo anticipo di tempo viene messo a disposizione degli studenti. Per una grande università americana è quindi naturale avere, poniamo, dieci docenti che si chiamano tutti *Professor of Philosophy*, così come, magari, trenta insegnanti che sono egualmente *Professor of Physics*, senza che nessuno si domandi perché quella «cattedra» è occupata da tanta gente, o se tale molteplicità di corsi sulla stessa «materia» non mette in pericolo l'«unità dell'insegnamento»!)

Nel nuovo progetto, l'arcaico autoritarismo didattico, che ha finora impedito ai nostri studenti di filosofia di concentrarsi nello studio degli argomenti che desiderano approfondire, è radicalmente eliminato, concedendosi a ciascuno di essi la facoltà – ovvia in qualsiasi università moderna – di costituirsi un organico piano di studi, il quale risponda ai suoi personali interessi di conoscenza e di ricerca. L'idea fondamentale, che qui si presuppone, è che sia di gran lunga più utile – anche in vista di ogni ulteriore attività professionale, sia essa destinata a svolgersi nel campo didattico o in

quello della ricerca scientifica o storica – studiare a fondo, e con raccolto ed intenso interessamento personale, un gruppo limitato di argomenti e di problemi, che studiare a memoria manuali, per poi esibirne le formule in esami pappagalleschi. (Purtroppo questa idea, che dovrebb'essere evidente, non è ancora così diffusa, in Italia, come si desidererebbe. Ma intanto è da considerare augurale che l'abbiano concordemente riconosciuta giusta i filosofi).

D'altra parte, come all'esigenza di garantire una certa intensità di lavoro e a quella di assicurare una sufficiente larghezza e varietà di orizzonte problematico si è venuti incontro con le norme che fissano il numero delle unità annuali di corso da seguire e la proporzione fra corsi filosofici e corsi extra-filosofici (appartengano essi alla Facoltà di Lettere o a qualsiasi altra Facoltà), così si è tenuto conto anche della preoccupazione che gli studenti meno seri possano costituirsi un *curriculum* disorganico, o addirittura ispirato all'intento di scegliere i corsi ritenuti più facili. E si è perciò stabilito che il piano di studi di ogni studente dovrà essere approvato dai professori di ruolo, titolari di materie filosofiche della Facoltà.

Personalmente, io non sono tra coloro i quali ritengono che ogni studente, lasciato libero di predisporre il proprio *curriculum* di studi, non mai ad altro penserà che a scegliere le materie più facili, o su cui la voce dei suoi colleghi dice che è più agevole superare l'esame. Durante trent'anni d'insegnamento universitario, non ho trovato che la media degli studenti sia irresponsabile fino a tal punto. In ogni modo, come non ho mai negato la necessità di un'approvazione del *curriculum* da parte di qualche professore (e quindi anche una discussione e una rielaborazione di esso con lo studente, in tutti i casi in cui non appaia immediatamente accettabile), così sono pronto a dire che il compromesso accolto nel progetto di riforma proposto dalla Società Filosofica Italiana mi sembra ragionevole e soddisfacente, in quanto attribuisce il controllo sull'adeguatezza della costituzione dei piani di stu-

dio a quegli stessi professori che in seno alla Facoltà hanno, come suol dirsi, «responsabilità di cattedra» per gli insegnamenti di filosofia, essendo membri di ruolo della Facoltà e titolari di cattedre specificamente filosofiche. Ed è naturale che questi professori siano poi, nella maggior parte dei casi, i titolari di quelle stesse cattedre di più stabilizzata nostra tradizione accademica, che il vigente ordinamento degli studi continua a designare come «fondamentali» e quindi obbligatorie. Ma mentre, per tutto quanto si è detto, sarebbe stato illogico ed antiquato che essi avessero insistito nella difesa (la quale tanto sembra premere ad altri, e meno intelligenti o meno disinteressati colleghi) di quella accademica «fondamentalità» ed obbligatorietà, è tuttavia ragionevole che il controllo circa l'adeguatezza dei piani di studio rimanga in prevalenza nelle loro mani, dal momento che a loro è principalmente affidata, nella presente situazione delle nostre Facoltà, la responsabilità didattica degli studi filosofici.

Si capisce, infine, che il progetto lascia aperti altri problemi, che non tutto vi è perfetto, che p. es. l'elenco delle materie indicate come filosofiche è piuttosto indicativo che tassativo, dal momento che molte altre potranno ad esse aggiungersi in seguito (ma per fortuna non è ormai più necessario che si disturbi per ciò il Parlamento!). Si è preferito, tuttavia, non dare troppa importanza a questi particolari, proprio per rendere possibile un'immediata inserzione delle nuove norme nel seno stesso della legge vigente. E qui non si potranno, certo, accusare i filosofi di astrattezza, dal momento che si sono preoccupati di redigere con tutta precisione, in una paginetta, il testo del provvedimento legislativo da prendere.

Il Ministro Medici manifesta un vivace interesse per i problemi della scuola, si è accorto che le nostre istituzioni didattiche vanno svecchiate e aggiornate, e tutti attendono con simpatia di vedere che cosa realmente farà. In questo caso, egli si trova di fronte a una proposta di riforma, su cui tutti

gli interessati sono d'accordo, senza distinzione di orientamenti politici. Collabori, per quanto può, a farla tradurre rapidamente in atto, ed avrà aperto una prima finestra per rinnovare l'atmosfera dell'università italiana.

«Il Mondo», 11 agosto 1959

XLII. Gli studenti e le Facoltà umanistiche

Ho sempre sperato che le idee di riforma universitaria, le quali si vengono facendo a poco a poco strada nei nostri cervelli di professori, fossero ancora più vigorosamente portate innanzi dagli studenti stessi, meno impacciati da interessi costituiti e da abitudini del passato. Quanto è avvenuto negli ultimi mesi sembra confortare questa speranza.

Sotto gli auspici dell'Unuri (l'Unione Nazionale rappresentativa degli studenti universitari italiani) si è costituita nel luglio scorso, la Commissione preparatoria del Segretariato Nazionale per le facoltà umanistiche (Lettere e filosofia, Magistero, Lingue e letterature straniere). Tale Segretariato non intende essere semplicemente un Centro Studi, ma piuttosto un organo di propulsione per la riforma delle Facoltà sopra citate: organo di propulsione che attinga speciale efficacia dal proposito di coordinare l'azione dell'Unuri, e degli altri segretariati di Facoltà ed organismi studenteschi, con quanti altri enti scolastici, sindacali, partitici e parlamentari abbiano voce e influenza nel campo della riforma educativa italiana.

Le idee che la Commissione preparatoria del Segretariato enuncia come linee programmatiche per la riforma delle Facoltà umanistiche, e quindi per l'azione del Segretariato stesso, s'ispirano alle conclusioni del Convegno Nazionale che sulla riforma di tali Facoltà è stato tenuto, appunto dall'Unuri, a Roma dal 18 al 20 gennaio di quest'anno. Preparato per tem-

po con una serie di nutrite relazioni, esso ha fatto tesoro di quanto di meglio si è venuto sostenendo in proposito negli ultimi anni, cosicché le proposte che ora avanza la Commissione preparatoria del Segretariato toccano veramente i punti essenziali per una moderna riforma delle Facoltà umanistiche.

Opportuna considerazione di partenza è quella che da tali Facoltà esce la grande maggioranza del personale insegnante della nostra scuola secondaria cosicché il loro ammodernamento si presenta come essenziale ai fini dello svecchiamento dell'intera scuola italiana, mentre una loro riforma sbagliata avrebbe gravissime ripercussioni su tutto il nostro sistema educativo. Da questa giustissima esigenza professionale, d'altronde, il programma di riforma qui delineato si guarda bene dal trarre la rovinosa conclusione (purtroppo ancora presente nel cosiddetto «progetto dei Presidi», il che prova come i capi di certe Facoltà possano avere idee assai più antiquate di quelle dei loro studenti) secondo cui altra dovrebbe essere la preparazione degli insegnanti, destinati alle scuole medie, altra quella dei ricercatori, destinati alla produzione scientifica e alla carriera universitaria. Gli uni dovrebbero essere preparati enciclopedicamente su corsi istituzionali e manualistici, e solo gli altri avrebbero il diritto di studiare in profondità quel che loro interessa!

Gli studenti dell'Unuri non ripetono affatto una sciocchezza simile, e anzi insistono sul pari diritto, che ogni studente deve avere, di organizzare tutti i suoi studi intorno al proprio centro d'interesse, attraverso un piano di studio da lui discusso coi suoi professori e non predisposto in astratto da articoli di legge, senza universale imposizione di materie cosiddette fondamentali, e con minore numero e maggiore serietà di esami. Essi vedono benissimo il danno dell'odierna «natura generalizzatrice, frammentaria, dispersiva» delle nostre Facoltà umanistiche, nelle quali «la pretesa dell'onniscienza, della presenza di ogni studente in ogni ambito culturale, si traduce naturalmente nell'impressionistico, nell'ab-

bozzato, nel pappagallesco, ed organizzativamente in strutture obbligate e oppressive».

Ma, nello stesso tempo in cui essi così sottolineano l'esigenza dello studio serio e specializzato non solo per i futuri storici e filosofi ma anche per i futuri insegnanti di scuole medie, fino al punto di auspicare persino una riforma dei concorsi la quale eviti la costrizione degli «abbinamenti fasulli» («almeno al liceo ogni insegnante insegni solo la *sua* materia, la sola che ha approfondito, la sola che è in grado di insegnare»), essi avvertono benissimo anche l'esigenza della preparazione psicopedagogica, per chiunque si avvii alla professione dell'insegnamento. E accettano perciò il progetto avanzato dalla Consulta Pedagogica, cioè dall'organo rappresentativo dei professori universitari di pedagogia, secondo cui quell'inutile e disgraziato doppione delle Facoltà letterario-filosofiche, che è la cosiddetta Facoltà di Magistero, dovrebbe trasformarsi in Istituto pedagogico, di frequenza obbligatoria per chiunque, quale che sia il diploma o la laurea conseguita, intenda avviarsi alla carriera didattica.

Queste sono riforme essenziali per ridare respiro alle nostre Facoltà umanistiche. Speriamo che il pubblico, e il Parlamento, che non danno molto retta ai professori, intendano questa volta la voce degli studenti.

«Il Mondo», 13 settembre 1960

XLIII. Scuola in appalto?

Che cosa si direbbe dell'Italia se, tornando indietro di alquanti secoli nella sua storia civile, le sue pubbliche autorità dichiarassero di non poter assicurare pienamente la difesa del territorio nazionale con le proprie forze armate, e invitassero per ciò a cooperare in tale attività privati condottieri, offrendo in compenso, per ciascuno dei loro mercenari, una somma pari all'ottanta per cento della spesa pubblica sostenuta in media per ciascun componente delle truppe regolari? Che cosa si direbbe se, non avendo sufficienti poliziotti, lo Stato italiano pagasse l'ottanta per cento delle spese di esercizio, come sopra calcolate per ogni poliziotto aggiunto, a chiunque gli organizzasse delle polizie private, – magari previo accertamento che gli ispettori di simili polizie avessero superato un esame di versione dall'italiano in latino, e fossero noti al parroco come assidui alla messa della domenica, – ma con l'ulteriore intesa, si capisce, che lo stipendio di tali privati poliziotti verrebbe altresì completato dagli stessi cittadini che essi sarebbero chiamati a sorvegliare? Che cosa si direbbe se l'Italia, constatato che i propri organi giurisdizionali non riescono a smaltire in tempo decente tutte le cause, chiamasse in aiuto giudici privati, assicurando a ciascuno di loro un compenso pari all'ottanta per cento della spesa occorrente per ciascuno dei giudici ordinari, e permettendo loro, per il resto, di essere pagati dalle parti in causa?

Il meno che si direbbe sarebbe che la difesa del territorio nazionale, la garanzia dell'ordine pubblico, l'amministrazione della giustizia non sono funzioni che sia lecito dare in appalto. Lo Stato potrà, se mai, appaltare a privati un servizio di trasporti, ad integrazione di quelli gestiti da lui medesimo, – e questo stesso solo in casi di giustificata eccezione, una volta riconosciuta la civile convenienza che i grandi trasporti di interesse collettivo siano gestiti piuttosto da enti pubblici che da enti privati. – Ma neppure del servizio postale lo Stato cederebbe mai una sezione a privati, quando si accorgesse di non farcela da solo! Riterrebbe suo impegno d'onore il rimediare alle deficienze, e l'assicurare l'adeguatezza di quel servizio pubblico.

Ora, in Italia si sta proponendo che lo Stato, riconosciuta la sua inettitudine a fornire a tutti i cittadini quello stesso grado d'istruzione che la Costituzione stabilisce come obbligatorio per ciascuno di essi, ceda la necessaria integrazione di tale servizio scolastico in appalto ad ogni privato il quale (offerte alcune ancora ignote garanzie) sia disposto a farsi pagare il venti per cento di meno rispetto alla spesa che per tale servizio dovrebbe sostenere l'erario. Ciò significa che per quei deputati democristiani, nei cui cervelli è germinata una simile idea, quel pubblico servizio che è la scuola dell'obbligo – cioè l'istruzione statutariamente richiesta per ogni cittadino, cioè il dovere della nazione di educare tutti i suoi figli almeno fino al quattordicesimo anno di età – vale e importa molto meno, non solo della magistratura, della polizia e dell'esercito, ma addirittura del servizio postale e della stampa dei francobolli. Questa non si può cedere ai privati nemmeno in parte: la dignità dello Stato ne soffrirebbe. La scuola, invece, si può darla largamente in appalto, a chiunque garantisca all'erario un risparmio del venti per cento.

Questo infatti è il significato della seguente proposta di «articolo aggiuntivo» al Piano della scuola, testé presentata,

alla Commissione dell'Istruzione della Camera, da alcuni deputati democristiani:

Agli alunni che frequentano regolarmente scuole paritarie di istruzione dell'obbligo e di formazione professionale sono assegnati contributi annuali «pro capite» di entità pari all'80% del costo di esercizio per ciascun alunno delle corrispondenti scuole statali.

Ciascuno di tali contributi è comprensivo di una quota del 75% riservata alla retribuzione degli insegnanti e di una quota del 25% riservata alle spese di funzionamento e di manutenzione delle singole scuole di appartenenza.

Le modalità e le garanzie per la erogazione dei contributi «pro capite» sono stabilite dalla legge che fissa i diritti e gli obblighi della parità.

D'altra parte, come potranno, questi «contributi», gravare sull'erario italiano, se la nostra Costituzione stabilisce, nell'art. 33, che alla libertà di ognuno, di istituire scuole, non può corrispondere alcun onere per lo Stato? Si è mille volte chiarito che una norma costituzionale di questo genere non ha senso se non come un divieto, fatto ai poteri pubblici, di assumere per ciò alcun onere; giacché, se si fosse voluto soltanto dire che lo Stato aveva il potere ma non il dovere di finanziare, che bisogno ci sarebbe stato di formulare quella norma? Lo Stato ha sempre il potere di finanziare anche quello che non ha già il dovere di finanziare: basta, se mai, che per ciò faccia una nuova legge. Il «senza oneri per lo Stato» non può dunque essere che un preciso divieto costituzionale, di far leggi le quali autorizzino finanziamenti in questo caso specifico. Ma all'erario questi «contributi» non potrebbero esser chiesti neppure nel caso che il «senza oneri per lo Stato» fosse assurdamente interpretato come escludente l'obbligo ma non la facoltà: giacché l'emendamento aggiuntivo stabilirebbe proprio non la facoltà, ma l'obbligo, di finanziare ogni scuola privata rispondente ai requisiti della legge (ancora ignota!) sulla parità. Il «senza oneri per lo Stato» si capovolgerebbe

così, semplicemente, in un «a carico dello Stato» (con lo sconto del 20%). Si avrebbe così un bell'esempio d'interpretazione progressiva del precetto costituzionale (sia pure temperata dalla percentuale dello sconto).

E allora, sotto a chi tocca! Dal momento che, con tutta probabilità, il venti per cento delle spese di esercizio delle scuole statali è assorbito dall'amministrazione centrale e da tutto l'insieme organizzativo della pubblica istruzione, perché non mettersi a fare quello stesso che fa lo Stato, pronto a pagare per ogni singola scuola privata non meno di quanto spenderà per ogni singola scuola propria? In poi, ci saranno le rette degli allievi... Chi, così stando le cose, non istituirà scuole in Italia? La disoccupazione dei maestri e dei professori sarà presto assorbita. Le scuole private si moltiplicheranno; e lo Stato, dopo aver disobbedito all'art. 33 della Costituzione che gli vieta di finanziarle, disobbedirà anche all'art. 81 che gli vieta di assumere per legge nuovi oneri senza indicare «i mezzi per farvi fronte», (non potrà infatti indicarli, nella legge, perché non potrà sapere, in anticipo, quante nuove scuole sorgeranno e meriteranno la parità). E infine fallirà: perché le scuole private saranno troppe, e occorrerà un esercito di ispettori per controllare l'attendibilità del dichiarato numero degli alunni... Oppure si dirà, da parte degli onorevoli proponenti, che i soldi si troveranno, perché anche l'Italia si deciderà, prima o poi, a far pagare le tasse ai suoi cittadini in modo decente, come l'Inghilterra e gli Stati Uniti d'America e ogni altro paese non arretrato? Ma allora perché si piange miseria, e si dice che non ci sono soldi per la scuola pubblica, la quale, in ogni suo settore, versa in quelle tragiche condizioni di insufficienza che tutti ormai, universalmente, ammettono e deplorano?

Ma basta con le domande ironiche, che del resto non sono allegre ma tristi. Non sappiamo se gli onorevoli proponenti facciano solo il giuoco di correnti in lotta nel loro partito, o se davvero scendano in campo al seguito dei vescovi delle Tre

Venezie, i quali, nella loro notificazione dell'ottobre scorso, chiedevano apertamente che denaro pubblico andasse alla scuola cattolica, preferita dal diritto naturale, dalle famiglie, dalla Chiesa e da Gesù Cristo (se ne veda il testo nell'«Avanti!» del 15 dicembre).

Sappiamo soltanto che, se si continua a tirare la corda a questo modo, non è detto che i risultati debbano corrispondere ai desideri di chi la tira. C'è in Italia una sola organizzazione unitaria degli studenti universitari, l'Unuri, al governo della quale si alternano laici e cattolici: ed essa ha già preso posizione contro questa assurda pretesa di drenaggio sempre maggiore del denaro pubblico per la scuola privata. C'è una sola grande organizzazione unitaria degli insegnanti secondari, il Sindacato Nazionale della Scuola Media: ed essa si spezzerà, perché le correnti laiche ne usciranno, abbandonando quelle cattoliche, se il Sindacato, nel suo insieme, non assumerà lo stesso atteggiamento di protesta. Vogliamo davvero spaccare la scuola italiana in due, dal vertice alla base? Sono sicuri, gli onorevoli proponenti, che questo in conclusione giovi davvero alla religione, alla Chiesa, e allo stesso partito cattolico? Giaché, badino bene. Anche ammesso che una simile norma diventasse legge (e che la rivolta dei parlamentari decisi a non disobbedire alla Costituzione non bastasse ad impedirlo, così come ha pur bastato ad impedire al Ministro Bosco di parlare in proposito in sede di Commissione), non è detto che essa opererebbe solo a vantaggio delle scuole cattoliche. Non soltanto comincerebbero a farsi le loro scuole, coi contributi dello Stato, i partiti più grossi ed organizzati: e quindi, in primo luogo, il partito comunista (né certo la legge sulla parità potrebbe dire, in tutte lettere, che il riconoscimento della medesima è di esclusiva competenza dell'autorità ecclesiastica!). C'è qualcosa di più grave. La pubblica istruzione, abbiamo detto molte volte, non è tanto un problema governativo, quanto un problema costituzionale. E allora anche chi rifiuterebbe di schierarsi con uomini di questo o di quel

partito quando si trattasse soltanto di creare una maggioranza di governo, potrebbe invece benissimo trovarsi al loro fianco per tutto il tempo in cui si trattasse di difendere un'esigenza costituzionale di fondo, quale è quella che la pubblica educazione degli italiani sia appunto l'educazione di tutti gli Italiani, e non sia quindi ceduta in appalto a nessuna delle forze che nel suo ambito civile debbono di necessità contrapporsi.

Così abbiamo costituito la Adesspi, che ha appunto raccolto chiunque ha a cuore la difesa e lo sviluppo della scuola pubblica; e così potremmo domani, coi soldi dello Stato, gestire le scuole dell'Adesspi... Sarebbero proprio sicuri, i nostri amici cattolici, che, alla lunga, questo farebbe soltanto il loro giuoco? Sono certi che, in una gara aperta, e coi concorrenti egualmente finanziati dallo Stato (al quale non attribuiamo, beninteso, l'intenzione di barare al giuoco...) i potenziali insegnanti non ligi alla Chiesa sarebbero meno di quelli ligi alla Chiesa? In un paese in cui, nonostante Roma, San Pietro, la «civiltà cristiana» e tutto il resto, il partito cattolico non ottiene la maggioranza assoluta dei voti?

Ma noi vogliamo la scuola di tutti, non le scuole delle fazioni. Una scuola privata dell'intero fronte laico, in Italia, sarebbe ovviamente assai meno di parte che la scuola cattolica, perché vi si ascolterebbero comunque molte voci, e non soltanto una. Ma noi deprechiamo che anche un solo giovane italiano possa essere diseducato nel chiuso di una scuola ad una sola voce, col contributo finanziario di tutti quanti i cittadini.

«Il Mondo», 27 dicembre 1960

I. Commento a un articolo di mio figlio

A quanto sembra gli esami di maturità sono fecondi di articoli per «Il Mondo». L'anno scorso l'amico Francesco Gabrieli, dopo aver aiutato la figlia Alda nella preparazione degli esami, espresse in un severo articolo quel che pensava di tale esperienza. Quest'anno ha superato l'esame mio figlio: e, debbo dire, senza alcun mio merito paterno, non avendo io avuto nessuna parte nella sua preparazione. Il ragazzo faceva le cose da sé, o con pochissimo aiuto altrui: nella casa non regnava quella atmosfera di tragedia che, a quanto sento dire, è in simili occasioni consueta altrove (il solo mutamento visibile che poteva constatarsi sulla sua faccia era costituito dal crescere di una imponente barba nera, che egli aveva simbolicamente deciso di non più radersi). Posso quindi attestare – con tutto l'imbarazzo di un padre ingiustamente privilegiato – che se mai scolaro fu immune dalla consueta sintomatologia della nevrosi da esami di maturità, questi fu mio figlio, il quale pure se l'è cavata con una assai buona votazione. Dico tutto questo soltanto per ribadire il punto che, se un ragazzo di questo tipo ha poi sentito il bisogno di scrivere il primo articolo della sua vita per denunciare la scuola italiana in quanto creatrice di nevrastenici¹ vuol dire che qualcosa di vero c'è, e sarebbe imprudente non badarci.

¹ Francesco Calogero, *La scuola dei nevrastenici*, nel «Mondo» del 4 agosto 1953.

Di fatto, penso anch'io che la scuola italiana (parlo, in primo luogo, di quella che conosco per diretta esperienza di scolaro e di insegnante, cioè della scuola media classica e delle facoltà letterarie) lavori, con un terzo di quel che fa, a rovinare il sistema nervoso degli scolari, con un altro terzo a cacciare nella loro memoria cose di cui si dimenticheranno subito dopo, e solo, forse, col residuo ultimo terzo a sviluppare positivamente la loro personalità e le loro attitudini. Non so se la cosa dipenda dall'aver avuto consuetudine non solo con studenti romani ma anche con studenti di altri paesi, o dall'aver in qual che modo superato quella indifferenza per la psicologia, a cui erano solitamente condotti gli studiosi di filosofia della mia generazione. Certo è che poche cose mi impressionano, nel mondo universitario, quanto il vedere, nelle più diverse Facoltà, così gran numero di studenti in situazione di evidente anormalità psichica. Palpebre che sbattono, labbra contratte da «tic» nervosi, facce che impallidiscono per timidezze che confinano col terrore, occhi che non riescono a guardare in faccia l'interlocutore e che magari si riempiono improvvisamente di lagrime. – Chi ha rovinato a questo modo questi ragazzi? – vien fatto spontaneamente di domandarsi. Per rispondere, uno cerca anzitutto di ricostruire l'esperienza che ebbe egli stesso della scuola. E allora gli torna in mente che, la prima volta che pensò al suicidio, fu appunto quand'era al ginnasio, o al liceo.

Io sono stato scolaro di ginnasio a Pisa e di liceo a Roma, al Mamiani; poi ho insegnato per due anni storia e filosofia al Tasso. Mi sia permesso parlare anzitutto di quest'ultima esperienza. Nei primi tempi, essa fu spiacevolissima. Finché si trattava di spiegare qualche problema ai giovani, di leggere un testo, di commentare un libro di storia, la cosa non presentava difficoltà. Bastava aver qualcosa da dire, e i ragazzi stavano a sentire, e si interessavano. Ma, disgraziatamente, questo si poteva fare soltanto per meno di metà dell'ora. Per il resto del tempo, bisognava interrogare: altrimenti come si

sarebbero potuti assegnare trenta o quaranta voti differenti in storia e altrettanti in filosofia, alla fine del trimestre? Ora, durante l'interrogazione, l'atmosfera mutava completamente. Mentre il ragazzo chiamato alla cattedra subiva l'interrogatorio, tutti gli altri non avevano niente da fare, e per cacciare la noia tentavano ragionevolmente di fare conversazione tra loro. Il che, d'altra parte, non era tollerabile, perché, chiacchierando loro, come avrei potuto capire io quel che diceva l'interrogato? Nemmeno, poi, era ammissibile che essi facessero per loro conto altre cose ragionevoli, come per esempio leggere il giornale, o studiare altri libri, o scrivere diari personali, o inviare messaggi alle compagne; perché da tale loro indipendente attività sarebbe risultato evidente che il professore non lavorava in tutto quel periodo per altro scopo che quello di assegnare un voto ad uno solo degli studenti della classe. Non restava quindi che ottenere il loro silenzio mercé un'intimidazione disciplinare. E ciò non presentava speciali difficoltà; ma ne risultavano alcune conseguenze, che purtroppo mi apparivano allora come le inevitabili calamità di ogni insegnamento medio.

In primo luogo, all'attenzione conquistata mercé l'interesse si sostituiva il silenzio ottenuto attraverso la paura della sanzione. Non c'era più la confidenza, la naturalezza, la cordialità: c'era la disciplina. In secondo luogo, la buona condotta veniva ad identificarsi con lo stare zitti. La più comune esortazione disciplinare, che uscisse dalle labbra del professore, era la parola «silenzio». Che poi, durante la vita, il tacere potesse costituire in date circostanze una condotta non meno deplorabile che il parlare in altre, non aveva nessuna importanza. Nella scuola aveva dieci in condotta solo chi stava assolutamente zitto, o tutt'al più parlava solo quando fosse stato interrogato, secondo l'immortale regola di condotta dei poliziotti maleducati e dei burocrati autoritari.

Eppure, ripeto, tutto questo mi sembrava allora un male inevitabile, una delle tante cose che rendevano la scuola

media di necessità odiosa tanto a chi vi studiasse quanto a chi vi insegnasse, cosicché sia gli uni che gli altri cercavano poi di fuggirne il più presto possibile. Scoprii bensì una volta, durante gli scrutini, che un mio collega seguiva il sistema di dare nei primi due trimestri indiscriminatamente sei a tutti gli scolari, rinviando ogni interrogazione e differenziazione alla fine dell'anno. Ma questo mio collega era non soltanto molto intelligente, ma anche alquanto bizzarro; e io dubitavo, allora, che dipendesse soltanto da tale sua bizzarria l'adozione di un metodo il quale mi pareva irrispettoso sia del dovere di giudicare sia del diritto di essere giudicati. Ero stato abituato, da ragazzo, a riferire tutti i giorni a casa se e quali voti avevo avuto, e un insegnante che non differenziasse i suoi scolari coi voti mi sembrava quindi che mancasse al suo compito professionale. Naturalmente, vedevo anche allora che la cosa non andava, che ogni discorso fra professori e scolari era falsato dall'aspettativa del voto, che la limpidezza dell'atmosfera scolastica risultava velata dalla nebbia giudiziaria delle interrogazioni e delle votazioni. Ma mi avevano insegnato che il dolore nobilita l'uomo, che questo mondo è una valle di lagrime, che solo attraverso la sofferenza si educa lo spirito; e quindi mi sembrava da accettare anche che la scuola fosse un fatto eminentemente spiacevole tanto per gli insegnanti quanto per gli scolari.

Da scolaro, del resto, non avevo avuto anch'io la stessa esperienza? Ero stato alunno di un ottimo liceo romano, con professori che certo non potevano dirsi, nel complesso, inferiori alla media. Ma al secondo anno ne ero già così esasperato che sgobbai ferocemente tutta l'estate, per passare a ottobre all'università senza subirne ancora un terzo. Mi salvai dalla nevrastenia, ma ne uscii miope. Di fatto, le più belle ore che io ricordo del liceo sono quelle che trascorrevamo quando, asserragliati con Enzo Sereni nell'ultimo banco della classe, ci disinteressavamo di quel che succedeva e leggevamo o scrivevamo cose nostre. Erano, appunto, gli interminabili

periodi delle interrogazioni: e noi rimediavamo occupandoci d'altro. Qualche volta, si capisce, venivamo improvvisamente disturbati dal professore, il quale ci chiedeva a bruciapelo che cosa avesse domandato al ragazzo che stava interrogando: né avevamo il coraggio di rispondergli che non eravamo noi ad essere distratti, ma piuttosto lui che ci stava distraendo. Ciò non toglie che, qualche volta, il professore di greco e di latino si mettesse lui a leggere Omero: e, allora, naturalmente, stavamo subito a sentirlo, e lo seguivamo sul testo, perché chi non resta incantato se uno gli traduce l'*Odissea*? La cosa ci sembrava, bensì, stranamente anormale, come se in quel caso il professore, forse animato da previe libazioni e dimentico del preside e del ministro, trascurasse temporaneamente il fatto che a tradurre Omero dovevamo sudare noi: altrimenti, se egli Omero ce lo rendeva piacevole, che cosa mai diventava la scuola, un divertimento? E come si sarebbe potuto, allora, desiderare di far vacanza, invece che di andare a scuola? D'altra parte, se il professore, in luogo di interrogare, avesse speso la maggior parte del tempo a leggerci appunto lui i classici, e a farceli godere così come noi godevamo le belle giornate quando andavamo in bicicletta e il bel mare quando ci nuotavamo dentro, allora che bisogno ci sarebbe stato di studiare a casa? Probabilmente avremmo imparato più e meglio semplicemente stando a scuola, senza quasi dover riaprire i libri negli intervalli fra una lezione e l'altra; e tutto il tempo libero, a casa, avremmo potuto adoperarlo leggendo o scrivendo o facendo quel che ci avesse interessato di più, e che per ciò stesso ci avrebbe educato di più. Evidentemente, sarebbe stato troppo bello. E non era possibile, perché dove avrebbe poi trovato il tempo, il professore, per le interrogazioni?

La stessa cosa si sarebbe potuta dire a proposito dei rarissimi casi in cui una lezione si trasformava in una discussione. (Per la verità, a me sembra di ricordare che ciò accadesse solo una volta, credo in occasione della venuta di un giovane

supplente). Avevamo la vaga sensazione che, se invece di sentirci dire che Talete aveva visto il principio di tutte le cose nell'acqua e Anassimene nell'aria, e Socrate aveva scoperto il concetto e Kant la sintesi *a priori*, e di ristudiare tutto ciò a memoria a casa per ripeterlo il giorno dopo in caso di interrogazione e poi dimenticarlo dopo alcuni giorni e poi ristudiarlo nell'imminenza dell'esame di maturità e poi ridimenticarlo una buona volta per sempre – se insomma, invece di sobbarcarci a questa infinita noia di ricordare e dimenticare e ricordare e dimenticare cose egualmente prive di interesse tanto se ricordate quanto se dimenticate, noi avessimo domandato al professore di filosofia se aveva paura di morire e perché voleva bene a sua moglie e quale criterio di condotta pensava che si dovesse seguire nella vita ed in base a quale principio diceva che quel film era più bello dell'altro, e sulle sue risposte avessimo impiantato un dibattito e ci avessimo tirato dentro tutta la classe e volta per volta avessimo cercato di approfondire quanto era risultato dalla discussione precedente, magari non facendo altro tra lezione e lezione che ripensare un poco a quanto avremmo voluto sostenere nella discussione futura... – avevamo la vaga sensazione, dico, che, se l'ora di filosofia fosse trascorsa in quel modo, ne avremmo tratto assai più vantaggio, per il nostro allenamento a riflettere con maggior attenzione e coerenza sui più importanti aspetti del nostro modo di veder le cose, che da ogni altro studio mnemonico di paragrafi di manuali. E le pagine dei classici ci sarebbero venute incontro come risposte a domande, richieste dalla discussione medesima. Il professore stesso, del resto, avrebbe ben finito per accorgersi, attraverso le lunghe ore delle discussioni, delle nostre diverse qualità intellettuali, di prontezza e di penetrazione e di attenzione ai problemi: cosicché avrebbe potuto anche stabilire, volendo, votazioni e graduatorie. Non avrebbe potuto però dare sette a Caio, perché, studiata la lezione, aveva attribuito la *haecceitas* a Duns Scoto, e quattro a Tizio che l'aveva attribuita

a Scoto Eriugena... Qui dunque cascava l'asino: il sogno era troppo bello, le discussioni potevano farsi solo quando venivano i supplenti, o l'insegnante di religione che non aveva il diritto di dare il voto. I professori seri non si lasciavano sedurre dalla baraonda dei dibattiti: con loro bisognava studiare esattamente quel che bisognava ripetere per l'interrogazione, e solo dopo quest'ultima si poteva stare in pace per un po' di tempo.

Diranno, i miei lettori adulti, che sono stato molto disgraziato nelle mie esperienze scolastiche? Può darsi; ed effettivamente credo che parecchi insegnanti tentino sempre più di allontanarsi da quell'antiquato modello didattico. Ma credo anche che, purtroppo, esso sia ancora largamente in atto. E soprattutto temo che capiti a molti quel che è capitato a me come a mio figlio, cioè di accorgersi che certi infelici metodi didattici non sono inevitabili, solo dopo aver scoperto che in altri ambienti le cose vanno benissimo, anzi vanno meglio, senza di essi. Il conservatorismo educativo è probabilmente il più pericoloso di tutti i conservatorismi, perché a nessuno piace ammettere che i suoi maestri avrebbero potuto educarlo meglio. Riformare le altre cose, sta bene: ma riformare il modo in cui siamo stati fatti noi stessi, chi ne ha il coraggio?

Non parliamo poi di quel che succede quando il parere sulle riforme educative viene richiesto, a titolo di *referendum*, alla grande massa degli stessi educatori. Come si può pretendere che, nell'insieme, pensino che quanto fanno non sia fatto bene? Se se ne accorgessero, comincerebbero a mutarlo da loro stessi. Niente è più facile, in fondo, che tradurre una scuola giudiziaria in una scuola di libera e umana conversazione tra maestri e allievi, quando davvero lo si voglia (nel peggiore dei casi, si può farlo almeno per i primi due trimestri, col sistema di quel mio collega...). Ma ciò presuppone, appunto, l'aver a un certo momento capito che la scuola non deve essere giudiziaria, o deve esserlo il meno possibile, quando già lo sono, purtroppo, gli inevitabili esami: e ciò è

tutt'altro che facile in ambienti in cui per vecchia tradizione è giudiziario tutto, non solo nell'aldilà ma perfino nell'aldilà. Credo che in nessun paese del mondo si legga tanto Rousseau quanto in Italia (forse nemmeno in Francia o in Svizzera): ma chi poi crede, da noi, al valore positivo, creativo, della libera spontaneità del fanciullo? Anche i laici più inveterati, in Italia, credono al peccato originale. Il ragazzo è originariamente sbagliato, storto, e deve essere fatto soffrire durante tutta la fanciullezza e l'adolescenza, per diventare adulto. Egli vorrebbe divertirsi. No, deve sgobbare (quando si potrebbe studiare il modo di farlo lavorare in modo divertente). Egli vorrebbe leggere libri piacevoli. No, deve leggere libri noiosi (noiosi, beninteso, anche per l'insegnante, quando ce ne sarebbero tanti che potrebbero nello stesso tempo divertire lui e loro). Egli vorrebbe sentir parlare di problemi che lo interessano. No, deve sentire parlare di problemi che interessano i suoi maestri (o che i programmi del ministero presuppongono che interessino i suoi maestri, i quali poi troverebbero forse più interessanti i problemi suoi).

Si sono fatte tante prediche filosofiche, in Italia, sull'autonomia dell'educando: ma dov'è poi la scuola che gli lasci una qualsiasi libertà di educarsi? Quale scuola gli permette di disinteressarsi della matematica, se gli interessa il latino, o di disinteressarsi del latino, se gli interessa la matematica? No, deve studiare in ogni caso tanto il latino quanto la matematica, perché l'uno e l'altro gli quadreranno la testa, lo educeranno a ragionare, specialmente attraverso la cosiddetta analisi logica, scienza la quale gli insegna a dire qualsiasi insulsaggine purché in essa il soggetto sia messo al nominativo. Soprattutto, poi, deve fare per tutta la vita scolastica un esercizio di fondamentale importanza. Quel che è detto da un tema in tre righe, ridirlo in tre pagine: quando, se mai un esercizio ci fosse da fare in Italia, paese dove gli interventi in Parlamento durano in media un'ora laddove in altri paesi di meglio funzionante democrazia durano in media cinque

minuti, dovrebbe proprio consistere nel prendere i testi di quei discorsi di un'ora e riscriverli in modo da far loro dire più o meno le stesse cose in cinque minuti (cosa che, del resto, si fa appunto in quei paesi, e così si impara fin da ragazzi a disciplinare la propria eloquenza).

D'altra parte, quando è riuscito a scappare dal liceo, non si illuda lo studente italiano di esser lasciato libero all'università. Anche lì, se vuole dedicarsi al latino, deve studiare la geografia, e, se vuole dedicarsi alla geografia, deve studiare il latino. Anzi, qualunque materia gli interessi, deve studiarne almeno un'altra ventina, e non già soltanto quelle che naturalmente studierebbe da sé per approfondire la prima: tutte male, s'intende (perché chi mai può interessarsi di tante cose, a questo mondo?), e quindi con profondo odio, esasperazione, e coltivazione di nevrosi. Ma come si potrebbe permettere che egli facesse il proprio comodo dedicandosi soltanto ad approfondire le materie che ama? L'università non è il giardino dell'amore: gli studenti non debbono amare né le ragazze, né le materie; ameranno poi, dopo superato l'esame di abilitazione (non ha detto forse il Manzoni che di amore ce n'è anche troppo nel mondo?). Un po' di odio fa bene: essere costretti a fare quel che si odia è il miglior tonico della moralità. E non si tirino fuori quegli altri paesi, di tradizione lassistica o americanoide, dove non solo all'università ma anche nella scuola media i ragazzi hanno un largo ambito di scelta per dedicarsi alle materie che più desiderano di approfondire. Non si venga a dire che l'Inghilterra recluta i suoi *civil servants*, i funzionari direttivi della sua burocrazia statale, in base a esami di concorso imperniati sull'argomento a cui il candidato si è dedicato specificamente durante tutti gli anni di quella che nelle loro università corrisponde alla nostra Facoltà di Lettere (cosicché, per esempio, uno può entrare nei Ministeri dopo aver dimostrato che per quattro anni ha studiato bene latino, greco e storia antica, mentre in Italia deve dimostrare di aver studiato male venti materie

differenti). Non si vengano a citare questi esempi, perché si sa benissimo che i paesi anglosassoni sono materialisti e decadenti, e l'Inghilterra ha perduto l'India, mentre l'Italia conquistò l'Etiopia; d'altra parte, come si può confondere la tradizione storica italiana con quella inglese? Può farlo solo chi pretenda che degli Italiani ci si possa fidare come degli Svizzeri e degli Inglesi e degli Scandinavi, quando ogni banchiere milanese che sia stato nella City vi può spiegare che per versare denaro in un conto corrente della Banca Commerciale ci vuole inchiostro, carta, lavoro e tempo almeno tripli che quelli richiesti da un'analogha operazione nelle banche inglesi, appunto perché queste sono fondate sul presupposto che degli uomini in genere ci si può fidare e conviene accettare la percentuale di rischio della truffa, mentre le banche italiane, costruite sul modello tedesco, partono invece dall'idea che l'uomo è essenzialmente un imbrogliatore, cosicché ognuno deve essere anzitutto armato di carta penna e calamaio e pezze d'appoggio contro ogni altro, anche se questo aggrava il bilancio dell'insieme assai più di quanto lo aggraverebbe la media prevedibile delle truffe. Noi non possiamo, da buoni Italiani, dimenticare la nostra tradizione nazionale e storica, che è quella di ritenerci ladri, imbrogliatori, corruttori ed evasori fiscali; e così neppure possiamo abbandonare la nostra tradizione scolastica, che è quella di non mai fidarci di chi ha studiato a lungo e con passione le poche cose che veramente lo interessano, e quindi di pretendere invece che ne studi male e di mala voglia molte, purché i controlli in proposito siano ancora di più... purché per un terzo del tempo si studi e per due terzi del tempo si interroghi.

Sto esagerando? Magari fosse. Ma certo sto dirottando nel *mare magnum* dei problemi della riforma scolastica italiana; e bisognerà bene che mi fermi, perché per questi ci vorrebbe altro che un articolo. La scuola italiana è talmente antiquata in tanti suoi aspetti che non si può pretendere di correggerli

tutti rapidamente; ma appunto perciò può essere opportuno cominciare a isolare almeno quei punti, in cui è possibile agire senza soldi, senza sconvolgimenti, senza maggior fatica per nessuno, e probabilmente con maggior soddisfazione di tutti. Sono lieto che mio figlio abbia indicato uno di questi punti, e per mio conto dichiaro che sono senz'altro d'accordo con lui. La scuola italiana, in generale, dovrà essere resa assai meno faticosa, meno autoritaria, meno estranea e angosciata, e quindi meno creatrice di nevrosi, di quanto ora sia. Ma, intanto, togliamo da essa quella spada di Damocle continuamente sospesa sul capo dei ragazzi, che è il sistema delle interrogazioni. Proprio perché gli esami sono necessari, cerchiamo di farli il più seriamente possibile: e le cose serie e importanti non possono accadere tutti i giorni. Un esame scritto alla fine di ogni trimestre, fatto col sistema dei questionari e con larga possibilità di scelta dei quesiti a cui rispondere, può adattarsi a tutte le necessità didattiche. Per tutto il resto del tempo, i professori siano liberi di leggere testi con gli scolari, di esercitarsi con loro, di rispondere alle loro interrogazioni, di inventare temi di studio e di ricerca, e, soprattutto, di conversare e di discutere, senza troppa paura se le discussioni non saranno rapidamente conclusive e se nella classe non regnerà quel silenzio, in cui si sentono ronzare le mosche (ronzio che è la voce della disciplina e della noia, anche quando le mosche sono state uccise dal Ddt). La civiltà della convivenza, a cui tutti, in un modo o nell'altro, cerchiamo di educarci, non sta né nel clamore, né nel silenzio, ma nell'ordinato colloquio, che è equidistante da entrambi. Purtroppo la nostra scuola è ancora troppo rispondente a quella fase arcaica, sacerdotale, fascista, dello sviluppo della civiltà in cui per domare il clamore si crea soltanto il silenzio... il quale allora si può rompere solo quando si sia interrogati!

Non credo di essere troppo malato del mio solito ottimismo se penso che l'enorme maggioranza dei docenti e degli

scolari italiani non può non accorgersi che una scuola senza interrogazioni diventa immediatamente meno faticosa, meno noiosa, meno ossessionante, insomma più piacevole e positiva tanto per gli uni quanto per gli altri. Io sono convinto che essa abolirebbe in gran parte la necessità del lavoro a casa, e quindi contribuirebbe già in larga misura all'alleggerimento del carico scolastico che in Italia è eccessivo, e permetterebbe di tener conto del fatto che i giovani non debbono educare soltanto la loro testa, ma anche le loro gambe (vero è che da noi si tende a credere che le gambe le abbiano soltanto le ragazze, e che perciò esse vadano considerate il meno possibile: il corpo è un fatto eminentemente femminile, peccaminoso e censurabile; mio figlio, spero solo per mancanza di palestra, ha superato l'esame di ginnastica oralmente, il che non significa che gli abbiano fatto fare esercizi con la bocca, ma bensì che gli hanno chiesto di dire in che cosa consistono certi movimenti ginnastici...). L'ideale dovrebbe essere quello di imparare a scuola quanto si ritiene debba insegnare la scuola, e non già di impararlo a casa per ripeterlo a scuola mentre gli altri si annoiano. Né ci si dovrebbe mai preparare a nessun esame. Non si dovrebbe conoscere in anticipo il giorno in cui si sosterrà l'esame. Per tutta la nostra vita di adulti, noi non facciamo che sostenere esami, a cui non abbiamo il tempo di prepararci: quel che conta, in ogni caso, è quel che abbiamo acquisito, quel che è rimasto in noi, quel che è diventato nostro. Non possiamo andarlo a ripassare sulle dispense.

Ma, già, mi dimenticavo che la scuola italiana è profondamente psicanalitica, è freudiana da secoli, anche se continua ad avere una tremenda paura della psicanalisi. Essa infatti presuppone che importi moltissimo imparare a memoria certe nozioni il giorno prima dell'esame, nonostante che esse vengano dimenticate il giorno dopo. Io, per esempio, credo di aver saputo, per qualche giorno, in che anno morì Traiano Boccalini. Ora non lo so più, naturalmente, e mi rifiuto asso-

lutamente di saperlo (mi basta sapere che è morto, anzi, per verità, non mi interessa neppure di sapere se è morto o vivo). Ma quella data, evidentemente, esercita ancora dal subconsciente una profonda influenza sulla mia cultura.

D'altra parte, che c'entrano gli esami che si sostengono nella vita con quelli che si sostengono a scuola? Paragonare gli uni agli altri presuppone il vieto concetto, pragmatistico e utilitaristico, che la scuola serva alla vita. Mi si permetta per l'ultima volta di citare mio figlio. Gli ho chiesto qualche tempo fa: – Non ti pare che, procedendo così le cose, voi finirete con l'imparare molto di più dalla radio, dalla televisione, dai giornali, dai settimanali, dal cinema, dal teatro, dalle vostre discussioni politiche e sportive e di ogni genere, che da quanto studiate per la scuola? – Fino ad un certo punto, papà – mi ha risposto: – perché quanto studiamo per la scuola è in gran parte così estraneo alla vita e alla realtà di tutti i giorni, che, se non ce lo facessero studiare là, dove mai l'impareremmo?

«Il Mondo», 25 agosto 1953

II. La scuola, la Costituzione e il Concordato*

Nell'art. 33 della Costituzione è fondamentale l'asserzione del primo comma: «L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento». La formulazione non è felice, e non tanto perché, come fu osservato da vari deputati alla Costituente, «l'arte e la scienza sono la libertà stessa e, con maggiore esattezza di termini, avrebbero dovuto dire che sono libere le loro manifestazioni»¹, quanto perché, se è proprio il parlare di insegnamento della scienza, non altrettanto lo è il parlare di insegnamento dell'arte. Tuttavia il significato essenziale dell'espressione è evidente, e non può essere revocato in dubbio. La Costituzione assicura con essa il cittadino che, qualunque possa essere il contenuto della creazione artistica o della scoperta o del convincimento scientifico a cui sia comunque pervenuto attraverso la sua ricerca, egli non potrà mai essere sindacato per questo, né potrà essergli impedita la comunicazione al pubblico di tali risultati del suo lavoro, e l'altrui avviamento all'ulteriore ricerca scientifica o creazione artistica in modo conforme ad essi.

* Riproduco qui la parte principale di un capitolo di commento alle norme costituzionali concernenti l'istruzione, con cui collaborai al *Commentario sistematico alla Costituzione italiana* diretto da P. Calamandrei e A. Levi (Firenze, Baretti, 1950, vol. I, pp. 315 sgg.).

¹ V. Falzone, F. Palermo e F. Cosentino, *La Costituzione della Repubblica Italiana illustrata con i lavori preparatori*, Roma, Colombo, 1948, p. 73.

Con ciò la Costituzione riafferma un principio ormai sacro per antica tradizione, e che perfino recenti forme di autoritarismo non osarono mai smentire ufficialmente. Non molti forse ricordano che uno dei più curiosi omaggi al supremo valore della libertà d'insegnamento fu reso dallo stesso regime fascista col fatto che anche nel Testo Unico delle leggi sulla istruzione universitaria rimase sempre sancito quel principio, nella formulazione da esso ricevuta in una delle vecchie leggi che in tale testo avevano trovato la loro sistemazione. Neanche il fascismo, insomma, aveva avuto il coraggio di negare che il professore fosse sempre libero di insegnare secondo la sua coscienza. È bensì vero che nello stesso Testo Unico era compreso un altro articolo, il quale stabiliva che un professore poteva venir dispensato dal suo insegnamento quando questo si fosse rivelato incompatibile con le «direttive politiche del governo». E di fatto era questo articolo, e non l'altro, ad essere applicato (più d'uno ne ha avuto esperienza personale) tutte le volte che si agiva politicamente contro un universitario per allontanarlo dall'insegnamento. Tuttavia una delle cose più curiose, nelle contestazioni che in tali casi avevano luogo, era il fatto che ci si poteva appellare al principio della libertà dell'insegnamento senza che il sostenitore dell'accusa osasse mettere in dubbio quel diritto (pur ricorrendo poi, come ben s'intende, al ripiego di dire che altra cosa era la libertà del pensiero e dell'insegnamento nel campo scientifico, altra il dovere del cittadino di non opporsi, in sede di orientamento ideologico e politico, alle direttive del governo).

Ma ora che questo principio è stato così solennemente riaffermato, è anche necessario, affinché la libertà di pensiero e di professione delle proprie idee sia veramente garantita, che a fondamento della struttura dello Stato non stia un principio confessionale. Non deve, cioè, esistere una religione di Stato, o una filosofia di Stato, la quale abbia valore normativo per ciascuno dei cittadini dello Stato stesso, condizionando in un modo o nell'altro le manifestazioni della loro fede e del

loro pensiero. Di fatto, anche questo carattere aconfessionale è proprio della nostra presente Costituzione, sia in quanto essa non considera alcuna religione come religione di Stato, e anzi dichiara tutte le confessioni religiose egualmente libere davanti alla legge (art. 8), sia in quanto sancisce che la parità di diritto di tutti i cittadini non è infirmata da alcuna distinzione razziale, politica o religiosa (art. 3).

Però, come è noto, l'art. 7, facendo riferimento ai Patti Lateranensi, ha determinato una situazione singolare. Al principio della parità di tutte le confessioni religiose, e quindi di tutte le verità, di fronte alla legge, ossia al principio della indiscriminazione religiosa e dottrinale dello Stato, sancito nella Costituzione, l'art. 1 del Trattato Lateranense oppone infatti la riaffermazione del principio consacrato nell'art. 1 dello Statuto Albertino, secondo cui c'è una sola religione dello Stato, ed è la religione cattolica apostolica romana. Al principio della libertà di coscienza e di professione delle proprie idee, chiaramente implicito nell'asserzione della libertà dell'arte e della scienza e del loro insegnamento, contenuta nella nostra Costituzione (art. 33), il Concordato oppone (art. 36) che «l'Italia considera fondamento e coronamento dell'istruzione pubblica l'insegnamento della dottrina cristiana secondo la forma ricevuta dalla tradizione cattolica». Infine, al principio dell'assoluta parità giuridica dei cittadini a prescindere da qualsiasi differenza di opinione religiosa e politica, sancito dall'art. 3 della nostra Costituzione, il Concordato oppone, nell'art. 5, la norma secondo cui «i sacerdoti apostati o irretiti di censura non potranno essere assunti né conservati in un insegnamento, in un ufficio o in un impiego, nei quali siano a contatto immediato col pubblico». Il contrasto reciproco di tali statuizioni è evidente. E se, per quanto riguarda le due prime, è stata finora meno frequente la necessità di scendere ad applicazioni concrete, tali da render palese il contrasto, è tuttavia ovvia l'enorme importanza dei temi rispetto a cui essa potrà sempre più aver

luogo, dall'ambito della scuola a quello della disciplina delle confessioni extracattoliche. Quanto poi all'ultima, la sua applicazione ai casi singoli potrebbe essere cosa di tutti i giorni. Ognuno ricorda l'esempio più clamoroso, quello per cui il prof. Ernesto Buonaiuti, pur reintegrato nella sua qualità di professore dell'Università di Roma dal punto di vista politico (egli era tra quelli che rifiutarono nel 1931 il giuramento al regime fascista) non poté tornare all'insegnamento effettivo per il motivo confessionale, in quanto ne era già stato allontanato per l'art. 5 del Concordato.

D'altro lato, la difficoltà determinata dalla norma contenuta nell'art. 5 del Concordato risulta anche più evidente se la si contrappone non soltanto al principio generale della parità di diritto dei cittadini a prescindere dalle differenze di fede religiosa, sancito dall'art. 3 della Costituzione, ma altresì al più specifico e preciso disposto del primo comma dell'art. 51 della Costituzione stessa, secondo cui «tutti i cittadini dell'uno e dell'altro sesso possono accedere agli uffici pubblici e alle cariche elettive in condizioni di eguaglianza, secondo i requisiti stabiliti dalla legge». Si spiega quindi come, nella discussione di quest'ultimo articolo, l'on. Della Seta avesse proposto l'emendamento aggiuntivo «ogni patto che deroghi a tale norma è considerato come nullo», dichiarando di aver con ciò voluto alludere proprio all'art. 5 del Concordato, che infirmava palesemente quel principio, e la cui decadenza rispetto alla norma costituzionale doveva perciò essere esplicitamente affermata. Ma l'on. Merlin, per la Commissione, dichiarò di non poter accettare l'emendamento, perché tendente a risollevare «questioni già decise dall'Assemblea»².

Ora, in che senso poteva dirsi che la questione fosse stata già decisa dall'Assemblea? Non certo dal punto di vista della specifica norma controversa, perché le chiare argomentazioni

degli on. Calamandrei e Della Seta, i quali misero in luce la gravissima lesione che veniva con ciò arrecata alla parità di diritto di determinati cittadini³, non erano davvero state invalidate dalle obiezioni mosse da coloro che tentarono di presentare il disposto dell'art. 5 del Concordato come un legittimo caso di non applicabilità dei generali principi giuridici stabiliti dalla Costituzione. Gli on. Riccio, Condorelli e Dossetti si appellarono a tal fine al concetto della libera scelta dello stato sacerdotale, che, come provocava legittime restrizioni di capacità, in forza dello stesso ordinamento concordatario, durante la persistenza di tale stato (il prete non può militare in partiti, né essere deputato, e quindi neppure membro del governo o capo dello Stato, ecc.), così poteva provocarne dopo la sua cessazione⁴. Ma (a parte il fatto che, argomentando in questi termini, si riconosceva comunque che tale disciplina concordataria non poteva esser valida per chiunque fosse entrato nello stato sacerdotale prima che essa fosse stata sancita, mentre era stata già applicata retroattivamente nel caso Buonaiuti) è evidente l'assurdità di equiparare le limitazioni, che una persona accetta entrando di sua volontà in un determinato ordinamento e che è tenuta a subire finché in tale ordinamento voglia permanere, ad altre limitazioni, dipendenti invece dal fatto che a tale ordinamento egli abbia deciso di non appartenere più, e che non possono perciò essere messe in atto nei suoi riguardi se non da un potere esterno. Non c'è infatti via di mezzo: o si prospetta la questione dal punto di vista dell'autonomia privata, e allora l'ingresso e la permanenza nella Chiesa s'identifica con l'ingresso o la permanenza in una qualsiasi associazione privata, né lo Stato può prestare la sua forza per garantire sanzioni a chi comunque sfugga o si allontani dalla disciplina interna di tale associazione; o si trasferisce il problema sul piano pubblico,

² Ivi, pp. 99-100.

³ *Resoconti dell'Assemblea Costituente*, pp. 1750 e 1770.

⁴ Ivi, pp. 2061, 2169, 2329-2330.

cioè di un accordo tra potenze per la coercizione di cittadini esuli dall'uno Stato nell'altro, e allora anche questa prestazione di braccio secolare, promessa da uno dei due Stati, non può contraddire alle sue norme costituzionali, anzi ai diritti fondamentali dei cittadini solennemente riconosciuti nella sua Costituzione, senza perciò essere colpita immediatamente d'invalidità. D'altra parte, neppure poteva dirsi che la questione fosse stata decisa dal punto di vista più generalmente costituzionale, del rapporto fra le norme lateranensi e quelle della Costituzione stessa. A questo proposito, due tesi di principio potevano contrapporsi (e più o meno nettamente trasparirono nel dibattito): quella secondo cui le norme lateranensi, in forza dell'art. 7, fossero state propriamente accolte nella Costituzione, ossia, come anche si disse, «costituzionalizzate», con la conseguenza che esse avrebbero dovuto allora valere come casi di eccezione e di deroga alle altre norme della Costituzione, dovunque si fosse verificato un contrasto fra le une e le altre; e quella, opposta, secondo cui le norme lateranensi non erano costituzionalizzate, ma soltanto richiamate quale riferimento storico di un accordo raggiunto, i cui termini avrebbero quindi dovuto di necessità adeguarsi, in caso di incompatibilità, alla nuova situazione storica e costituzionale.

Ora, la prima tesi non fu in realtà sostenuta neppure dai più decisi e autorevoli difensori del punto di vista cattolico in seno all'Assemblea. Ed era, di fatto, impossibile sostenerla, anche perché gli accordi lateranensi si riferivano appunto a una situazione storica determinata e ormai oltrepassata, cosicché, se tutte le loro norme avessero dovuto acquistare *eo ipso*, in forza dell'art. 7, valore costituzionale, ne sarebbero risultate le più curiose incongruenze. Per non citare che le più divertenti, si pensi, per esempio, che più d'una di queste norme si riferisce a una situazione di cose la quale presuppone la sussistenza della monarchia in Italia. Tra esse ce n'è una, intanto, che già di per se stessa implica un contrasto

diametrico con quanto è ora costituzionalmente sancito: infatti, il primo comma dell'art. 42 del Concordato stabilisce che «l'Italia ammetterà il riconoscimento, mediante decreto reale, dei titoli nobiliari conferiti dai Sommi Pontefici anche dopo il 1870 e di quelli che saranno conferiti in avvenire», mentre il primo comma delle Disposizioni transitorie e finali della Costituzione afferma che «i titoli nobiliari non sono riconosciuti». Ma anche le altre non sono meno imbarazzanti. Così, secondo l'art. 8 del Trattato Lateranense, le offese e le ingiurie contro il pontefice sono giuridicamente equiparate alle offese e alle ingiurie contro il re. Parimenti, nel Concordato, l'art. 12 stabilisce che «nelle domeniche e nelle feste di precetto, nelle chiese in cui officia un capitolo, il celebrante la messa conventuale canterà, secondo le norme della sacra liturgia, una preghiera per la prosperità del re d'Italia»; l'art. 15 riserva personalmente al re d'Italia il diritto di presentare per la nomina, al cardinale vicario di Roma, i canonici componenti il capitolo del Pantheon; e l'art. 20 stabilisce che i vescovi, prima di prendere possesso della loro diocesi, prestino giuramento di fedeltà, in cui promettano di «rispettare e far rispettare dal proprio clero il re». Altre statuizioni si riferiscono poi, più specificamente, alla sussistenza del regime fascista: tale, per esempio, quella dell'art. 37, secondo cui «i dirigenti delle associazioni statali per l'educazione fisica, per l'istruzione premilitare, degli avanguardisti e dei balilla, per rendere possibile l'istruzione e l'assistenza religiosa della gioventù loro affidata, disporranno gli orari in modo da non impedire nelle domeniche e nelle feste di precetto l'adempimento dei doveri religiosi». Ora è evidente che, tanto per le formule presupponenti la sussistenza della monarchia quanto per quelle presupponenti la sussistenza delle organizzazioni fasciste, la loro validità si considererà oggi persistente solo a condizione dell'implicito loro adattamento alle mutate condizioni di fatto. Le norme concernenti il re si intenderanno (poniamo) riferite al Presidente della Repubblica; e non si

farà già eccezione alla Costituzione repubblicana del nuovo Stato italiano per rendere possibile l'esecuzione di quelle clausole concordatarie nel loro presupposto monarchico!

Di conseguenza, come si è detto, neanche i più autorevoli e decisi sostenitori del punto di vista cattolico nel dibattito alla Costituente ritennero possibile di affermare il principio della semplice recezione costituzionale delle norme concordatarie. Se contro di esso si erano apertamente pronunciati i maggiori rappresentanti delle correnti di opposizione laica, dall'on. Croce all'on. Marchesi, anche i cattolici accettarono in generale questo principio, sia pure attraverso il curioso ripiego di asserire contemporaneamente, e contro l'evidenza stessa, che nessun contrasto sussisteva tra Costituzione e norme concordatarie⁵. D'altronde, essi insistettero a questo proposito proprio sul fatto che secondo il capoverso dell'art. 7 «le modificazioni dei Patti, accettate dalle due parti, non richiedono procedimento di revisione costituzionale». Con ciò, essi dissero, le norme lateranensi vengono ad essere riconosciute nella loro più particolare situazione di fatto, che ammette quindi una modificazione per semplice accordo delle parti, senza procedura di revisione costituzionale. Ecco quanto fu per esempio dichiarato, a nome del Gruppo democristiano, dall'on. Jacini: «Tutto quello che vi ho detto non significa affatto che ogni singola disposizione del Concordato venga, nemmeno per trasparenza, come diceva l'on. Calamandrei, incorporata e fatta propria dalla Costituzione... Se le norme in parola facessero singolarmente parte integrante della Costituente, non basterebbe un accordo bilaterale per modificarle, né tanto meno si potrebbe dire che possono eventualmente modificarsi senza richiedere un procedimento di revisione costituzionale»⁶. E con rigore il concetto fu ribadito dall'on. Dossetti: «È tanto vero che le norme contenute

⁵ Falzone, Palermo e Cosentino, *La Costituzione della Repubblica Italiana*, pp. 35 sgg.

⁶ *Resoconti dell'Assemblea Costituente*, p. 2113.

nel Trattato e nel Concordato non vengono costituzionalizzate, restano cioè sul piano in cui si trovano ora di norme puramente di legge e non di norme costituzionali, che esse potranno essere modificate (rispettato l'*iter* dell'accordo con la Chiesa) senza il procedimento di revisione costituzionale, come dice appunto l'ultima parte del secondo comma dell'articolo. Sì che il significato ultimo di questa norma è semplicemente questo: stabilire quale sia il regime accolto dalla nostra Costituzione per le relazioni tra lo Stato e la Chiesa cattolica, e stabilire, insieme, a quali condizioni dal regime prescelto si possa passare ad un altro diverso. Dei vari regimi possibili per i rapporti tra Stato e Chiesa lo Stato italiano adotta il sistema della distinzione delle due potestà e della loro coordinazione attraverso un atto bilaterale; stabilisce inoltre che il passaggio da questo sistema al sistema della disciplina unilaterale delle relazioni con la Chiesa, cioè il passaggio dal Concordato a un sistema in tutto o in parte giurisdizionalistico, non possa avvenire altro che attraverso il procedimento di revisione costituzionale. Questa è la portata, questo è tutto il significato giuridico e politico della norma tanto contrastata dell'art. 7: affermare esplicitamente quello che, secondo le vostre dichiarazioni, onorevoli colleghi, nessuno vuole negare, cioè che per i rapporti tra lo Stato italiano e la Chiesa cattolica vige il sistema concordatario, e che la modifica unilaterale da parte dello Stato della disciplina esistente non può avvenire che attraverso un procedimento di revisione costituzionale»⁷.

Ma allora, se le disposizioni lateranensi sono «norme puramente di legge» e non «norme costituzionali», è chiaro che esse non possono, appunto per ciò, valere come eccezioni costituzionali, in deroga a diritti che dalla Costituzione stessa siano sanciti. E come quindi lo Stato, oggi, non potrebbe adottare disposizioni di legge che fossero in contrasto con la

⁷ Ivi, pp. 2326-2327.

Costituzione senza rendere la legge stessa passibile di annullamento da parte della Corte costituzionale – e non potrebbe evidentemente neppure sottoscrivere un accordo con altra parte contraente sovrana il quale implicasse una deroga agli obblighi costituzionali che esso stesso ha di fronte ai propri cittadini – così è evidente che il problema si pone anche in rapporto a un patto di tal genere che già sussista, essendo stato stipulato prima dell'entrata in vigore del nuovo quadro costituzionale. S'intende che, in base all'ultima parte del secondo comma dell'art. 7, la Chiesa può, in questo caso, rifiutando ogni riesame della questione, e in particolare ogni riesame dei casi di contrasto concretatis per la nuova situazione, rendere impossibile ogni revisione bilaterale e corazzare quindi le norme lateranensi con quella fittizia rigidità di norme costituzionali, che anche per riconoscimento dei costituenti cattolici esse in realtà non possiedono. Ma ciò sarebbe, oltre tutto, anche un abuso giuridico, perché nel momento stesso in cui (almeno per bocca dei propri ideali rappresentanti) si afferma il principio che il regolamento dei rapporti tra Stato e Chiesa dev'essere bilaterale e concordatario, e che proprio questo è il più vero significato dell'art. 7, non si può frustrare questo spirito e questa regola di accordo opponendosi a priori a qualunque ipotesi di revisione. Lo spirito concordatario (se così lo si vuol chiamare) non sta soltanto nel tener fermi gli accordi, ma anche nell'essere lealmente disposti a modificarli, in rapporto alle nuove situazioni storiche e costituzionali.

D'altronde, che il caso presente sia piuttosto quest'ultimo, e non il primo, è dimostrato dal fatto che la Chiesa stessa non ha preso l'atteggiamento che teoricamente avrebbe potuto assumere un contraente sovrano di fronte all'eventualità che l'altro contraente si desse a un certo momento nuove regole costituzionali, tali da metterlo nell'impossibilità di tenere ferme alcune delle clausole del trattato anteriormente stipulato. Da questo punto di vista, la Chiesa avrebbe potuto

condannare apertamente, poniamo, il fatto che nella nuova Costituzione italiana non siano sancite le norme lateranensi secondo cui unica religione dello Stato è la religione cattolica, ed essa è fondamento e coronamento della pubblica istruzione, ma anzi sia escluso (anche secondo le interpretazioni date da parte cattolica alla Costituente) il principio confessionale; e magari avrebbe potuto dichiarare che per essa il Concordato era caduto proprio in quanto l'altro contraente aveva dimostrato di non rispettarlo, col fatto stesso di prendere impegni costituzionali ad esso contrastanti. In realtà, essa non l'ha fatto, allo stesso modo che non ha certo, per mantenere in piedi la validità letterale e integrale delle clausole «monarchiche» dei Patti, condannato la caduta della monarchia e rifiutato ogni riconoscimento alla Repubblica italiana.

È quindi evidente che lo stesso atteggiamento dovrà essere assunto anche riguardo a quelle più delicate statuizioni, che nei Patti lateranensi si presentano come discordanti dal pieno principio aconfessionale della indiscriminazione religiosa e dottrinale dello Stato e della conseguente assoluta libertà delle coscienze, anche nella sfera della ricerca, dell'arte e dell'insegnamento. Come per quelle clausole è stato tenuto conto del passaggio storico dalla monarchia alla repubblica, così per queste ultime non va dimenticata la sostanziale modificazione dell'atmosfera spirituale, che deve circondare l'accordo con uno stato democratico a paragone di quella che di necessità circonda l'accordo con uno stato dittatoriale. Del resto, la via per ciò è aperta, sia sul piano psicologico che su quello giuridico. Come più d'un autorevole esponente del pensiero cattolico ha auspicato la soluzione del problema, sia pure attraverso una rinuncia della Chiesa a talune delle formule concordatarie più discordi dai principi costituzionali della libertà di coscienza e della parità religiosa di tutti i cittadini, così lo stesso art. 44 del Concordato prevede che «se in avvenire sorgesse qualche difficoltà sulla interpretazio-

ne... la Santa Sede e l'Italia procederanno di comune intelligenza ad una amichevole soluzione». E non è detto che per le «difficoltà sulla interpretazione» le «amichevoli soluzioni» debbano aver luogo solo sul terreno interpretativo: comunque, anche questo terreno potrebbe bastare per raggiungere lo scopo, purché il risultato fosse chiaro ed efficace. Quel che bensì la Santa Sede potrebbe forse aver diritto di chiedere, sarebbe che la richiesta della discussione partisse non da essa ma dall'Italia, dal momento che la nuova situazione costituzionale si è prodotta non per fatto suo ma per fatto di quest'ultima.

In ogni modo, o mercé una modificazione formale di articoli o con una interpretazione ufficiale, dovrebbe esser messo in chiaro che nessuna remora alla libertà di insegnamento potrà comunque discendere d'ora in poi dall'applicazione delle norme lateranensi. Ciò è tanto più importante, in quanto l'assicurazione della libertà di coscienza, e di quella libertà di insegnamento che è una delle sue forme più concrete, ha significato essenziale come garanzia di principio opposta a qualsiasi minaccia, la quale possa profilarsi nei riguardi delle libertà tradizionali dei cittadini. Sul piano della polemica e della propaganda accade oggi più spesso di sentir difendere i principi della libertà individuale dai cattolici e, in genere, dalle forze politiche di destra, che non da quelle che ad esse si oppongono: il che, per chi ricordi il passato, acquista anche un certo sapore di paradosso. Comunque, se ora fanno questo, i cattolici debbono mostrarsi degni della difesa che con tanto zelo si assumono. E l'unica maniera concreta di farlo è quella di operare in conseguenza. Ciò non potrà, del resto, non riuscire in ultima analisi vantaggioso alla stessa Chiesa cattolica, la quale ha tutto da guadagnare dal fatto che la diffusione delle sue dottrine non appaia favorita da interventi coercitivi dello Stato, ma si attui sempre meglio per virtù propria, secondo quella che dovrebbe esser sempre riconosciuta come regola fondamentale della natura di ogni Chiesa

(se è vero che Chiesa, nella sua struttura essenziale, è ogni unione di individui legati solo dalla spontanea adesione a una verità e determinati a diffonderla soltanto con l'azione educatrice del loro convincimento, mentre Stato è essenzialmente l'unione dei cittadini per l'adozione di norme di cui si riconosce necessaria la coattività, e per la cui statuizione si deve quindi ricorrere al criterio della maggioranza, quando manchi l'unanimità e non ci si voglia piegare alla sopraffazione dei meno sui più)⁸. Se invece, in luogo di mettersi per questa via, si perpetuerà il costume di valersi di ogni arma giuridica per gravare con la forza dello Stato sulle possibilità di libera formazione e diffusione dei convincimenti, e non si cesserà di chiedere alla coercitività della legge statale l'aiuto per la tutela della verità ecclesiastica, allora sarà meno facile difendersi dal pericolo, che analoghe compressioni della libertà dell'insegnamento e della cultura vengano da altra parte. Perché non si può pretendere dagli altri ciò che intanto non si è disposti a fare per proprio conto.

L'altro fondamentale problema affrontato nell'art. 33 è quello del rapporto fra scuola pubblica e scuola privata. Punti essenziali della disciplina ivi sancita sono i seguenti: a) la fissazione delle norme generali sull'istruzione, cioè dei programmi e dei tipi delle scuole, almeno in rapporto ai prescritti esami di ammissione o di conclusione, e l'espletamento di tali esami sono di competenza esclusiva dello Stato (così designato, direttamente o attraverso l'aggettivo, in tutti i commi dell'articolo, dal terzo in poi: nello stesso senso restrittivo è perciò da intendere, nel secondo comma, la locuzione «la Repubblica», la quale quindi non è qui, come in altri casi, comprensiva delle Regioni, proprio in quanto la competenza di queste ultime nel campo scolastico è ristretta dall'art. 117 alla «istruzione artigiana e professionale», e coi noti limiti

⁸ Per questo punto cfr. il mio articolo nel fascicolo del «Ponte» (aprile 1947, pp. 289 sgg.) dedicato al problema del rapporto fra Stato e Chiesa, e, più ampiamente, *Filosofia del dialogo* (Milano, Edizioni di Comunità, 1962).

legislativi generali previsti nel primo comma dello stesso articolo); *b*) enti e privati hanno il diritto di istituire scuole ed istituti di educazione simili a quelle che istituisce lo Stato, ma senza perciò poter pretendere alcun aiuto finanziario da parte di quest'ultimo; e quando queste scuole private «chiedano la parità», lo Stato fissa i loro diritti e i loro obblighi, ma deve comunque «assicurare ad esse piena libertà e ai loro alunni un trattamento scolastico equipollente a quello degli alunni di scuole statali». (Infine, un argomento in certa misura intermedio rispetto alla contrapposizione di scuole statali e scuole private è quello toccato nell'ultimo comma dell'articolo, riguardante gli «ordinamenti autonomi nei limiti stabiliti dalle leggi dello Stato», di cui è riconosciuto il diritto alle «istituzioni di alta cultura, università e accademie»: formulazione nella quale, come risulta dalle discussioni avvenute in proposito alla Costituente⁹, vanno considerate fuse e assorbite le due che erano state proposte in precedenza, secondo cui «le istituzioni di alta cultura, accademie e università, sono politicamente indipendenti e funzionalmente autonome», e «per assicurare la libertà dell'insegnamento universitario i professori di ruolo delle università statali sono inamovibili dalle funzioni e dalla sede»).

Ciò che soprattutto accese le discussioni in seno all'Assemblea fu, com'è noto, la battaglia pro e contro il diritto delle scuole private a ricevere sovvenzioni da parte dello Stato: battaglia conclusasi con una soluzione in certo senso salomonica, perché la formula «senza oneri per lo Stato» proposta alla fine dagli on. Corbino, Marchesi, Preti, Paciardi, Bernini ed altri, e adottata da tutto lo schieramento laico, da un lato negava alle scuole private il diritto alle sovvenzioni statali, ma dall'altro sembrava non escludere che lo Stato potesse in certi casi decidere tali sovvenzioni. Quest'ul-

timo punto fu asserito anche da alcuni dei firmatari dell'emendamento (Corbino: «noi non diciamo che lo Stato non potrà mai intervenire a favore degli istituti privati; diciamo solo che nessun istituto privato potrà sorgere con il diritto di avere aiuti da parte dello Stato»; Codignola: «con questa aggiunta non è vero che si venga a impedire qualsiasi aiuto dello Stato alle scuole professionali¹⁰: si stabilisce solo che non esiste un diritto costituzionale a chiedere tale aiuto»: *Ass. Cost.*, pp. 3377-3378). Comunque, sia l'interpretazione che alla norma fu invece data da parte cattolica, sia il fatto che, senza dubbio, la formulazione del comma faccia cadere l'accento soltanto sulla esclusione del diritto dei singoli e non sulla possibilità di erogazione di aiuti da parte dello Stato, permettono di dire che il testo della Costituzione si presenta non favorevole ma contrario all'idea che attraverso l'ulteriore attività legislativa l'amministrazione statale possa essere autorizzata a far uso di tale possibilità. Per meglio comprendere questo suo spirito, è necessario rendersi conto dei principi più sostanziali, che sono stati alla base del dibattito, e che soli possono fornire una indicazione valida per l'ulteriore orientamento legislativo e amministrativo.

Sembra ad alcuni ingiusto che lo Stato riserbi il denaro dell'erario, destinato agli scopi della pubblica istruzione, unicamente per l'istituzione di scuole proprie; e non manca chi, partendo da questo più elementare argomento, osserva che il padre di famiglia, il quale manda il figlio alla scuola di Stato, spende il suo denaro soltanto per la scuola che presceglie, mentre quello che manda il figlio alla scuola privata, essendo insieme anche contribuente, paga non soltanto per la scuola che preferisce ma anche per quella che non ha preferita. Tuttavia (anche a prescindere dal fatto che esistono pure tasse scolastiche statali, non pagate dal privatista) è facile ritorcere

⁹ Falzone, Palermo e Cosentino, *La Costituzione della Repubblica Italiana*, p. 75.

¹⁰ Cioè alle scuole professionali private, della cui sorte si era preoccupato l'on. Gronchi, in un precedente intervento a cui così replicava il Codignola.

un simile argomento osservando che, una volta stabilite le sovvenzioni statali a un certo numero di scuole private, il padre di famiglia, il quale per avventura preferisse una scuola privata non sovvenzionata, finirebbe per pagare, come contribuente, invece che una sola scuola non preferita, addirittura due scuole non preferite, oltre la propria. Cade quindi questo argomento, ancora troppo estrinseco, e la questione si riporta a un dilemma più essenziale: quello che oppone il diritto dei genitori, di scegliere per i propri figli la scuola che ritengono più opportuna, al diritto dello Stato, di «dettare le norme generali sull'istruzione» e di controllarne l'applicazione e i risultati attraverso i suoi esami. Quale di questi due diritti è prevalente? Deve l'uno di essi cedere il passo di fronte all'altro, o entrambi hanno il loro ambito di esplicazione legittima? E, in tal caso, qual è il punto di confine, e di reciproca compatibilità, tra queste due sfere?

È anzitutto evidente che nella nostra Costituzione non si è inteso di escludere né l'uno né l'altro di questi diritti. Se l'art. 30 stabilisce che l'«educare i figli» è non solo dovere ma anche diritto dei genitori, l'art. 33 mette, come si è visto, fuori dubbio il punto che spetta allo Stato la determinazione delle «norme generali sull'istruzione» e il controllo finale dei suoi risultati. Ciò equivale a dire che l'opera di educazione dei giovani muove originariamente dai loro genitori, ma che questi a un certo momento debbono subordinare le loro preferenze e le loro scelte a criteri di carattere più generale, rispondenti a interessi che non sono più soltanto del loro nucleo familiare ma di tutta la collettività. È in questo quadro, quindi, che dev'essere inserito anche il problema della scelta del tipo di scuola. Questa va resa possibile: alla facoltà, per chiunque, di valersi, per sé o per coloro che sono affidati alla sua tutela, del tipo di scuola che riscuota maggiormente la sua fiducia o più vivacemente desti il suo interesse, fa infatti esatto riscontro il diritto, proprio di ogni cittadino, di comunicare ad altri le sue verità e quindi di organizzare insegnamenti: diritto che

sarebbe fortemente limitato se questa sua disposizione e volontà didattica non avesse altra possibilità di tradursi in atto che attraverso le già sussistenti strutture della scuola di Stato. Ma nello stesso tempo c'è anche una scelta che è fatta dalla collettività nel suo insieme: ed è quella dei programmi, determinanti non solo la struttura delle scuole che lo Stato provvede ad organizzare, ma anche e soprattutto il contenuto degli esami, con cui lo Stato è chiamato a controllare i risultati non solo delle scuole proprie ma altresì di tutte le altre.

Ora, qual è il criterio col quale può essere stabilita questa regola generale, questo *standard*, dell'educazione di tutta la gioventù di una nazione? La domanda potrà dare adito alle più larghe discussioni pedagogiche, filosofiche e religiose: ma un punto resterà certamente fermo, e cioè quello che tale criterio, comunque venga determinato, non potrà in ogni caso rispondere soltanto a preferenze di gruppo, esiguo o vasto che sia quest'ultimo, ma dovrà tener conto dell'interesse di tutta intera la collettività inclusa nella sua sfera d'azione. Se c'è infatti un campo in cui massimamente vale il principio che chi dispone del potere in seno a una collettività deve servirsene non soltanto nell'interesse dei gruppi e delle forze che rappresenta, ma nell'interesse di tutti, questo è appunto quello dell'educazione e della scuola. Nel quale non basta neppure appellarsi al principio della maggioranza, per larga che essa possa essere. Chi infatti riterrebbe, in sincera coscienza, di avere organizzato una scuola veramente adeguata in Italia, il giorno in cui essa rispondesse soltanto alle preferenze di una maggioranza, e in cui quindi la minoranza dovesse semplicemente acconciarsi a non veder soddisfatte le sue esigenze in quel campo delicatissimo dell'educazione, che è pure una delle vie fondamentali attraverso cui ogni nuova idea può legittimamente aspirare a conquistarsi una maggioranza? Se c'è qualcosa, in uno Stato, che debba veramente essere di tutti, questo è proprio l'insegnamento e l'educazione e la scuola.

E allora, non solo attraverso la formulazione degli ordinamenti e dei programmi, ma anche e soprattutto attraverso l'organizzazione delle attività partecipanti, è necessario assicurare alla scuola il pieno concerto di tutte le voci, del passato e del presente, che abbiano comunque un'eco, o una nuova istanza da porre, nell'insieme della vita nazionale. Se la scuola italiana non dovrà essere né democristiana né comunista, né cattolica né protestante, né idealistica né materialistica, perché di qualunque di queste fedi essa si rendesse adepta e banditrice finirebbe per far torto, e per diventar inabitabile, agli aderenti alle fedi opposte, essa non potrà, d'altra parte, raggiungere questo fine solo *via negationis*, cioè cancellando dai suoi programmi e allontanando dalla sua reale vita didattica tutto ciò che abbia comunque riferimento a quelle concezioni: perché tanto varrebbe ridurre l'insegnamento a un'arida trasmissione di tecnicismo agnostico, e cioè mancare al compito fondamentale di ogni autentica attività educativa. Il problema non si risolve *via negationis*, ossia con la didattica del vuoto, ma appunto al contrario, *via integrationis*, e cioè assicurando, attraverso la struttura stessa dei programmi e del metodo didattico e la piena apertura della scuola a insegnanti e a studenti di ogni convincimento e di ogni religione, senza alcuna preferenza di parte per gli uni o per gli altri, che ogni voce sia presente, che nessuna verità venga insegnata senza essere anzitutto messa in dubbio nel pacato confronto con le verità opposte, che l'acquisizione dei convincimenti abbia luogo non sotto la pressione di una mentalità dogmatica ma nello spirito della libera discussione critica, sola capace di non far mai dimenticare i contemporanei diritti dei convincimenti altrui.

Ma, se questo è l'ideale della «scuola di tutti», è anche evidente come ad esso assai raramente si adegui la scuola privata, che nasce da enti e da gruppi e da ordini religiosi, ciascuno dei quali ha per lo più il suo orientamento ben definito, e non può, prevedibilmente, non operare in conse-

guenza, per lo meno nella scelta dei suoi insegnanti, e perciò stesso anche nell'interpretazione dei programmi e nella determinazione del metodo didattico. È quindi giusto che, nell'attesa del giorno in cui istituzioni scolastiche private potranno dimostrare di possedere tale spirito di obiettività e di critica da attingere anch'esse questo ideale della «scuola di tutti» (giorno ancora lontano per noi in Italia, se è vera la tesi di Bertrando Spaventa che tutte le libertà sono tra loro solidali), lo Stato debba concentrare tutte le sue risorse nella ricostruzione e nello sviluppo della scuola propria, tanto più data, da un lato, la tragica condizione educativa del nostro paese, e, dall'altro, l'esiguità della percentuale del bilancio che viene tuttora riservata, nonostante ogni aumento, all'istruzione pubblica. È anzi da dire, a questo proposito, che se ben si comprende come lo Stato non vieti, ma nello stesso tempo non sovvenzioni, l'unica università «di colore» oggi esistente in Italia, cioè l'Università cattolica del Sacro Cuore di Milano, meno facilmente s'intende come le riconosca la facoltà di conferire titoli accademici del tutto equipollenti a quelli conferiti dalle altre università statali, nonostante che essa esiga dai suoi laureandi una formale promessa di costante fedeltà all'ortodossia cattolica. Qui le due cose sono entrambe perfettamente ammissibili, ciascuna per sé presa, ma non dovrebbero invece esser considerate come reciprocamente compatibili. Quando si rivendica il diritto di organizzare una scuola come seminario per un esercito di forze confessionali, legate, prima di uscirne, da un giuramento di fedeltà (cosa che neanche le «scuole di partito» hanno mai preteso dai propri allievi, salvo che proprio non si trattasse di partiti totalitari), non si può nello stesso tempo pretendere di attestare l'obiettivo preparazione dei propri laureati con la medesima efficacia *erga omnes*, e non soltanto rispetto ai cattolici di stretta osservanza. Vero è che allo Stato resta l'arma dell'ultimo controllo, attraverso l'esame di abilitazione professionale: ma (a parte il fatto che esso non sempre è necessario, a determinati fini

pratici, e che resta da ripristinare il suo più serio rigore: così, in altra ma analoga sede, non dovranno a lungo esser considerati come esami di Stato validi ai sensi del penultimo comma dell'art. 33 della Costituzione quelli che ora si fanno nelle scuole medie, con commissioni solo in parte estranee alla scuola che deve esserne controllata nei risultati del suo lavoro didattico) un'indicazione precisa dovrebbe pur venire per la riaffermazione del principio, che, più in alto sale l'istruzione e l'educazione, e meno dev'esserle proprio lo spirito dell'impegno, disciplinare o contrattuale, a sottrarre talune verità al perenne dovere critico della propria coscienza.

E tutto questo, sia pure coi necessari contemperamenti, dovrà esser tenuto presente anche ai fini di quel riconoscimento della «parità», di cui l'art. 33 parla nel quarto suo comma. Questo termine, volutamente generico, è stato qui scelto proprio per non legare la Costituzione né al vecchio istituto del «pareggiamento» né a quello più recente della «parificazione». Ma non c'è dubbio che, se si vorrà por fine agli abusi a cui ha dato origine quest'ultimo, bisognerà tornare, comunque, almeno al livello di rigore e di serietà caratteristico del primo, il quale richiede il regolare concorso per gli insegnanti, assicura il loro stato giuridico e mantiene la scuola sotto il vigilante controllo dell'ispettorato ministeriale, mentre nelle scuole «parificate» tali garanzie e controlli o non sussistono o sono insufficienti. La scuola privata non avrà che da avvantaggiarsi da un ritorno alla severità anche in questo campo¹¹. All'asserzione del diritto all'istruzione è particolarmente dedicato l'art. 34, il quale riprende, nel secondo comma, il principio già vigente (ma purtroppo assai scarsamente tradotto in atto), secondo cui «l'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita», ma lo estende stabilendo, in ciò che segue, che «i capaci e meritevoli, anche

se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi», e che «la Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso». La discussione su questi punti alla Costituente fu vivace, ma è presto riassunta nel suo contenuto essenziale quando si dica che essa mirò ad escludere, attraverso la critica di altre formulazioni in precedenza proposte, che la norma costituzionale limitasse comunque, nei suoi destinatari, l'opera di concreto aiuto che lo Stato era da essa autorizzato e anzi sollecitato a svolgere. E per quanto la formulazione conclusivamente adottata non contenga più alcuna precisazione, né positiva né negativa, è da intendere che a tali aiuti statali possano concorrere i giovani meritevoli qualunque sia la loro situazione didattica, siano essi cioè autodidatti o fruitori di istruzione domestica o scolari di scuole statali o scolari di scuole non statali: con l'ovvia clausola che, nella erogazione di tali aiuti, lo Stato (il quale già dal quarto comma dell'art. 33 è tenuto ad assicurare agli alunni delle «scuole non statali che chiedono la parità» un «trattamento scolastico equipollente a quello degli alunni di scuole statali») dovrà evitare a questo proposito qualsiasi preferenza nei riguardi dell'uno o dell'altro tipo di scuola, perché altrimenti potrebbe determinare una specie di finanziamento indiretto delle scuole private o di talune fra esse, derogando così al disposto finale del terzo comma dell'art. 33. Ciò potrebbe anche esprimersi dicendo che gli aiuti dovranno sempre esser dati agli studenti e alle famiglie, e mai alle scuole come tali.

In ogni modo, il problema principale, per l'applicazione di questo articolo della Costituzione, non è tanto questo, com'è evidente, quanto quello della effettiva e sempre più vasta destinazione di fondi pubblici allo scopo previsto: senza di che, il nobile principio ivi asserito rimarrebbe soltanto una di quelle platoniche enunciazioni di diritti, e auspici per l'avvenire, che nella nostra Costituzione sono anche troppo fre-

¹¹ Per i vari problemi concernenti il rapporto fra scuola pubblica e scuola privata cfr. anche l'utile volumetto dell'on. F. Bernini, *Scuola pubblica e libertà d'insegnamento davanti alla Costituente*, Modena, Guanda, 1946.

quenti. E allora diverrebbe ridicola anche la sua solenne affermazione iniziale, perché (come ebbe occasione di osservare l'on. Calosso durante il Congresso per l'Educazione popolare tenutosi nella primavera del 1948 a Roma) dire «la scuola è aperta a tutti» tanto varrebbe quanto dire «l'Hotel Ritz è aperto a tutti».

III. L'albero di Bertoldo

È comprensibile che, considerata la presente situazione italiana, alcuni trovino utopistico non solo l'augurio di un ritorno al principio della separazione dello Stato dalla Chiesa, ma anche la prospettiva di una possibile revisione concordata dei Patti Lateranensi, atta ad eliminarne quanto in essa più apertamente contraddice alla lettera e allo spirito, laico e liberale, della nostra Costituzione. A costoro si può fare, peraltro, un discorso diverso. Si può far notare come un qualsiasi governo italiano, il quale fosse davvero convinto (come sono anche tanti cattolici) che ogni confessionalizzazione dello Stato danneggia non solo la vita pubblica ma altresì la vita religiosa, avrebbe un notevole campo di affermazione del proprio diritto anche *rebus sic stantibus*, cioè presupponendo quei patti tali quali sono.

Prendiamo, per esempio, la questione dell'insegnamento religioso delle scuole. Essa, com'è noto, è regolata dall'articolo 36 del Concordato, che converrà aver presente in tutto il suo insieme:

L'Italia considera fondamento e coronamento dell'istruzione pubblica l'insegnamento della dottrina cristiana secondo la forma ricevuta dalla tradizione cattolica. E perciò consente che l'insegnamento religioso ora impartito nelle scuole pubbliche elementari abbia un ulteriore sviluppo nelle scuole medie, secondo programmi da stabilirsi d'accordo fra la Santa Sede e lo Stato.

Tale insegnamento sarà dato a mezzo di maestri e professori, sacerdoti o religiosi, approvati dall'autorità ecclesiastica, e sussidiariamente a mezzo di maestri e professori laici, che siano a questo fine muniti di un certificato di idoneità da rilasciarsi dall'Ordinario diocesano.

La revoca del certificato da parte dell'Ordinario priva senz'altro l'insegnante della capacità di insegnare.

Pel detto insegnamento religioso nelle scuole pubbliche non saranno adottati che i libri di testo approvati dall'autorità ecclesiastica.

Qui già nel primo capoverso si nota una strana incongruenza. L'affermazione iniziale è solenne, incondizionata, totalitaria. L'Italia, in vista dell'educazione dei suoi figli, dichiara anzitutto che il cattolicesimo è l'alfa e l'omega di ogni possibile dottrina. Tutto deve fondarsi su quell'insegnamento, e culminare in quell'insegnamento. Dopo questo, il meno che uno si aspetta, per coerenza, è un'altrettanto totalitaria affermazione della necessità che l'insegnamento religioso accompagni e domini la carriera scolastica dell'alunno dal principio alla fine. Catechismo fin dalle elementari, e una laurea in teologia alla fine dell'Università. Invece la conseguenza, derivata da quella premessa, è di tutt'altro tono. All'entusiasmo incondizionato subentra l'accento acidulo di chi si fa strappare contro voglia qualche cosa dalle mani, ma con l'intenzione che in ciò non si vada troppo oltre. Si «consente» solo l'«ulteriore sviluppo» nelle scuole medie di quell'insegnamento religioso che esiste già nelle elementari... E si conviene che i programmi di tale insegnamento vadano stabiliti d'accordo fra la Santa Sede e lo Stato.

Il salto nell'incondizionato si ha bensì, ancora una volta, col passaggio dal primo capoverso ai due capoversi successivi. La qualificazione dei docenti viene demandata esclusivamente alla Chiesa, e non già a un accordo fra le due autorità. Nuovamente un poco meno rigida sembra invece, da ultimo, la situazione prevista nel quarto capoverso quanto all'ado-

zione dei libri di testo per l'insegnamento religioso: l'approvazione ecclesiastica vi si presenta infatti come condizione necessaria, ma non sufficiente, per l'effettiva adozione. Altrimenti non si sarebbe detto «non saranno adottati che i libri di testo approvati dall'autorità ecclesiastica», ma bensì, più semplicemente, «saranno adottati i libri di testo indicati dall'autorità ecclesiastica».

È ovvio che queste oscillazioni sono risultato del contrasto fra le pretese incondizionate della Chiesa e le superstiti resistenze laiche dell'altro contraente. Ma, appunto per ciò, non c'è ragione di essere più papisti del papa, o almeno del Concordato, e cioè di non utilizzare quelle sia pure esigue possibilità di manovra, che esso comunque concede. Se l'autorità scolastica italiana ha un certo diritto di scegliere i libri di testo, sia pure soltanto fra quelli approvati dall'autorità ecclesiastica, essa può e deve valersene per fare in modo che non siano troppo discordanti dallo spirito generale dell'educazione, come per esempio accade quando abbiano invece un carattere puramente mnemonico-catechistico. Per questo motivo ho già potuto deplorare, altrove¹, che i vigenti programmi delle scuole elementari escludano invece ogni possibilità di simile sindacato, prescrivendo addirittura l'adozione di una *Guida di insegnamento religioso*, edita dalla Congregazione del Concilio, senza neppure preoccuparsi di sapere come essa potrà eventualmente venire modificata nelle successive edizioni.

Ma ancora più importante, in questo senso, è il punto conclusivo del primo capoverso, secondo cui i programmi dell'insegnamento religioso vanno stabiliti d'accordo fra la Santa Sede e lo Stato. Qui la dizione della norma non lascia alcun dubbio, e autorizza perfettamente lo Stato italiano a sospendere l'insegnamento religioso qualora non sia raggiunto l'accordo circa i suoi programmi, cioè sul modo in cui quell'in-

¹ Cfr. «Il Mondo», del 2 aprile 1957 e, qui, pp. 435-448.

segnamento debba essere svolto. Ciò significa che un qualsiasi governo, il quale pigliasse sul serio la difesa dello spirito laico e liberale della Costituzione, potrebbe benissimo pretendere che anche l'insegnamento religioso dovesse presentarsi in forma di discussione storica, e non d'indottrinamento catechistico. E se la Chiesa non credesse di poter aderire a questa interpretazione, ebbene, allora, tanto peggio per l'insegnamento religioso, il quale in simili condizioni non potrebbe che esser sospeso. Se mal non ricordo, nella storia di Bertoldo si racconta di quando egli fu condannato a morte, ma ottenne dal re la concessione di poter scegliere l'albero a cui essere impiccato. Com'è noto, egli non riuscì mai a trovare un albero che gli andasse bene del tutto... Non vogliamo con ciò suggerire che, finché il Concordato esiste, il solo dovere di un governo veramente laico dovrebbe essere quello di ricorrere ad ogni appiglio giuridico atto ad ostacolarne l'applicazione. Ma senza dubbio esso ha il dovere di valersi di ogni possibilità legale, capace di far sentire alla Chiesa che contro la sua pretesa autoritaria, di diffondere il suo insegnamento in modo dogmatico, c'è pure il superiore principio morale e educativo, secondo cui a nessuna verità dev'essere concesso quel privilegio e ogni dottrina va discussa nel suo confronto critico con le altre. Quando l'educazione alla libertà è minacciata dalla pretesa al monopolio dottrinale, ogni mezzo legittimo va adoperato per fronteggiare il pericolo.

«La Voce repubblicana», 10 maggio 1957

iv. «Senza oneri per lo Stato»

Il progetto di legge sulla scuola privata, recentemente illustrato dal ministro Rossi in una conferenza stampa, ha già sollevato un coro di legittime proteste. Ma non mi sembra (almeno per quanto ho potuto vedere) che sia stata abbastanza contestata la tesi secondo cui la possibilità delle sovvenzioni statali alle scuole private sarebbe ammessa dalla Costituzione. In genere, ho l'impressione che ci sia stata una certa timidezza di fronte all'argomentare giuridico dell'onorevole Rossi, il quale, riferita una pagina del commentario alla Costituzione illustrata coi lavori preparatori da Falzone, Palermo e Cosentino, ha dato senz'altro come indiscussa l'ammissibilità costituzionale delle sovvenzioni.

Ora, la faccenda non è affatto così semplice. La realtà è che i costituzionalisti più autorevoli sono proprio di parer contrario. E questo è un punto che – ancora prima di tutte le altre possibili argomentazioni in materia – va esaminato con molta cura, da parte dello stesso Ministro, a scanso dell'eventualità di presentare alla Camera una legge suscettibile di esser poi impugnata di fronte alla Corte costituzionale.

Gli argomenti dei sostenitori della conciliabilità sono noti. Essi si riducono sostanzialmente al fatto che, durante le dichiarazioni di voto circa l'aggiunta della formula «senza oneri per lo Stato» al terzo comma dell'articolo 33 («Enti e privati hanno il diritto di istituire scuole ed istituti di educa-

zione»), uno dei proponenti di quell'emendamento, l'onorevole Corbino, gli dette il significato restrittivo, di escludere il diritto delle scuole private ad avere sovvenzioni, ma non quello dello Stato a concederle. E la stessa cosa fu più o meno ripetuta dall'onorevole Codignola, il quale però, a rigore, si riferì soltanto alle scuole professionali, di cui si era preoccupato l'onorevole Gronchi in un suo precedente intervento («con questa aggiunta non è vero che si venga ad impedire qualsiasi aiuto dello Stato alle scuole professionali: si stabilisce solo che non esiste un diritto costituzionale a chiedere tale aiuto»: *Atti Assemblea Costituente*, p. 3378).

Questo, senza dubbio, fu detto. Ma da chi? Soltanto da due, tra i costituenti che fecero le dichiarazioni di voto. E i gruppi che essi rappresentavano non erano certamente fra i più numerosi. Tutti gli altri mostrarono, viceversa, d'intendere la cosa nel modo opposto – che poi era l'unico possibile, per non rendere l'emendamento stesso, come vedremo, completamente inutile e privo di senso. Per cominciare dai socialisti, entrambi i loro partiti furono espliciti in proposito. Parlando a nome dei socialdemocratici, l'onorevole Bianca Bianchi mise fuor di ogni dubbio che intendeva l'emendamento come essenzialmente preclusivo di ogni facoltà statale di dar sovvenzioni («perché siamo assolutamente contrari al principio che lo Stato debba dare sovvenzioni ed aiuti economici e finanziari alle scuole private». Che il ministro Rossi, nella sua conferenza stampa riportata nella «Giustizia» dell'11 aprile scorso, si sia limitato a dire che quell'emendamento fu votato «anche dalla rappresentanza socialdemocratica alla Costituente», facendo con ciò presupporre che anch'essa avesse adottato l'interpretazione restrittiva, si spiega quindi probabilmente col fatto che egli si è limitato a consultare il commentario di Falzone, Palermo e Cosentino, e non ha riscontrato il testo completo degli *Atti* dell'Assemblea). Per il Psi, d'altra parte, l'onorevole Malagugini assunse sostanzialmente la medesima posizione, tanto è vero che considerò la stessa

questione degli eventuali aiuti alle scuole professionali, sollevata dall'onorevole Gronchi, come risolubile soltanto nel senso che queste ultime assumessero il carattere di enti pubblici o parastatali. E nulla di diverso disse, per i comunisti, l'onorevole Marchesi, il quale, pur limitandosi a dichiarare che il suo gruppo avrebbe votato l'emendamento, non modificò per nulla quel che avevano detto la Bianchi e il Malagugini, parlando subito dopo di loro.

Ma ancora più importante fu l'atteggiamento di coloro che votarono contro l'emendamento, e cioè dei democristiani. Essi votarono contro appunto perché lo ritennero preclusivo di ogni possibilità di sovvenzioni, contribuendo così, per la loro parte, alla sua interpretazione legittima. Qui non c'è che da riferire quanto disse l'onorevole Gronchi, il quale fu il loro autorevole portavoce in quel dibattito:

Vi faccio osservare che una dizione quale quella che si chiede in aggiunta all'articolo potrà essere anche interpretata come vuole l'onorevole Corbino, ma può essere anche interpretata in senso assai più estensivo. Allora vi domando in quali condizioni si troverebbero tutte le scuole professionali – o quella gran parte di scuole professionali – che oggi non sono di Stato e pur vivono col concorso dello Stato. Voglio vedere come e da chi si ritiene ragionevole, *per prevenzione contro queste ombre immaginarie di scuole confessionali che vanno a mendicare i mezzi della loro sussistenza allo Stato*, sostenere che risponda a fini sociali di generale interesse precludere allo Stato di adempiere alla sua funzione integratrice verso istituti ed enti che si propongono, per esempio, l'istruzione professionale. [p. 3378]

Ho messo in corsivo la frase sulle «ombre immaginarie», delle scuole confessionali mendicanti le sovvenzioni, per far notare quanto cammino si sia fatto, in un decennio (quella discussione e quel voto ebbero luogo proprio il 29 aprile 1947), a paragone del modo in cui allora prospettava le cose l'eminentemente parlamentare cattolico che oggi è il Capo dello Stato.

Ma quel che più importa, per il punto che stiamo qui discutendo, è il fatto che anch'egli non aveva dubbi circa il logico significato che quell'aggiunta, una volta inserita nel testo costituzionale, avrebbe per forza avuto (e già nel suo primo intervento egli l'aveva definita come un «divieto»: cfr. p. 3377). Allo stesso modo, votò contro l'aggiunta il cristiano-sociale onorevole Bruni, apertamente dichiarando di ritenere che lo Stato dovesse sovvenzionare le scuole private, e quindi presupponendo che quell'emendamento fosse di ostacolo a ciò.

In conformità con tutto questo, nel voto la battaglia fu serrata, e ai 244 «sì» si opposero 204 «no». Ovviamente i membri dell'Assemblea si rendevano conto di accettare o di respingere qualcosa che aveva un contenuto.

Come avrebbero potuto, del resto, ammettere di votare per qualcosa che, nell'opposta ipotesi, di contenuto, e di senso, non ne avrebbe avuto affatto? Chi vuol vedere a quali assurdità conduca quell'interpretazione restrittiva della formula, già sul piano della più tecnica ed obiettiva analisi giuridica, non ha che da consultare il più recente e accurato studio sull'argomento, e cioè il saggio *La scuola nella Costituzione* pubblicato dal prof. Vezio Crisafulli nella «Rivista trimestrale di diritto pubblico» (a. VI, 1956, fasc. I: cfr. specialmente pp. 32-35 dell'estratto). Ed egli non presuppone, qui, soltanto quanto io avevo già avuto occasione di dire nel capitolo sulla scuola del *Commentario sistematico alla Costituzione italiana* edito da Piero Calamandrei e Alessandro Levi (I, 1950, pp. 325 sgg.), ma cita altresì il conforme e anche più rigido parere di un costituzionalista come il Balladore Pallieri, che fra l'altro è professore ordinario proprio all'Università Cattolica del Sacro Cuore (*Diritto costituzionale*, quarta edizione, Milano 1955, p. 352), oltre che lo studio speciale del Franchini (*Parificazione e pareggiamento nell'ordinamento dell'odierna scuola secondaria*, Roma, 1950, pp. 44-45).

Di fatto, a questi studiosi non poteva sfuggire come, una volta interpretata la formula in senso restrittivo, essa perdesse

completamente ogni senso e contenuto, in quanto l'articolo veniva ad avere portata identica sia con la presenza sia con l'assenza della formula stessa. Qualche confronto di situazioni potrà facilmente chiarire la cosa. Per esempio, nell'articolo 19 della Costituzione, che stabilisce la libertà di religione e di culto, non sussiste la formula «senza oneri per lo Stato»: e tuttavia è ovvio tanto che il cittadino, libero di esercitare il suo culto, non ha perciò il diritto di essere sussidiato a tal fine dallo Stato, quanto che lo Stato non è costituzionalmente impedito dal farlo, tanto è vero che paga la congrua ai parroci.

Nell'articolo 21, che garantisce la libertà di stampa, non sussiste la formula «senza oneri per lo Stato»: e tuttavia è chiaro tanto che il diritto a esprimere il proprio pensiero a mezzo della stampa non implica il diritto a ricevere sovvenzioni statali ove non si possiedano i mezzi per pubblicare un giornale o una rivista, quanto che lo Stato non è perciò impedito dall'assegnare simili sussidi ove lo ritenga opportuno. Se, quindi, si considerasse identica a queste la situazione prevista per il rapporto fra la libertà dell'insegnamento privato e lo Stato nel terzo comma dell'articolo 33, questo significherebbe che l'aggiunta «senza oneri per lo Stato» non avrebbe in esso assolutamente alcun senso, assolutamente alcun valore, perché non prescriverebbe nulla di diverso da quello che è già prescritto in tutti gli altri analoghi casi in cui essa invece non c'è. E per aggiungere al testo questa pura nullità, questo zero giuridico e costituzionale, si sarebbe fatta tutta una battaglia in seno alla Costituente!

Dopo tutto presupporre una cosa di questo genere non solo è intrinsecamente assurdo: è anche di gran lunga meno rispettoso, per l'Assemblea Costituente nel suo insieme, a paragone dell'ammettere che qualcuno dei suoi membri abbia fatto una dichiarazione di voto poco congrua. Un testo di legge va interpretato anzitutto per quel che dice, e in modo che quel che dice sia qualche cosa e non già un bel niente. Anche quando, poi, per interpretarlo, si indaghi l'intenzione

del legislatore, è chiaro che la *voluntas legis* non è attestata che per una frazione minima dalle dichiarazioni di questo o di quel membro di una grande assemblea legiferante. I costituenti passano, la Costituzione resta. Non possiamo condannarla al vaniloquio solo per qualche dichiarazione di voto.

«Il Mondo», 7 maggio 1957

v. Il catechismo di Stato

È stato già osservato da molte parti come i nuovi «Programmi didattici per la scuola primaria», fissati dal decreto del Presidente della Repubblica del 14 giugno 1955, n. 503, su proposta del ministro Ermini (cfr. «Gazzetta Ufficiale» del 27 giugno 1955, pp. 2285 sgg.), rappresentino la più straordinaria combinazione di una pedagogia liberale, tendente a formare «ragazzi che ragionino con la propria testa», con una pedagogia autoritaria, tendente a formare ragazzi che in fatto di religione pensino soltanto con la testa altrui, cioè con la testa dei dirigenti della Chiesa cattolica – anzi, più esattamente, non pensino affatto, ma semplicemente ripetano le formule, e dicano le preghiere, e compiano i gesti, e cantino gli inni, che vengono loro suggeriti –. Impossibile trovare due coniugi peggio assortiti di quelle due concezioni educative. Eppure i nuovi programmi ministeriali pretenderebbero di farli andare d'accordo.

Questa incoerenza è stata messa minutamente in luce per esempio da Luigi Rodelli, nel serio e documentato articolo (*La riforma dei programmi e la laicità della scuola*) con cui egli ha collaborato al fascicolo speciale di «La cultura popolare» del marzo 1956, dedicato appunto all'analisi di tali nuovi programmi. Di questo articolo è apparsa anche una redazione più ridotta, col titolo *Metodi attivi ed insegnamento confessionale*, nella rivista «Ricerche filosofiche» (1956, fasc. 1); ed

estratti ne sono stati diffusi a cura dell'Associazione italiana per la Libertà Religiosa (via Bassini 39, Milano). Sul problema è tornato, con grande precisione e nettezza, Lamberto Borghi, nella relazione (*Le violazioni della libertà religiosa nella scuola*) da lui presentata al Convegno sul tema *Libertà religiosa e libertà costituzionali* che si tenne a Milano nel luglio 1956, e i cui atti sono stati raccolti nel quarto dei «Quaderni del Ponte» (A. Capitini, C. Magni, L. Borghi, G. Peyrot, *La libertà religiosa in Italia*, La Nuova Italia, Firenze, 1956). E la questione è considerata dal Peyrot anche nel suo opuscolo *Il problema dell'insegnamento della religione nelle pubbliche scuole elementari in relazione ai maestri e agli alunni evangelici* (Tipografia Coppini, Firenze, 1955), per quanto solo dal punto di vista della legislazione precedente: questo suo studio è stato infatti preparato nel 1954, ma resta comunque utilissimo sia in quanto offre una completa storia legislativa della questione, sia in quanto prospetta in particolare la situazione degli evangelici e il problema della esenzione dall'insegnamento religioso cattolico. Infine, di molte altre discussioni su questo argomento può aversi notizia dall'ampia rassegna «Echi e commenti alla riforma» pubblicata alle pp. 156-177 del sopra citato fascicolo di «La cultura popolare».

Ora, io vorrei qui richiamare sommariamente i termini della questione, per chi non avesse potuto seguirla; e contribuire al suo studio con un esame di quella *Guida di insegnamento religioso*, pubblicata dall'autorità ecclesiastica, che il decreto prescrive di tener presente. Nella «Premessa» dei nuovi programmi, i motivi comuni, e ben noti, di ogni pedagogia liberale e moderna sono espressi senza esitazione. Si dice addirittura che essi «sorgono come sintesi concorde e spontanea dalla meditazione sui problemi attuali dell'educazione e dell'insegnamento»; si parla di «riconoscimento della dignità della persona umana» e di «rispetto dei valori che la fondano: spiritualità e libertà»:

Da qui derivano: la necessità di muovere dal mondo concreto del fanciullo, tutto intuizione, fantasia, sentimento; la sollecitudine di fare scaturire dall'alunno stesso l'interesse all'apprendere; la cura di svolgere gradualmente le attitudini all'osservazione, alla riflessione, all'espressione; la costante preoccupazione di aiutare in tutti i modi il processo formativo dell'alunno senza interventi che ne soffochino o ne formino la spontanea fioritura e maturazione; la consapevolezza, finalmente, che scopo essenziale della scuola non è tanto quello di impartire un complesso determinato di nozioni, quanto di comunicare al fanciullo la gioia e il gusto di imparare e di fare da sé, perché ne conservi l'abito oltre i confini della scuola, per tutta la vita.

Fa piacere sentir dire queste cose proprio dalla «Gazzetta Ufficiale». E nella colonna che segue lo stile è anche più vigoroso:

Una vecchia opinione popolare considerava la scuola elementare come la scuola del leggere, dello scrivere e del far di conto. Si può intenderla ancora oggi così, salvo una accurata determinazione del significato di queste parole. Nell'auspicare una scuola che insegni per davvero a leggere si esige che da essa escano ragazzi che ragionino con la propria testa, giacché saper leggere è ben anche aver imparato a misurare i limiti del proprio sapere e ad esercitare l'arte di documentarsi. Analogamente saper scrivere vale saper mettere ordine nelle proprie idee, saper esporre correttamente le proprie ragioni. Quanto a far di conto, nel nostro secolo, che è il secolo dell'organizzazione e delle statistiche, è chiaro che una persona è tanto più libera quanto più sa misurare e commisurarsi.

Perbacco, vien fatto di dire, come sanno scrivere bene al Ministero. Come esprimono con passione il moderno ideale pedagogico secondo cui dalle scuole debbono uscire ragazzi che ragionino con la propria testa.

Senonché, su questa pedagogia liberale piomba improvvisamente il Concordato, e il suo ideale si trasforma di punto in bianco da quello del far pensare in modo autonomo a

quello del far pensare in modo cattolico. La scuola primaria, è detto, è «elementare non solo in quanto fornisce gli elementi della cultura, ma soprattutto in quanto educa le capacità fondamentali dell'uomo». In base ai passi sopra citati, ci si aspetterebbe che queste capacità fondamentali fossero l'indipendenza del giudizio, l'iniziativa critica, l'attitudine ad esaminare e a scegliere con ragionevolezza e responsabilità, quali che siano gli oggetti dell'esame e della scelta. Ma no: il testo continua subito dopo col dire che quella scuola «ha, per dettato esplicito della legge, come suo fondamento e coronamento l'insegnamento della dottrina cristiana secondo la forma ricevuta dalla tradizione cattolica». E il principio è ancora più duramente ribadito quando si passa alle specificazioni programmatiche:

L'insegnamento religioso sia considerato come fondamento e coronamento di tutta l'opera educativa. La vita scolastica abbia quotidianamente inizio con la preghiera, che è elevazione dell'animo a Dio, seguita dalla esecuzione di un breve canto religioso o dall'ascolto di un semplice brano di musica sacra. Nel corso del ciclo l'insegnante terrà facili conversazioni sul Segno della croce, sulle principali preghiere apprese (*Padre Nostro, Ave Maria, Gloria al Padre, preghiera all'Angelo Custode, preghiera per i Defunti*), su fatti del Vecchio Testamento ed episodi della vita di Gesù desunti dal Vangelo.

Nello svolgimento di tale programma si tenga presente la *Guida di insegnamento religioso per le scuole elementari*, pubblicata dalla Commissione superiore ecclesiastica per la revisione dei testi di religione.

Queste sono le indicazioni programmatiche per l'insegnamento della religione nella prima e nella seconda classe elementare: ma anche quelle riferentisi alla terza, quarta e quinta sono, pur con qualche varietà di contenuto, dello stesso tenore. Preghiere e canti religiosi – cioè veri e propri atti di culto, che stanno all'educazione religiosa più o meno come il

gridare «Viva l'Italia!» sta all'educazione civica – vi si accompagnano costantemente all'insegnamento dottrinale. Anche se le indicazioni del decreto sembrano in questo caso un po' meno esplicite, ogni dubbio è tolto dalla *Guida di insegnamento religioso*, alla quale anche qui tassativamente si rinvia.

Ora, di fronte a un così clamoroso contrasto di situazioni educative, il meno che uno si aspetterebbe è che questa famosa *Guida*, destinata a orientare i maestri nel compito di insegnare la religione, costituisse in qualche modo un ponte, una mediazione fra quello spirito liberale, che anche questi programmi non possono non considerare essenziale per ogni educazione, e la volontà ecclesiastico-concordataria di valersi anche delle scuole di Stato per consolidare la presa del cattolicesimo sulle menti degli Italiani. Ci si aspetterebbe che quest'ultimo intento fosse almeno realizzato attraverso un certo spiegamento di ragionevolezza e di apertura mentale. Dopo tutto, è già veramente straordinario che una statuizione programmatica, la quale promana dal Presidente della Repubblica e afferma evidentemente la sua competenza anche nello stabilire come dev'esser condotto l'insegnamento religioso, rinvii a un certo punto senz'altro a un testo, di cui non si indica né l'edizione né la data, e che quindi si accetta e raccomanda anche senza sapere come potrebbe venire modificato in edizioni successive. Né si può dire che, per questo aspetto, lo Stato sia obbligato dai Patti Lateranensi a rimettersi semplicemente alla Chiesa: giacché, se così fosse, allora non avrebbe senso che un suo decreto presidenziale desse disposizioni particolari anche circa l'insegnamento religioso. Non si sfuggirebbe al dilemma: o dovrebbe tacerne del tutto, salvo il rinvio alla *Guida*; o dovrebbe essere firmato non solo da Gronchi ma anche dal Papa. La realtà è che, anche ammesso che sul contenuto dogmatico di quell'insegnamento sia competente soltanto il Vaticano, resta del Ministero italiano della Pubblica Istruzione la competenza e la responsabilità circa la sua struttura educativa e didattica. Di qui la

gravità del fatto che i programmi rinviino a un testo senza neppure precisarne l'edizione: quindi, a rigore, nemmeno a un testo, ma solo al titolo di un testo.

D'altra parte, ancora più singolare è il fatto che questo libro per il momento neppure sembra esistere in libreria. Chi ne fa ricerca, si sente dire che la Commissione superiore per la revisione dei testi di insegnamento religioso, dipendente dalla Sacra Congregazione del Concilio, sta lavorando a una nuova edizione della *Guida*, la quale per il momento è esaurita. Che siano sorti dei dubbi circa la sua adeguatezza pedagogica? Comunque, allo stato presente noi non possiamo basarci, per un giudizio, che sulla vecchia edizione della *Guida*, di cui siamo riusciti, non senza fatica, a procurarci una copia. Non sappiamo se sia la prima edizione, o una edizione successiva, perché non reca nessuna indicazione del genere, e nemmeno data (ma è certamente non anteriore al 1945, perché nell'avvertenza si riferisce ai programmi ministeriali di quell'anno). Il suo preciso titolo è *Guida di insegnamento religioso per la scuola materna e le scuole elementari* (Edizioni Paoline, Roma).

Ora, chi aprisse questo testo con la speranza, a cui sopra accennavamo, di trovarvi un qualche rimedio al contrasto fra il liberalismo pedagogico, a cui è ispirato tutto il resto dei programmi, e il cuneo autoritario cacciato dentro dal Concordato attraverso l'insegnamento di una determinata religione, sarebbe presto deluso. Questa *Guida* non è, nella sostanza, altro che un'edizione compendiata, e peggiorata, del Catechismo di Pio x finché esso rimane, come si suol dire, un fatto puramente religioso, cioè finché l'utilità del criticarlo appare secondaria a paragone del dispiacere che con ciò si farebbe a tanta gente, il cui equilibrio psicologico sembra condizionato dal fatto che non se ne discutano i principi. Ma dal momento in cui tale Catechismo, o un suo adattamento didattico, diventa un libro di testo, per giunta

prescritto come normativo in un decreto del Presidente della Repubblica pubblicato sulla «Gazzetta Ufficiale», allora esso diventa come un qualsiasi altro libro di testo, e di esaminarne la congruenza pedagogica si ha non solo il diritto ma anche il dovere, tutte le volte che ci si occupi di quel problema scolastico.

La prima cosa constatabile in questa riduzione scolastica del Catechismo è che essa, invece di migliorarlo pedagogicamente, addirittura lo peggiora. Per esempio, nel *Catechismo della dottrina cristiana pubblicato per ordine di S.S. Pio x* (cito da un testo delle Edizioni Paoline, il cui *imprimatur* è del 1951, ma che deve essere stato ristampato nel 1955), si apprende, al n. 9, che Dio è onnisciente, e subito dopo, al n. 10, che è anche onnipotente. Nella *Guida*, invece, queste due nozioni sono energicamente distaccate l'una dall'altra. La formulazione catechistica dell'onniscienza di Dio è inserita nel programma per la terza classe elementare, mentre quella dell'onnipotenza è rinviata alla quarta. E perché? Forse che a capire la divina onniscienza arrivano anche i ragazzini di terza, mentre il mistero dell'onnipotenza lo penetrano meglio un anno dopo? (Quindi l'onnipotenza è più profonda dell'onniscienza? Ma questo, ohibò, ha un certo sapore scotistico...). E se all'insegnante, per caso, riesce più facile spiegare prima l'onnipotenza e poi l'onniscienza, che succede? Dev'essere denunciato alle superiori autorità per disobbedienza alle indicazioni della *Guida*?

Oppure il motivo dell'annunciare che Dio sa tutto già in terza elementare e che può tutto soltanto in quarta risiede nel sottile intento di evitare (non si sa mai) che un ragazzino più sveglio degli altri trovi qualche difficoltà ad assorbire nello stesso tempo quelle due nozioni, intuendo che il saper tutto e il poter tutto non vanno poi così facilmente d'accordo? Ma, se questo fosse, il pericolo risorgerebbe subito dopo, perché il contrasto schivato fra la proposizione n. 9 e la proposizione n. 10 del Catechismo mercé l'espedito di studiare la prima

in terza e la seconda in quarta si ripresenta nel rapporto fra quest'ultima e quella immediatamente successiva. Dopo, infatti, che il n. 10 ha asserito che Dio è onnipotente, il n. 11 spiega che peraltro non può fare il male, perché non può volerlo: e qui il predetto ragazzino sveglia potrebbe osservare che, allora, se Dio manca della potenza di volere il male, onnipotente comunque non è. L'autore della *Guida* sembra vagamente avvertire questi pericoli, perché, se in questo caso non ha spezzato la normale sequenza catechistica fra il n. 10 e il n. 11 (cfr. *Guida*, p. 27), ha poi ristretto quest'ultimo solo alla prima parte dell'enunciazione («Dio non può fare il male, perché non può volerlo, essendo bontà infinita»), lasciando cadere tutto ciò che segue («ma lo tollera per lasciar libere le creature, sapendo poi ricavare il bene anche dal male»). E, poveretto, si può ben comprendere il suo imbarazzo, dal momento che quelle due righe pretendono di sistemare in sedici parole alcune fra le più ardue difficoltà di tutta la teologia morale.

Ma allora perché, nella stessa classe, assegnare lo studio di alcune delle formule catechistiche concernenti gli aspetti più astrusi della transustanziazione? (cfr. pp. 34-35, nn. 52-53). Perché tirar fuori, già in terza, il mistero della Trinità? Il problema, si badi bene, non è tanto quello che gli insegnanti possano trovarsi in difficoltà rispetto all'esigenza di chiarire dottrine, le quali hanno fatto rompere la testa a migliaia di teologi durante secoli di discussioni. Può darsi benissimo che la maggior parte dei maestri sia capace di tener testa ad ogni eventuale domanda dei ragazzi. Il problema più serio è: come si svolgerà questo colloquio? Se il carattere essenzialmente catechistico della *Guida* implica che lo scopo finale, l'ideale pedagogico di questo insegnamento è il raggiungimento di una situazione nella quale ogni eventuale enunciazione delle domande scritte in corsivo nelle sue pagine produca come effetto inevitabile la ripetizione mnemonica delle risposte che nelle sue pagine sono invece scritte in tondo, allora è chiaro

che quel colloquio, o non avrà luogo mai, o rimarrà soltanto fittizio, e prima o poi cederà il passo all'invito autoritario a ripetere le cose così come stanno scritte nel libro. *State contenti, umana gente, al quia...* Figuriamoci poi quando si tratta di ragazzini! E come si potrebbe ammettere che pretendessero di ragionare con la propria testa? («Sì, sì, è vero, i programmi ministeriali dicono che bisogna lasciarglielo fare, che bisogna anzi educarli a farlo: ma queste sono le solite stravaganze della burocrazia pedagogica!»).

Insomma: immaginiamo che un ragazzo, dopo aver appreso, dalla formulazione catechistica riportata a p. 19 della *Guida* (n. 7 del Catechismo), che «Dio è in cielo, in terra e in ogni luogo», apprenda altresì, dalla formula n. 14, riportata nella pagina seguente, che «l'inferno è il patimento eterno della privazione di Dio»; e osservi, allora, che, se Dio non è anche all'inferno e nella coscienza e nell'esperienza dei dannati, allora non è vero che sia dappertutto; mentre, se davvero è dappertutto, allora non esiste l'inferno come luogo in cui si sia privati di lui. (Non è necessario essere adulti, per rilevare incongruenze di questo tipo: anche un ragazzo ci arriva, purché non sia stato ottuso da una precedente cattiva educazione). Che succede di lui? La *Guida* prevede che la sua difficoltà venga discussa, o che gli sia semplicemente ordinato di stare zitto e di studiarsi a memoria quelle due formule, senza presumere di saperla più lunga dei grandi? E se, anche dopo una lunga e amorevole discussione, egli non si convince e rimane del suo parere, deve egli essere costretto a ripetere comunque quelle formule? Dev'essere giudicato come tale che abbia tratto scarso profitto dall'insegnamento religioso, se non lo fa? E se chi si trovasse in questa medesima condizione fosse, per avventura, non già il ragazzo, ma lo stesso insegnante? Deve egli essere costretto a insegnare anche quella religione in cui non crede?

Ma se perfino san Tommaso sapeva benissimo che nessuno ha il diritto di coercire la coscienza dell'individuo! Qui

è il punto in cui non c'è sacralità di catechismo che tenga. Sul tema se ci sia o non ci sia l'inferno può avere competenza particolare il Papa, ma sul punto che non si possa essere costretti a crederci quando non se ne sia convinti la competenza non è più del Papa che di chiunque altri. Quindi nessuno può essere costretto ad insegnare secondo quella *Guida*, e nessuno può essere considerato un cattivo scolaro se si rifiuta, motivando, di ripetere a memoria certe sue conclusioni. Può anzi darsi che sia il migliore della classe.

La mancanza di plausibilità pedagogica di questa specie di catechismo compendiato potrebbe del resto essere illustrata con molti altri esempi. In qualche caso la *Guida* pare che abbia temuto il tautologismo ripetitorio del Catechismo: così, il «secondo precetto generale della Chiesa» è semplicemente riferito nella formula «Non mangiar carne nel venerdì e negli altri giorni di astinenza e digiunare nei giorni prescritti» (p. 22), mentre nel Catechismo, al n. 218, la cosa è chiarita nel modo seguente: «*Domanda*: Che ci proibisce secondo precetto con le parole: non mangiar carne nel venerdì e negli altri giorni proibiti? *Risposta*: Il secondo precetto con le parole non mangiar carne nel venerdì e negli altri giorni proibiti ci proibisce di mangiare carne nel venerdì (giorno della passione e morte di Gesù Cristo) e in alcuni giorni di digiuno. In questo caso, almeno, il ragazzo non viene educato dalla *Guida* a credere che per rispondere a una domanda basta ripeterla più o meno con le stesse parole con cui è stata formulata».

Ma in altri casi egli può invece imparare che quando una cosa è stata detta in modo chiaro e preciso la cosa da fare, per spiegarla, è di ripeterla in modo più oscuro e complicato, magari estendendone il significato in modo del tutto imprevisto. La parte della *Guida* che concerne i dieci comandamenti (e che si limita, quasi sempre, a riprodurre o compendiare i corrispondenti numeri del Catechismo) offre tutta una messe di situazioni di questo genere. Si veda per esempio la

presentazione del settimo comandamento: «Che ci proibisce il settimo comandamento *non rubare*? Il settimo comandamento *non rubare* ci proibisce di danneggiare il prossimo nella roba» (p. 31). Ma come? Per un ragazzo «danneggiare il prossimo nella roba» serve a spiegare, cioè è più chiaro di «rubare»? D'altra parte, «danneggiare» è più lato di «rubare»: se investo la macchina di Caio gliela danneggio, ma non gliela rubo. Questo implica che, o si dice chiaramente al ragazzo che i comandamenti vengono interpretati non per quello che propriamente dicono ma per quello che si suppone possano più largamente significare; o l'insegnamento di italiano dovrà disfare quanto ha fatto l'insegnamento di religione, affinché il ragazzo non si creda ladro anche quando rompe un piatto in cucina.

La stessa cosa succede per esempio col quinto comandamento: «Che ci proibisce il quinto comandamento *non ammazzare*? Il quinto comandamento *non ammazzare* ci proibisce l'omicidio, il suicidio, il duello, i ferimenti, le percosse, le ingiurie, le imprecazioni e lo scandalo» (p. 31). Qui, il Catechismo (n. 193) cerca, almeno, di giustificare l'interpretazione estensiva inserendo le parole «ci proibisce di recar danno alla vita sì naturale che spirituale del prossimo e nostra». La *Guida*, saltando questa giustificazione, farà immaginare al ragazzino che egli davvero ammazza persone anche se impreca dicendo «va' a mmorì ammazzato» o dà scandalo tuffandosi nudo nelle fontane pubbliche d'estate. È questo, domando, il modo migliore per educarlo non dico a «saper ragionare con la propria testa», ma anche soltanto a diventare una persona di modesto buon senso? A fil di logica, il ragazzo addestrato a ripetere a memoria queste formule (non si dimentichi che nell'«Avvertenza» la *Guida* raccomanda che, qualunque testo si prepari per l'insegnamento religioso, le formule catechistiche vi «siano stampate con carattere distinto», «con la indicazione che le medesime è bene vengano imparate a memoria») dovrebbe piuttosto finire col pensare che, se si

disobbedisce al comandamento *non ammazzare* anche soltanto imprecando contro un rivale, tanto vale sparargli addosso e ammazzarlo davvero. Non parliamo poi delle interpretazioni di tipo paternalistico-reazionario, che raccomandiamo ai nostri amici cattolici sensibili ai valori del liberalismo e della democrazia. «Che cosa ci ordina il quarto comandamento *onora il padre e la madre*? Il quarto comandamento *onora il padre e la madre* ci ordina di amare, rispettare e ubbidire i genitori e i nostri superiori in autorità». Così, in sede di educazione civica il ragazzo impara che ogni legittima autorità nasce dal basso, attraverso liberi consensi ed elezioni: qui, in sede di educazione religiosa, apprende invece che ogni autorità non è che una variante di quella naturale del padre, la quale non si può sostituire con alcuna crisi ministeriale. «Che ci proibisce il terzo comandamento? Il terzo comandamento ci proibisce nei giorni di festa le opere servili. – Quali opere si dicono servili? Si dicono opere servili i lavori manuali propri degli artigiani e degli operai» (*Guida*, p. 30, Catechismo, nn. 186-187). No, mi dispiace: servili non sono i lavori manuali propri degli artigiani e degli operai: servile è questo tipo di religiosità, e questa pedagogia della religione.

Dalla servilità alla reticenza e all'arrampicamento sugli specchi si passa invece quando il discorso si avvicina a quello che per la Chiesa cattolica è l'argomento più pauroso, e cioè alle faccende del sesso. Qui il Catechismo (edizione citata) è di un assoluto rigore logico-semanticamente. «Che ci proibisce il sesto comandamento, *non commettere atti impuri*? Il sesto comandamento *non commettere atti impuri* ci proibisce ogni impurità». Siamo sui fastigi del principio d'identità, A = A. Per fortuna, però, c'è un seguito: «perciò le azioni, le parole, gli sguardi, i libri, le immagini, gli spettacoli immorali». Ma non è immorale tutto ciò che è contrario a qualsiasi comandamento morale? Quindi questo comandamento non dice nulla di più di tutti gli altri. Ora, la *Guida* sembra qui avvertire l'assurdità pedagogica di un simile modo di spiegare le

cose: perciò, invece della formula vaga «non commettere atti impuri», adotta quella più autentica «non fornicare». L'appendice esplicativa resta però quella di prima. E allora, che cosa dovrà fare l'insegnante? Spiegare con chiarezza tanto il significato proprio quanto i sensi traslati del «fornicare», o lasciar tutto nella nebbia onde non essere accusato di far discorsi conturbanti per l'animo dei ragazzi? È probabile che il metodo della nebbia venga preferito, anche a giudicare da quest'altra battuta catechistica della *Guida* (p. 21): «San Giuseppe non fu padre di Gesù Cristo? San Giuseppe non fu padre vero di Gesù Cristo, ma padre putativo, come custode di Lui». Speriamo che, in base a questa spiegazione, e in forza di questa logica didattica, il ragazzo non si faccia l'idea che il custode dell'edificio scolastico è anche il padre putativo dell'edificio stesso.

Occorre ripetere, ancora una volta, che non intendiamo mancare di rispetto a certe credenze, le quali sembra stiano ancora a cuore a tante persone? Qui non si tratta di queste credenze: si tratta del modo in cui una certa *Guida*, tassativamente prescritta nei programmi ministeriali, suggerisce che esse siano impiantate nella memoria dei ragazzi. Questo è un fatto pedagogico: ed è per questa pedagogia che non possiamo aver rispetto, dal momento che rispetto non merita. L'insegnamento religioso vi decade a un penoso livello di mnemonismo senza intelligenza. E il meglio ne resta fuori. Si pensi, per citare la cosa più tipica, che il solo insegnamento essenziale del Cristianesimo, il «fa agli altri quel che vorresti fosse fatto a te», non è neppure menzionato in questa *Guida*. Per verità, esso non sembra comparire neppure nel Catechismo. Ma questo almeno dice, al n. 163: «I nostri doveri verso Dio e verso il prossimo si riducono alla carità, cioè al massimo e primo comandamento dell'amor di Dio, e a quello simile dell'amor del prossimo: da questi due comandamenti, disse Gesù Cristo, dipende tutta la Legge e i Profeti». Nella *Guida*, non c'è neppure questa affermazione, ma è semplicemente

detto, senza particolare rilievo, a p. 42, che per amor di Dio dobbiamo amare anche il nostro prossimo come noi medesimi. Chi poi sia il prossimo, i ragazzi lo apprenderanno forse dalla parabola del Samaritano, dato che la *Guida* prevede che debbano fare delle letture dai Vangeli: e quindi forse vi troveranno anche quella «regola aurea», del non fare agli altri quel che non si vorrebbe fosse fatto a sé, che non compare tra le formule catechistiche della *Guida*. Ma, appunto in quanto non compare fra queste ultime, non avranno alcun dovere di studiarla a memoria!

Se non andiamo errati, il Concordato richiede che in certe scuole italiane si insegni la religione cattolica, ma non prescrive che la si insegni a questo modo. Questo è il risultato di un'interpretazione. E, allora, anche un governo italiano il quale non voglia o non possa rivedere gli Accordi lateranensi ha il dovere di opporre a quella interpretazione l'interpretazione sua, e di far valere in proposito quei principi di serietà e dignità e modernità pedagogica, a cui la sua azione educativa intende ispirarsi in ogni altro campo. Non può avallare, nel testo di una solenne statuizione programmatica firmata dal Capo dello Stato e pubblicata sulla «Gazzetta Ufficiale», una *Guida di insegnamento religioso* che di quello spirito educativo è la più completa negazione. Non può ammettere che quell'insegnamento si riduca a una recitazione di preghiere e a una ripetizione mnemonica di formule. Una scuola, comunque, non è né una sagrestia né un telequiz.

«Il Mondo», 2 aprile 1957

VI. Educazione stradale

Ricordo ancora benissimo come rimasi stupefatto quando, una sera di ottobre del 1949, a Montreal, uscito dall'albergo per dare una prima occhiata alla città dove ero appena arrivato, mi accorsi che un signore fermò la macchina per lasciarmi attraversare la strada.

Più tardi, naturalmente, mi abituai a questo, sia come pedone sia come automobilista. Dopo qualche anno di soggiorno in Canada e in Inghilterra, la cosa non mi faceva più impressione; anzi mi pareva conforme al naturale desiderio degli uomini, di essere felici. Fermandosi per far passare il pedone, si ottenevano tre vantaggi. Primo, se ne riscuoteva un allegro cenno di saluto e ringraziamento. Secondo, si avvertiva quello speciale piacere che consiste nel sentirsi virtuosi, civili, ben educati. Terzo, si poteva calcolare sulla probabilità di un simile trattamento quando invece che in macchina si fosse andati a piedi. Agli stessi motivi edonistici, di ricerca della comune felicità, rispondevano le cortesie fra automobilista e automobilista. Piaceva poter capire, dal cenno della mano dell'altro guidatore, che egli intendeva arrestarsi sul lato della strada, e non vederselo inaspettatamente fermo davanti al naso così da dover fare marcia indietro per riprendere la via. Piaceva ricevere, o fare, un sorriso di ringraziamento al collega guidatore a cui si lasciava, o da cui si otteneva, la precedenza, a un incrocio senza semaforo. Piaceva

avere, nei casi incerti, l'indicazione della via libera per il sorpasso, dalla mano del guidatore dell'autocarro da sorpassare. (D'altra parte, la possibilità che egli lo facesse soltanto allo scopo di scaraventarvi contro un altro veicolo, e quindi di ammazzarvi con un «delitto perfetto», secondo quanto è raccontato in una famosa *short story* americana, era statisticamente troppo improbabile per meritare considerazione. E a me un simile incidente non accadde mai.)

Ma da quando sono tornato ad abitare a Roma le idee mi si sono di nuovo confuse. Non riesco più a trovare sempre coerenti il desiderio della locomozione e il desiderio della felicità. Comportamenti, che dovrebbero ricevere dagli altri certe risposte, suscitano invece reazioni del tutto inopinate.

La prima esperienza fu con una bella ragazza. Aspettava per attraversare la strada. Non avendo alcuna macchina alle calcagna, fermai, e le feci un cenno d'intesa. Non l'avessi mai fatto! Mi lanciò un lungo sguardo di disprezzo, quale giustamente si meritano i pappagalli della strada, che vogliono indurre le fanciulle a salire sulle loro macchine. E se una ragazza accetta anche un piccolo gesto di cortesia, non si può prevedere dove le cose andranno a finire.

Allora, la seconda volta, mi fermai davanti a una signora anziana. Per evitare equivoci, le feci un chiarissimo segno, che traversasse pure la strada. Ma non mi obbedì affatto. Anzi mi guardò con una faccia in cui lo stupore appariva soverchiato dalla diffidenza, man mano che la signora metteva ordine nelle proprie idee. Per qual motivo (essa rapidamente pensava) costui non fa come tutti gli altri? Meglio non fidarsi. Difatti, mentre così indugiavamo, sfrecciò alla mia sinistra un'altra macchina, che avrebbe investito la vecchia signora se essa avesse aderito con troppa premura al mio invito.

Depresso, cominciai a disinteressarmi dei guai dei pedoni, finché, a un certo punto, ne vidi un nutrito gruppo in attesa. Questi, pensai, avranno meno paura, sia di essere sedotti, sia di essere travolti (in genere si ha più riguardo a investire un

gruppo di persone, che non una persona sola). Così mi fermai, ed essi si misero ad attraversare. Ma con quale soddisfazione assaporavano la vittoria sull'automobilista! Per me non c'erano sorrisi, ma sguardi di beffardo orgoglio. Per quella volta, ce l'avevano fatta. Quindi camminavano il più lentamente possibile, anche gli ultimi che subentravano. E siccome io esitavo a cacciarmi di nuovo in mezzo a loro per paura di urtarli, gli automobilisti dietro di me cominciavano a impazientirsi e a suonare il clacson. Non c'era scampo. A voler essere cortesi coi pedoni, si finiva per essere scortesi coi colleghi del volante.

E con che sdegnoso ruggito di acceleratori questi mi sorpassarono appena poterono! Ma qui la mia reazione fu istantanea. Come? Quelle macchinette anche più piccole della mia si permettono di darmi la polvere con tale insolenza? Non sia mai detto. Giù l'acceleratore! E mi misi a sorpassare, una per una, tutte le macchine che mi avevano sorpassato, con lo stesso piacere innocente con cui avrei loro ceduto la strada se avessero fatto cenno di volermi cedere la strada.

Ma qui, appunto, le mie idee s'ingarbugliano. Se a scambiarsi sopraffazioni si trova esattamente lo stesso spasso che a scambiarsi cortesie, perché non scegliere questo secondo metodo, che comporta meno fatiche e meno rischi? Se un altro vuol vincermi, è naturale che io voglio vincere lui. Se un mio collega pretende di valere più di me, è ovvio che io non possa assolutamente ammetterlo, e quindi debba restituirgli pan per focaccia pretendendo di valere più io. Complesso di superiorità e complesso di inferiorità non sono che il diritto e il rovescio della stessa malattia. Ma è proprio necessario farsi infettare da questa malattia ad ogni occasione possibile? Già ci sono, purtroppo, abbastanza situazioni nella vita, in cui per forza bisogna dire se si preferisce Tizio o Caio, perché la stessa cosa non può essere data a tutti e due. Ma perché moltiplicarle? Una civiltà è tanto più civile (cioè tanto più lontana dalla condizione primitiva in cui per vivere

bisogna vincere, perché o si divora il competitore o si è divorati da esso) quanto più in essa sono limitati i casi in cui è solo il vincere che rende possibile, o piacevole, il vivere. Eppure sembra, molto spesso, che noi ci affatichiamo invece ad accrescerli.

«La Stampa», 14 giugno 1956

VII. L'educazione carceraria, il sesso e la censura

Qualche giorno fa è stato descritto da un periodico un fatto di cronaca, con particolare rilievo per l'umanità dei suoi disgraziati protagonisti. Ma non altrettanto rilevato era l'insieme di incongruenze morali e civiche, che di quella storia costituiva lo sfondo.

Un carcerato ventottenne, condannato a trent'anni di reclusione per un delitto compiuto a diciannove anni, e quindi con ancora una ventina d'anni di prigione davanti a sé, sposerà una ragazza madre, il padre del cui bambino è morto.

Fin qui, nulla di strano. È malinconicamente umano che un giovane recluso cerchi di avere almeno un contatto ideale con una persona, una speranza di comunità futura (nel 1942 un mio affamato collega di prigionia, a cui avevo offerto del pane, mi chiese se non avevo piuttosto qualche caramella, da dare ai suoi bambini che dovevano venirlo a trovare con la moglie: tale era il suo timore di perdere il contatto con loro). E ancora più malinconicamente umano è che una ragazza, vivente in una società abituata a ritenere i figli illegittimi meno rispettabili di quelli legittimi – come se quella illegittimità dipendesse da loro – sia disposta a qualunque cosa, a un matrimonio che per vent'anni non sarà un matrimonio, all'impossibilità di sposarsi altrimenti, al rischio di diventare adultera se non riuscirà a controllare se stessa, pur di dare un nome alla sua creatura.

Ma, se il comportamento di questi due poveri giovani è molto umano, è altrettanto umano che essi – per usare il linguaggio biblico di quel periodico – non debbano «conoscersi» che tra vent'anni? Quale saggezza morale e civile impone tale divieto?

Essi si sposeranno col rito religioso. Il matrimonio è considerato dalla Chiesa come un sacramento. E la fruizione di questo sacramento non è piena se alla celebrazione del matrimonio non segue la sua consumazione. Tanto è vero che, in altri casi, la mancata consumazione può essere invocata per la dichiarazione di nullità del vincolo, cioè di inesistenza del sacramento. E allora? Dobbiamo aver norme che fermino la fruizione dei sacramenti a metà strada?

D'altra parte, anche sul piano semplicemente morale e civile, dal momento che la responsabilità penale è strettamente individuale, perché estendere anche alla moglie la punizione del marito? Si condanna un recluso ad essere onanista, o omosessuale, o nevrotico. Perché si deve condannare anche la moglie ad essere nevrotica, o onanista, o omosessuale, o adultera? Ma l'assurdo non finisce qui. Perfino se un carcerato vuol sposare una carcerata, essi possono celebrare il matrimonio, ma non convivere nella stessa cella. Come se il fatto di essere marito e moglie, e di aver figli, in una sia pur reclusa comunità di lavoratori, non potesse essere per loro di gran lunga più rieducativo del nostro odierno sistema carcerario!

La realtà è che al fondo di tutto questo apparente rigorismo morale sta un'idea meramente edonistica del rapporto tra i sessi. Il sesso è piacevole, la prigione dev'essere spiacevole. Quindi, tutt'al più, solo sessualità anormale tra i muri delle prigioni! Viceversa, quando si pone il problema del controllo delle nascite, ci si sente subito ripetere, dai soliti rigoristi, che bisogna vedere nel sesso piuttosto l'austerità procreativa, che la soddisfazione voluttuaria. E allora? Perché vedervi poi soltanto la soddisfazione voluttuaria, quando si tratta di negare il rapporto coniugale ai carcerati? Perché non

andare, piuttosto, a studiare come vanno le cose per esempio in quei paesi in cui si è ammessa la «visita coniugale» nelle prigioni?

Ma già sento l'obiezione di certi amici. – Come ti puoi sognare di sollevare simili problemi, in un paese così conformista come l'Italia?

Piano. Aspetti di reitro conformismo ce ne sono anche in paesi di civiltà molto più avanzata della nostra, come l'Inghilterra, la Svezia, gli Stati Uniti d'America. Codini e non codini si combattono dappertutto. La censura, per esempio, è un'imbecillità assolutamente internazionale. Quanto poi all'intelligenza, penso che la media degli Italiani sia molto meno stupida di quanto la media dei suoi dirigenti ritiene che essi siano.

«Il Punto», 2 giugno 1956

Cari amici dell'«Avanti!»,

mi chiedete di dirvi quale sia la mia opinione sul problema della censura. La questione mi sta talmente a cuore che sono ben lieto di dirvi come la penso, anche se non appartengo al vostro Partito e non condivido vari aspetti della vostra politica. La mia opinione è molto semplice. Niente censura, di nessuna specie, né religiosa né filosofica, né ideologica né politica, né fotografica né cinematografica, né di spettacolo né di costume, in nessun caso, per nessun motivo, neppure di emergenza. Se qualcuno ha dei segreti professionali da serbare, o ritiene comunque opportuno non divulgare notizie che sa, questo è affare suo personale, e di nessun altro. E così è affare di ognuno, singolarmente, e di nessun altro, l'andare o il non andare a un certo spettacolo, il trovare piacevole o indecente un libro o una fotografia o un quadro o un film, il vestirsi con costumi da bagno lunghi o corti o il non vestirsi affatto, l'esaltare o il vilipendere Dio o il diavolo o il governo o qualunque altra cosa gli piaccia: salvo a rendere conto giuridicamente all'individuo, singolo e particolare come

lui, che contro lui si quereli, quando le sue affermazioni negative a riguardo di quest'ultimo non risultino sufficientemente provate.

So benissimo che un'assoluta libertà di questo genere può presentare aspetti spiacevoli (per quanto non creda che la semplice cessazione dell'obbligo legale di andar vestite convincerebbe ad andar nude anche quelle persone che nude non sarebbero piacevoli a vedersi, e fuori di quelle condizioni di temperatura ambientale e di atmosfera psicologica in cui sarebbero piacevoli a vedersi; d'altra parte, confesso di non capire la tragica drammaticità della differenza fra il vedere una persona nuda e il vederla vestita di qualche pezzetto di stoffa sotto il quale si sa benissimo che cosa c'è). Ma anche la libertà di parola produce spesso discorsi orripilanti: non perciò ci sogneremmo di chiederne l'abolizione. Niente è tanto spiacevole e sconveniente quanto certa oratoria da comizio: non per ciò desidereremmo rinunciare al suffragio universale, o lasciare censurare lo stile oratorio dei comizianti dai commissari di Pubblica Sicurezza. L'eleganza, la decenza, la convenienza, si manifesti essa in cose da vedere, o in parole da ascoltare, è solo faccenda di buon gusto, e non di pubblica sicurezza. Ognuno è padrone di non vedere quel che non vuol vedere, e di non leggere quel che non vuol leggere.

D'altra parte, se di fronte al secolare strumento autoritario della censura non si assume questo rigido e radicale atteggiamento di negazione incondizionata, non si trova mai un punto su cui fare seria resistenza. Date alla censura un dito, e quella vi piglierà prima la mano e poi il braccio. Ammettete che abbia competenza per salvaguardare il costume morale, e diventerà presto censura politica. Tolleratela come strumento di necessaria difesa politica, e prima o poi vi vieterà di dipingere nudi che non piacciono al Governo.

Ho seguito, in questi ultimi decenni, le attività delle diverse censure in molti paesi d'Europa e d'America, nelle più varie situazioni civili e politiche. Credo che nessun bestiario umano,

nessuna collezione di sciocchezze potrebbe riuscire più tragicamente spassosa di un libro in cui si elencassero e confrontassero tutte le stravaganze, le incongruenze e le reciproche contraddizioni di codeste attività e decisioni censorie. Perché lo spirito di censura è una malattia che sopravvive ancora un po' dappertutto, perfino nelle nazioni più civili e libere, come quelle anglosassoni (anche se, si capisce, censure organizzate autonomamente da cittadini sono sempre meno pericolose – per quanto non meno ridicole – di quelle amministrate dallo Stato). Non ci si può sbarazzare di questa malattia, se non se ne uccide anche l'ultimo bacillo. Se se ne lascia vivo uno solo, la malattia si riproduce prima o poi più verde di prima.

Per ciò stesso, permettetemi di terminare con un avvertimento che potrà forse piacervi fino a un certo punto. Non si può combattere sul serio la censura, se non la si combatte da tutte le parti. Non si può essere presi sul serio quando si combatta la censura dei preti in Italia, o quella dei maccartisti in America, e si taccia pudicamente della censura dei comunisti, in tutti gli Stati in cui essi governano. O la si svergogna dappertutto, o non si ha il diritto di svergognarla in nessun posto. Altrimenti, quelli che per il momento ce l'hanno in mano possono ben ghignare soddisfatti, insinuando che chi protesta, protesta contro la censura altrui, e non protesterà più il giorno che si tratterà invece della censura propria.

«Avanti!», 23 febbraio 1956

VIII. Togliatti e l'educazione dell'uomo sovietico

Non potrei giurarlo, perché dopo aver letto una volta da cima a fondo l'intervista di Togliatti pubblicata sull'«Unità» del 17 giugno 1956 non ho avuto finora il tempo di rileggerla per intero una seconda volta: ma mi pare che ci sia un solo punto, in tutto il suo argomentare, in cui egli faccia ricorso al concetto di educazione, e si ponga un problema educativo. È il passo che segue, contenuto nella risposta all'ottava domanda dell'intervista, e riferentesi alla situazione del popolo sovietico:

Rieducare a una normale vita democratica, secondo il modello che era stato stabilito da Lenin nei primi anni della rivoluzione, rieducare, cioè, alla iniziativa nel campo delle idee e nella pratica, alla ricerca, al dibattito vivace, a quel grado di tolleranza degli errori che è indispensabile per scoprire la verità, alla piena indipendenza del giudizio e del carattere ecc. ecc. un quadro di partito di alcune centinaia di migliaia di donne e di uomini, attraverso di essi tutto il partito e attraverso il partito tutto uno sterminato paese, dove le condizioni della vita civile sono ancora molto diverse da regione a regione, è compito di enorme peso, che non si assolve né con tre anni di lavoro né con un congresso.

Questa a me sembra un'ammissione di gravità eccezionale: senza dubbio la più grave fra tutte quelle contenute nell'intervista di Togliatti. Essa infatti implica che, dopo quarant'anni

di regime comunista nell'Unione Sovietica, non solo le centinaia di milioni di cittadini di quello smisurato paese, non solo i milioni dell'élite rappresentata dal suo Partito comunista, ma persino le centinaia di migliaia di uomini e di donne che di quel partito costituiscono i quadri, e quindi sono l'élite di quell'élite, la nuova classe dirigente del paese che considera se stesso il pilota del mondo, insomma il fiore dell'umanità e della civiltà sovietica, debbono ancora essere «rieducati a una normale vita democratica», ossia rieducati «alla iniziativa nel campo delle idee e nella pratica, alla ricerca, al dibattito vivace, a quel grado di tolleranza degli errori che è indispensabile per scoprire la verità, alla piena indipendenza del giudizio e del carattere, ecc. ecc.». Questo equivale a dire che quasi nessuno, in Russia, è per il momento educato a normale vita democratica, quasi nessuno ha iniziativa intellettuale e pratica, quasi nessuno ha spirito di ricerca e di discussione e di tolleranza, e nemmeno piena indipendenza di giudizio e di carattere.

Tutto ciò, anche senza prendere in considerazione i due «eccetera» che Togliatti fa seguire a questa paurosa lista di deficienze dell'enorme maggioranza del popolo sovietico. A proposito dei quali (se di fronte a cose di questo genere restasse la voglia di ridere) si potrebbe ricordare l'eccetera che chiudeva una famosa lista di testi, al cui ristretto ambito si era cercato di restringere le letture filosofiche liceali al tempo della cosiddetta riforma Gonella. Si disse, allora, che la libertà di non tener conto di quella lista era assicurata dall'eccetera: era la libertà dell'eccetera¹. Ora, viceversa, questi eccetera di Togliatti sono gli eccetera delle mancanze di libertà. E delle conseguenti deficienze di ogni senso di autonomia, di iniziativa, di indipendenza, in ogni campo intellettuale e pratico, di responsabilità mentale e di responsabilità morale.

¹ Per questa vicenda cfr. la mia relazione *L'enseignement de la philosophie en Italie* nel volume *L'enseignement de la philosophie: une enquête internationale de l'Unesco*, Paris, 1953, pp. 149-162.

Di fronte a questo non ci sono argomenti politici che tengano. Una rivoluzione e un regime possono anche essere «il più grande fatto della storia contemporanea». Ma se, alla lunga, l'umanità che ne esce non ha accresciuto ma diminuito la sua iniziativa creatrice nel pensiero e nell'azione, non è diventata più ma meno capace di ricercare e di discutere e di tollerare gli errori altrui, si è fatta non più indipendente ma più servile nel suo giudizio e nel suo carattere, allora questo significa, nella più blanda delle ipotesi, che in quel regime, per giustificato che esso possa essere altrimenti, c'è qualcosa di radicalmente e profondamente sbagliato. E che bisogna ben ricercare e curare questa fondamentale magagna intrinseca, se si vuole avere il diritto di difendere ciò che nell'organismo può esser sano.

Togliatti ama scherzare sull'ipotesi che nell'Unione Sovietica rinasca la molteplicità dei partiti propria delle democrazie occidentali. – Come fare a crearli dall'esterno, – egli si domanda: – sarebbe forse democratico? – Ma non c'è bisogno di crearli: in certo senso essi esistono già. Può Togliatti escludere che in Russia ci siano persone le quali circa il problema del culto della personalità condividano piuttosto il parere suo che quello più rozzo di Krusciov? Quello di cui esse non sembrano disporre, è la sicurezza necessaria per dirlo: quella sicurezza che Togliatti ha in quanto usufruisce della libertà dell'Occidente, e che forse anche i suoi compagni sovietici cominciano ora ad avere, ma senza esserne ancora troppo certi, e soprattutto senza esservi ancora abituati. L'organizzazione dei partiti di opposizione non è se non l'organizzazione della sicurezza nel dissenso. E non si acquista spirito di indipendenza senza questa abitudine alla sicurezza nella libertà.

È stato detto che con le baionette si può far tutto, salvo che sedercisi sopra. Con lo spirito di paura si può far tutto, salvo che creare uomini con iniziativa autonoma e con indipendenza di spirito e di carattere. Prima ancora che di politica, questo è un elementare problema di pedagogia. Togliatti

non può pretendere di avere insieme la botte piena e la moglie ubriaca. Se davvero, in Russia e altrove, vuole individui capaci di pensare e di volere e di intervenire e di decidere con piena indipendenza e responsabilità, deve ristudiarsi da capo tutte le istituzioni che da secoli si sono venute sviluppando, nella civiltà occidentale, per rendere meno difficile la formazione di uomini di quel genere. Altrimenti, anche il suo sogno che la Russia si «rieduchi a una normale vita democratica» rimarrà il sogno di un pedagogista che non conosce le regole della pedagogia.

«Il Punto», 23 giugno 1956

ix. L'Unesco e l'educazione alla tolleranza

Quando l'Unesco si è trovata ad affrontare il compito (che in conclusione costituiva la sua stessa ragion d'essere) di favorire piuttosto la reciproca comprensione che il contrasto fra le diverse culture nazionali, l'ha in primo luogo concepito nel senso più tradizionale, di scoprire tra di esse un minimo denominatore comune. Tra le culture dell'uomo bianco e dell'uomo nero, dell'uomo anglosassone e dell'uomo germanico, del latino e dello slavo, doveva pur sussistere qualcosa che fosse semplicemente la cultura dell'uomo. Ciò rispondeva altresì alla vecchia e gloriosa idea degli universali «diritti dell'uomo», e appunto si ricollegava anche alla nuova e più comprensiva dichiarazione di tali diritti, contemporaneamente formulata dall'Onu, da cui l'Unesco dipende.

Ma questo non poteva non disturbare chi avesse il senso della particolarità, e del perenne mutare della storia; e così Benedetto Croce ribadì, contro quella nuova dichiarazione degli universali diritti dell'uomo, le stesse critiche sarcastiche che in altri tempi aveva rivolte contro i «diritti innati» e gli ideali illuministici dell'Ottantanove. La convenienza di una simile critica poteva esser discussa, giacché quelle dichiarazioni di diritti non pretendono tanto di asserire l'esistenza di entità metafisiche e metastoriche (solo giuristi di vecchio stampo possono ancora credere che i diritti esistano in sé), quanto di proclamare solennemente certi comuni e indispen-

sabili propositi di costante condotta civile ma, una volta tradotto quello spirito di universalità e identità ideale nel campo della cultura, era facile vedere come per lo meno un guaio ne derivasse certamente: quello dell'impoverimento nascente dalla generalizzazione, dalla cancellazione delle differenze. Se nel mio simile io considero solo ciò che lo fa simile a me, perdo ogni interesse a conoscerlo. Quel che suscita la mia curiosità è proprio ciò che in lui è nuovo e diverso.

Il secondo motivo a cui ha obbedito nella sua attività l'Unesco è stato quindi, in certo modo, il rovescio del primo. Si doveva sollecitare ciascuna nazione a individuare e manifestare al massimo le peculiarità della propria fisionomia culturale, per abituare tutte le altre a comprenderle ed apprezzarle nella loro diversità. Esigenza legittima, e di alta utilità civile. La grande civiltà liberale dell'Atene del quinto secolo nacque tanto dalla ricerca di ciò che a tutti gli uomini fosse comune nell'orientamento della loro condotta secondo costanti ideali di libertà e di giustizia, quanto dal gusto dello scoprire e del comprendere le differenze dei costumi particolari, e dell'indignarsi sempre meno se ciò che era «pio» per i barbari appariva «empio» a chi parlava greco. Così un senso di rispetto per la civiltà democratica degli Inglesi mi prendeva tutte le volte che un piccolo *club* di villaggio mi chiedevo, quand'ero direttore dell'Istituto Italiano di Londra, un conferenziere che andasse là ad illustrare l'*Italian way of life*, il nostro modo di vivere, i nostri particolari problemi, in modo da poterli capir meglio.

Ma quale irritazione mi prendeva, anche, quando nel quadro di tale *Italian way of life* mi veniva richiesto, per esempio, «il costume nazionale con cui i Napoletani ballano la tarantella»! In tali casi, se accadeva a me di rispondere a simili domande, in genere dicevo che oltre al costume nazionale del ballare la tarantella (utilissimo del resto, perché ogni danza è un mezzo psicologico per affrancarsi da timori e da tabù), noi abbiamo anche il costume nazionale del pagare le

imposte dirette con aliquote molto inferiori e con evasioni molto maggiori di quelle del costume nazionale inglese, e che saremmo molto lieti se gli Inglesi stessi, dopo aver storicamente capito il nostro costume, ci aiutassero non a conservarlo tale qual è, ma a modificarlo il più possibile nel senso del costume loro. Di fatto, il pericolo di tali comprensioni globali delle altrui «culture nazionali» sta proprio nel loro vagheggiamento indiscriminato, e nella conseguente indistinzione di ciò che in esse è da conservare da ciò che in esse è da correggere.

S'intende quindi come l'Unesco cerchi ora di orientarsi verso un terzo motivo di attività, che in certo senso compendia quanto è positivo nei due precedenti, cercando insieme di evitarne i rischi. Si tratta, non già di scoprire una religione o una filosofia universale al di sopra delle religioni e delle filosofie particolari che si contrappongono nel mondo, e neppure di vagheggiarle tutte allo stesso modo in una loro imbalsamazione da museo, ma bensì di vedere se, e in che misura, nelle singole culture, sia presente quel fondamentale principio della tolleranza, o principio del dialogo, secondo cui il rispetto, e la volontà di comprensione, per le culture e filosofie e religioni altrui è ancora più importante, ai fini della civile convivenza di tutti, del sincero convincimento della verità delle idee proprie. Al di sotto della molteplicità delle culture nazionali c'è, di fatto, un'internazionale della tolleranza, di cui conviene approfondire e diffondere la conoscenza. L'idea di un lavoro di questo tipo nacque da una mia proposta avanzata in una discussione promossa dall'Unesco durante il Congresso interamericano di filosofia tenutosi nel 1950 a Città del Messico, e si è ora concretata nella costituzione di una commissione dell'Institut International de Philosophie, presieduta da Raymond Klibansky, la quale dovrà curare la ristampa e la diffusione di tutti quei testi che, nelle più diverse culture, possono essere designati in generale come «classici della tolleranza».

Purtroppo, i fondi con cui l'Unesco può finanziare l'attività di tale commissione sono finora assai limitati, ed essa deve quindi per il momento restringersi a un'opera piuttosto di diffusione che di ricerca, ristampando i testi più noti e illustri in quel campo. È in ogni modo augurabile che essa possa presto esser messa in grado di organizzare una vera e propria attività d'indagine, aiutando studiosi non solo a ristampare il vecchio, ma anche a scoprire il nuovo. Perché non c'è dubbio che, se il motivo della tolleranza e del rispetto per la libertà del pensiero altrui si afferma in modo eminente nella nostra cultura occidentale e rinascimentale (cosicché Jemolo poteva bene, in un suo recente articolo, ravvisarvi il più profondo significato di quanto sogliamo chiamare «cultura europea»), esso è largamente presente anche nelle culture più diverse, anche in quelle che per certe singole loro manifestazioni siamo avvezzi a considerare come le più dogmatiche e fanatiche, quali l'Islam, per non parlare dell'India, della Cina e delle civiltà precolombiane dell'America. Dappertutto è probabile che, se si ha la pazienza di cercare, si troveranno documenti di quel fondamentale principio di saggezza morale, che il re indù Aśoka classicamente esprime in una delle sue iscrizioni, quando esortò i suoi monaci buddisti a rispettare ancora più le verità professate da altre sette del buddismo che le verità di quella a cui ciascun gruppo di essi aderiva.

«Il Resto del Carlino», 7 ottobre 1955

x. Lavoro e giuoco nella civiltà di domani*

Credo che non vi dorrà se non comincerò la trattazione del mio argomento nel modo in cui forse la inizierebbe qualche mio più scrupoloso collega, e cioè con rigorose definizioni dell'essenza del «lavoro» e dell'essenza del «giuoco». La realtà è che non ho mai incontrato, in vita mia, definizioni rigorose di nessuna cosa. Anche le definizioni della geometria, e di ogni altra scienza cosiddetta esatta, sono infinitamente discutibili; e in ogni caso richiedono sempre discorsi più o meno lunghi per essere giustificate di fronte a chi non le trova chiare, o difese da chi non le accetta perché preferirebbe vederle formulate altrimenti. Se mi mettessi qui a riferirvi in quanti modi sia stata definita, da filosofi e storici e sociologi, la natura del lavoro e quella del giuoco, il tempo che mi è concesso terminerebbe prima che avessimo esaurito, anche nel modo più sommario, una simile rassegna storica. E la conclusione sarebbe probabilmente quella di un vecchio e non molto noto filosofo: cioè che non si vede perché si debbano definire le cose dicendo (come in ogni definizione si fa) che esse sono certe altre cose, dal momento che ciascuna cosa è se stessa, e non un'altra.

Si potrebbe quindi dire che le sole definizioni utili sono quelle provvisorie, se per tali intendiamo quelle formulate

* Conferenza tenuta all'Associazione Culturale Italiana nel dicembre 1955, e pubblicata nel fasc. 19 dei «Quaderni A.C.I.».

senza pretendere di stabilire una volta per tutte una presunta realtà in sé delle cose, ma solo per spiegare il significato che attribuiamo a certi termini, cioè a determinare l'ambito delle cose che vogliamo considerare. In questo senso, vi dirò subito che cosa intendo per lavoro, e che cosa intendo per giuoco. Intendo per lavoro ogni attività che svolgo per ritrarne una remunerazione, e che cesserei di svolgere se tale remunerazione non mi fosse più corrisposta. Intendo per giuoco ogni altra attività, non determinata dall'intento di un vantaggio economico, perché o la svolgo senza ritrarne alcun guadagno, o la svolgerei egualmente anche se guadagno non ne ritraessi. Siccome la remunerazione e il guadagno di cui così ho parlato sono la remunerazione e il guadagno nel senso più letterale, e cioè quelli che per lo più si esprimono nella moneta del salario o dello stipendio o del profitto, potrei anche dire che il lavoro, che intendo considerare in questa conversazione, è l'attività produttiva di beni economici, i quali quando vengono scambiati diventano merci, mentre il giuoco è ogni altra attività, che si ama perseguire per se stessa anche se non produce beni di quel tipo. Ma non vorrei che, dicendo questo, io devassi la vostra riflessione verso i complicati problemi, che s'incontrano nella pretesa di definire i cosiddetti fondamenti della scienza economica. Sarebbe senza dubbio un argomento interessante, ma non sarebbe quello che qui ci proponiamo. Per il quale vorrei che ci tenessimo fermi a una considerazione assai più semplice e generale della cosa.

È la considerazione che certamente ognuno di voi presuppone, quando cerca di rispondere a una domanda di questo genere: – In tutto ciò che hai fatto quest'anno, ci sono cose che non avresti fatte, se le tue necessità economiche non l'avessero richiesto? E ci sono cose che avresti fatte egualmente, anche se le tue necessità economiche non l'avessero richiesto? – Senza dubbio ci saranno alcuni individui che diranno di non poter fare una simile distinzione, perché amano talmente il tipo del loro lavoro produttivo da non distinguere

(avrebbe detto un antico Romano) i piaceri dei loro negozi dai piaceri dei loro ozi. Ma il fatto che, per non dir altro, tanta gente giuochi al Totocalcio prova che la maggioranza degli uomini non ragiona così. Il mondo è pieno di gente che manderebbe con gioia una lettera di dimissioni al suo principale (forse anche con qualche insolenza), o che cancellerebbe un certo numero di impegni dalla sua agenda, se fosse messo in condizioni di vivere di rendita. Viceversa, altri impegni non li cancellerebbe; anzi sarebbe ben lieto di avere più tempo per prenderne.

Dopo tutto, solo perché le cose stanno in generale così, nascono, al mondo, tutte quelle che sogliamo chiamare le questioni sociali: i lavoratori che si agitano per lavorare meno e guadagnare di più, i datori di lavoro che resistono perché le conquiste sindacali di quelli non diminuiscano troppo il margine del loro profitto, e così di seguito. Di fronte a questo, si potrà ben respingere, in sede di politica sociale, ogni soluzione delle difficoltà che rischi di sostituire guai peggiori ai guai già esistenti: ma non si potrà certo risolvere il problema solo esortando affettuosamente i lavoratori ad amare un lavoro, che essi non continuerebbero a fare il giorno che fossero ricchi. In questo senso, la frase secondo cui «il lavoro nobilita l'uomo» deve essere stata inventata da qualcuno il quale non solo considerava importante l'essere nobili, ma altresì preferiva che per lui lavorassero gli altri. La realtà è che il lavoro, per sé, non nobilita nessuno: quel che nobilita è la partecipazione al lavoro, in quanto servitù che non si deve permettere sia sofferta solo da altri, e di cui quindi si diminuisce il peso partecipandovi il più possibile insieme con gli altri. Nei limiti in cui il lavoro è una servitù necessaria, il fondamentale diritto del lavoratore rimane quello di lavorare il meno possibile.

Del resto, a chi pensasse che la soluzione del problema sta soltanto nel cercar di rendere il più possibile agevole e piacevole ed amabile il lavoro ad ognuno, consiglieri la let-

tura del bel libro di Georges Friedmann, *Dove va il lavoro umano?*, che, pubblicato a Parigi nel 1950, è uscito in traduzione italiana nelle Edizioni di Comunità. Non si tratta di un libro di analisi filosofica della natura del lavoro, né della dimostrazione di una tesi ideologica o politica. Il Friedmann conosce questi problemi, e non li lascia da parte quando gli occorra considerarli. Ma quel che soprattutto gl'importa è la minuta analisi delle reali condizioni di lavoro, da lui studiate attraverso un insieme imponente di inchieste e di dirette osservazioni della vita di fabbrica, condotte quasi in ogni parte di quel mondo in cui tali indagini sono state possibili. Ora, tutto questo complesso di osservazioni non lascia illusioni sul fatto, del resto già preveduto fin da Adamo Smith nella sua *Ricchezza delle Nazioni*, che la sempre crescente divisione del lavoro, imposta dalla tecnica moderna, lo rende sempre più parcellare e meccanico, e quindi privo di interesse creativo per chi lo compie. L'antica divisione del lavoro, di cui già parlava Senofonte, poteva ben sviluppare il gusto creativo dell'artigiano, permettendogli di dedicarsi alla costruzione di un solo tipo di manufatti e non di produrli approssimativamente tutti come in più ristrette e primitive comunità. Ma come volete che il lavorante di una moderna fabbrica di abiti in serie possa più aver gusto per il modo in cui gli riesce fatto il vestito, se solo la confezione di un panciotto può esser divisa in sessanta operazioni differenti, ciascuna delle quali affidata a un solo gruppo di operai, ciascuno dei quali non fa quindi che ripetere all'infinito gli stessi gesti meccanici per la produzione di un certo elemento di qualcosa che nella sua funzione organica, nella sua soddisfacente rispondenza alla vita, egli non vedrà mai?

Si può, di fronte a questo, sognare il ritorno alla produzione artigianale. Ma sappiamo tutti che non soltanto è un sogno vano, è anche un sogno sbagliato, perché solo la grande produzione moderna di massa e di serie rende possibile l'acquisto di adeguati beni di consumo e di adeguati servizi alla

grande massa degli uomini, compresi quindi anche gli operai passati dalla condizione di artigiani creatori a quella di ripetitori di limitati per quanto esperti gesti meccanici. D'altra parte, è chiaro che non si deve risparmiare alcuno sforzo per togliere ogni evitabile elemento penoso al lavoro parcellato e legato alle catene di produzione (così classicamente rappresentate da Chaplin, nel suo famoso film, come le catene degli schiavi moderni). Ed è stata un errore, in certi momenti della storia sindacale, la diffidenza di alcuni verso i metodi psicotecnici di adattamento dell'operaio al suo lavoro, considerati soltanto nell'aspetto (che essi potevano certo anche avere) di attenuazione delle reazioni del lavoratore a tutto quanto altrimenti permanesse di ingiusto nelle condizioni del suo lavoro e della sua vita in generale. È infatti evidente che sarà sempre meno peggio che un operaio lavori stando seduto su un sedile comodo che su un sedile scomodo, così come la schiavitù degli operai delle fabbriche inglesi di un secolo fa (che fu supremo merito del sociologo Carlo Marx di mettere in luce, e delle libertà e delle inchieste parlamentari inglesi di avergli reso possibile di scorgere) era comunque meno orrenda e barbarica di quella della classe operaia egiziana che costruì le Piramidi.

Però non facciamoci illusioni. In moltissimi casi lo psicotecnico più attento al benessere degli operai addetti a una catena di produzione in serie (e tutte le produzioni meccaniche sono destinate prima o poi a diventare produzioni in serie, in cui l'inventività creatrice si restringe al piccolo gruppo dei progettisti e dei disegnatori) non può fare nulla di più – oltre al curare la massima comodità fisica dei loro movimenti – che selezionare tra gli operai stessi quelli più capaci di liberarsi dalla monotonia dei loro gesti mercé la capacità di evaderne nel mondo della fantasia, cioè di seguire corsi di pensieri e di immaginazioni individuali del tutto indipendenti dal lavoro che contemporaneamente eseguono le loro mani. È chiaro che, in simili casi, essi finiscono per fruire di una specie di

benessere fantastico, che li distrae dall'exasperante monotonia del lavoro. E quanti impiegati costretti ad altre ed analoghe monotonie di cosiddetti «lavori di concetto» non si trovano spesso a invidiare quelle monotonie di lavoro manuale, che almeno lasciano libera la mente, permettendole di pensare. Mi torna in mente una nostra cara amica italiana, vivente a Londra, la quale, dovendo lavorare dopo l'improvvisa morte del marito per non impedire al figlio la conclusione dei suoi studi, preferì a un lavoro d'ufficio il pulire pavimenti d'ospedale, perché (come ci spiegò sorridendo malinconicamente) questo le lasciava libera la testa per pensare ai suoi guai, e ricordarsi di quando era felice. Senza dubbio, un dirigente d'azienda che si preoccupa di questa possibilità dei suoi operai, di distrarsi nel mondo dei sogni da quello che stanno facendo nella realtà, è un dirigente d'azienda meno incivile di quello che neppure se ne preoccupa. Ma pensate, con tutto ciò, all'immagine di questa fabbrica modernissima, perfettamente aggiustata anche dal punto di vista psicotecnico, in cui la sopportabilità del lavoro è ultimamente condizionata dal poter pensare ad altro. Leggete, a pp. 313-314 del libro del Friedmann, la descrizione di una delle meglio organizzate fabbriche svizzere, uno stabilimento di orologeria del Giura bernese, da lui visitato nel 1947, e in cui è eccezionalmente alto il livello sia della predisposizione dell'assistenza sociale, sia della preoccupazione psicologica per il benessere di chi lavora: Tuttavia nello stabilimento di fabbricazione delle assi del bilanciere, in cui ci attardiamo, le donne, che vi lavorano quasi esclusivamente, hanno, giovani, mature, o vecchie, una espressione scontenta, i tratti del volto tesi, l'aria triste. Queste donne fanno, tutte senza eccezione, dei lavori assai parcellari e ripetuti, su macchine assai semplici, ma precise e delicate. I loro posti di lavoro sono stati quasi tutti riveduti e messi a punto dallo psicotecnico dello stabilimento, che si è dedicato, e con successo, ad aumentare la comodità psicofisiologica, assicurando sempre l'automatismo e l'incoscienza

dei gesti. Interroghiamo, scelta a caso, una di queste operaie che ha superato la quarantina: con l'aiuto di una macchina azionata a mano, ella scava un foro in castelli d'orologio che le passano man mano le sue vicine (occupate a scavarvi ognuna un altro buco). Le domandiamo: – Da quanto tempo fate questo lavoro? – Ventidue anni. – Vorreste cambiarlo, per esempio scavare un buco diverso? – La risposta viene subito e categorica: – No!

Essa non vuole cambiare, così come nessun altro operaio, che si trovi in situazione analoga, risponde in genere di voler cambiare, perché, avendo ormai trasferito il suo lavoro nella sfera dell'incoscienza, ha libera la sua coscienza per pensare a quello che non fa. Ma, com'è ovvio, questa perenne fuga nel suo pensiero dal suo presente, questa fuga in pensieri che sono diversi dalla realtà del suo presente e che forse non diventeranno mai la realtà del suo presente, questa, che in termine tecnico di psicologia del lavoro si chiama la «fuga nell'incoscienza» o la «corsa verso l'incoscienza», non è qualcosa che possa mai realmente appagare. Per ciò questa donna ha, come dice il Friedmann, l'espressione scontenta, il volto teso, l'aria triste. E come potrebbe essere altrimenti, se gli stessi più onesti psicologi del lavoro suggeriscono ai dirigenti d'azienda di scegliere, qualora vogliano avere operai più rapidamente orientabili verso quella «incoscienza», individui più disposti alla distrazione e alla fantasticheria, cioè tipi che probabilmente riuscirebbero meglio come filosofi o come artisti, ma che messi poi alle loro catene di produzione restano di necessità individui dimidiati, individui spaccati a metà, tra realtà che essi tendono a cancellare dalla loro coscienza e sogni destinati a rimanere velleità? D'altra parte, non si tratta soltanto di previa selezione, ma anche di condizionamento, perché l'operaio non predisposto a simile dissociazione psicologica (a simile, verrebbe voglia di dire, schizofrenia del lavoro) finisce prima o poi per adattarsi, per non voler più cambiare il suo posto di lavoro e la meccanicità ormai acqui-

sita dei suoi gesti, attraverso un processo analogo anche se inverso a quello per cui il suo collega già in tal modo predisposto, forse da una cattiva educazione infantile, avrebbe potuto acquistare una migliore organicità e armonia pratica con un'educazione e una vita diverse. Come non ricordare, quindi, il terribile quadro della società meccanizzata del futuro, dipinto da Aldous Huxley nel *Nuovo Mondo*, dove gli uomini delle classi inferiori sono condizionati, fin dalla loro vita embrionale, a non desiderare che il tipo di lavoro a cui sono destinati? Certo, in questo mondo di Huxley essi sono addirittura condizionati a non poter sognare nient'altro, mentre la più raffinata cura psicotecnica di adattamento del lavoratore alla moderna produzione di serie lo condiziona, almeno, a consolarsi sognando altro. Chi si contenta di questo, si contenti pure. Ma almeno non venga a ripeterci la vecchia formula del lavoro che nobilita l'uomo!

Se vogliamo davvero liberare gli uomini da questa condizione di servitù e di tristezza, non possiamo dunque fondarci esclusivamente sulla speranza del progressivo adattamento degli individui alle loro condizioni di lavoro. Anche questo (va sempre ripetuto) è importante, e guai al datore di lavoro che non pensa al benessere dei suoi operai. Ma la soluzione del problema non è là. Anche il Friedmann vi allude benissimo nelle pagine conclusive del suo libro:

È necessario non farsi illusioni: quale che sia l'aumento d'interesse nel lavoro, che possa ottenere una società a cui la massa dei cittadini desse la sua adesione più piena ed intera [e con ciò il Friedmann allude, com'è ovvio, anche all'ipotesi di una società costituita solo di lavoratori, e governata da lavoratori], questa rivalorizzazione verrà sempre a cozzare contro i limiti imposti dalla tecnica stessa. Finché vi saranno lavori a catena (e ve ne saranno ancora per un tempo che è impossibile prevedere), lavori in uffici specializzati e meccanizzati, per altrettanto tempo si manterranno in vigore quei lavori multipli che è difficile rendere interessanti in sé. L'individuo avrà quindi sempre la tentazione di esprimere il meglio delle

sue virtualità, del suo potenziale di attitudini e di gusti, *al di fuori* del lavoro in questione. [pp. 328-329]

Ma come è possibile immaginare che i lavori a catena e la specializzazione dei compiti durino solo «per un tempo che è impossibile prevedere», e che quindi l'aspirazione dell'individuo, ad esprimere il meglio di sé al di fuori di tale lavoro, sia soltanto una «tentazione», destinata a sussistere solo finché durino quelle condizioni? Quelle condizioni non potranno mai venir meno, salvo una catastrofe della civiltà, che ci faccia ripercorrere a ritroso secoli di storia. Anzi, ogni verosimiglianza ci dice che il continuo progresso tecnico della civiltà le accentuerà sempre più. E quindi non potrà più essere considerata soltanto come una «tentazione» quella che si chiamerà invece sempre meglio come l'aspirazione costante della grande maggioranza degli uomini, messi di fronte all'angustia parcellare del loro lavoro produttivo. Il valore, la serietà della loro vita, ciò che renderà la loro vita degna di essere vissuta, si manifesterà sempre meno nel tempo del loro lavoro e sempre più nel tempo della libertà dal loro lavoro.

E per questo, allora, noi proviamo tanto interesse quando sentiamo economisti, tecnologi e sociologi prevedere concordi che, nella civiltà sempre più automatizzata e meccanizzata di domani, il tempo del lavoro tenderà continuamente a diminuire, nella settimana dell'uomo, a paragone del tempo libero, cioè di quello che possiamo ormai chiamare il tempo del giuoco. Non occorre far previsioni in cifre: già oggi, anche facendo il calcolo solo nell'ambito della settimana e quindi non considerando le ferie pagate annuali, e pur tenendo conto della spiacevole circostanza che un terzo della nostra vita lo passiamo dormendo, le ore settimanali di lavoro, nelle civiltà più evolute, sono meno delle ore libere. Già adesso, insomma, le popolazioni a più alto livello medio di vita civile passano più tempo della loro vita nell'*otium* che nel *negotium*. Col progresso tecnico della civiltà, crescente a ritmo sempre più

rapido, e specialmente con l'avvento dell'automatizzazione, questa differenza di durata è destinata ad accentuarsi. Secondo ogni verosimiglianza, i nostri nipoti lavoreranno assai meno, e ozieranno assai più. Forse non tarderà molto il giorno in cui il loro medio tempo libero sarà addirittura il doppio del loro tempo medio di lavoro. È abbastanza plausibile, quindi, che cominciamo fin da adesso ad occuparci di quel che potranno fare in tutto quel tempo, di quel che potranno fare, diciamo pure, nei due terzi liberi della loro vita. E ciò, affinché quella maggior parte della loro vita riesca loro soddisfacente: ossia affinché (se mi permettete di indicare rapidamente queste situazioni con qualche termine convenzionale) il loro ozio non sia noia, ma giuoco. A questo punto, posso immaginare che alcuni di voi si domandino se non sto utopisticamente pensando a situazioni future, che in ogni caso sono remote e dopo tutto potrebbero non verificarsi mai. Questi filosofi (si potrà dire) che non riescono mai a tenere a lungo i piedi sulla terra, perché a un certo punto debbono decollare verso l'eterno o verso l'improbabile! Prospettare i problemi degli individui che si affrancano dal lavoro nell'ozio, quando il più tragico problema dell'Italia è quello di due milioni di disoccupati, che lavorerebbero anche dodici ore al giorno solo che potessero trovar lavoro! Pensare al fatto che nelle civiltà a più alto tenore di vita il tempo libero è ormai superiore al tempo di lavoro, quando più di metà della popolazione vivente sulla terra soffre ancora letteralmente la fame!

A quelli che tra voi pensassero così, mi sia concesso di replicare che essi nemmeno sarebbero potuti venir qui a sedersi nelle comode poltrone di una bella sala ben riscaldata per ascoltare una conferenza di cui non potevano escludere a priori l'inutilità, se, avvertendo la tragica pressione dei problemi più gravi e immediati, avessero ritenuto inammissibile pensare a cose meno immediate. Dopo tutto, né voi né io abbiamo rinunciato a questo incontro per andare nel Borgo di Dio di Danilo Dolci, o anche soltanto in qualche ministero

romano, onde ottenere che i poveri disoccupati di Partinico possano almeno lavorare alla costruzione della loro diga. E se, mentre i più, logicamente, pensano ai problemi presenti, qualcuno non pensasse anche ai problemi che si presenteranno tra non molto, sarebbe anche meno agevole affrontarli quando arriveranno.

D'altra parte, combattere la disoccupazione non è affatto una cosa diversa dal combattere per l'aumento del tempo libero dei lavoratori già occupati. Uno degli uomini politici italiani che più stimolo per la sua esperienza e saggezza, il senatore Frassati, ha spesso insistito sul punto che se si vuole diminuire efficacemente la disoccupazione in Italia bisogna ridurre la settimana lavorativa a trenta ore. Bisogna, cioè, che gli imprenditori italiani si rendano conto che è molto più saggio ed economico spendere una certa parte dei loro profitti per pagarsi, impiegando operai nuovi e non remunerando perciò di meno la ridotta settimana di lavoro di quelli vecchi, la necessaria mano d'opera supplementare, invece che spenderla sovvenzionando partiti o strumenti d'influenza sulla pubblica opinione destinati, nel migliore dei casi, a garantirli dal dover fare quella stessa spesa, che in realtà essi già fanno sovvenzionandoli. Insomma, la lotta contro la disoccupazione coincide con la lotta per l'aumento del tempo libero. E quanto, poi, a quella metà del mondo la quale – non che fruire di quel decente livello di vita in cui cominciano a porsi i problemi del tempo libero – non dispone neppure delle calorie sufficienti per nutrirsi, senza dubbio la cosa migliore sarebbe se tutte le popolazioni più evolute del mondo fossero moralmente capaci, senza perciò diminuire la loro efficienza produttiva, di tassarsi con tale severità, o con imposte dirette e progressive o con investimenti di risparmi devoluti comunque a tale scopo, da poter aiutare tutte le zone meno sviluppate del mondo a industrializzarsi rapidamente. Ma l'utopia non sta invece proprio nel fatto, di prevedere che un processo simile si realizzi in quattro e quattr'otto? Ogni verosimiglianza

za ci dice che prima o poi questo accadrà (se non ci saranno nuove guerre mondiali, s'intende, né arresti nel progresso della comune coscienza civica e sociale): ma ci dice anche che nel tempo in cui le parti meno sviluppate del mondo avranno raggiunto il nostro medio livello di vita, le regioni più evolute non saranno rimaste ferme ad aspettarle, ma saranno andate, comunque, anch'esse innanzi. La maggior parte del mondo più civilizzato, insomma, si sarà comunque avvicinata sempre più, secondo ogni verosimiglianza, a quella situazione di sensibile prevalenza del tempo libero sul tempo del lavoro, che qui stiamo prevedendo.

Siamo quindi abbastanza autorizzati a considerare quali nuovi problemi essa ci porrà. A mio parere, la necessità di risolverli modificherà in modo notevole certi aspetti della nostra vita. E li modificherà positivamente. Le generali condizioni di vita dei nostri nipoti e dei nostri pronipoti saranno perciò, se questa previsione non è errata, migliori delle nostre. Essi avranno, nell'insieme, una vita molto più felice. Ma bisognerà che imparino a viverla. In primo luogo, un mondo in cui il tempo libero per quella spontanea soddisfazione dei propri gusti, che abbiamo convenuto di chiamare giuoco, sia più ampio del tempo del lavoro, sarà per forza un ambiente di sempre crescente consumo di tutti quelli che sogliamo chiamare i valori della cultura. Come già oggi (e non solo per i mezzi tecnici della riproduzione moderna ma anche per l'aumento delle persone interessate ad ascoltare) una sinfonia di Beethoven è un bene usufruito da milioni d'individui, mentre quando l'autore la compose potevano goderselo solo poche migliaia di ascoltatori, e solo in situazioni ed occasioni relativamente rare, così è ovvio che, più cresce il tempo libero dedicabile a letture, a audizioni di musiche, a visite di musei, di monumenti, di luoghi turistici, e più questo universale godimento di quanto è bello dovrà per forza estendersi e intensificarsi tra gli uomini. Se le cose sono belle solo in quanto qualcuno le scopre e le sente belle, possiamo ben dire

che il mondo di domani sarà molto più bello di quello d' adesso. La merce bellezza, si tratti di arte letteraria o musicale o figurativa, sarà richiesta e consumata di gran lunga più che per il passato: anche perché, com'è ovvio, in queste cose più si gusta e più ci si piglia gusto, cosicché la diffusione dell'uso della cultura diventa anche, quasi automaticamente, diffusione dell'allenamento a gustarla e ad usarla. Chi ha imparato un giuoco che gli piace, in genere ama che anche i suoi amici ci si divertano (nel mondo del giuoco noi siamo spontaneamente altruisti, così come siamo naturalmente competitori, e quindi egoisti, nel campo del lavoro produttivo: anche questo è un indizio della superiorità del giuoco rispetto al lavoro: si lavora per poter giocare, non si gioca per poter lavorare: si produce per consumare, non si consuma per produrre). E tutto ciò vale, naturalmente, anche per il turismo, per il godimento della bellezza naturale, non prodotta da artisti. Si potrebbe a questo proposito altresì aggiungere che nella civiltà di domani ciascuno dei due sessi avrà anche più tempo per quella fruizione della bellezza dell'altro, che non si vede perché non si dovrebbe comprendere nel campo del godimento della bellezza di natura.

Se quindi qualche amico poeta, o pittore, o musicista, è impressionato dalle tetre fantasie di chi s'immagina il mondo di domani come un ambiente di sempre maggiore irrigidimento meccanico e di sempre minore bellezza e artisticità, si metta pure tranquillo, anzi si rallegri. Il mondo futuro è destinato, secondo ogni verosimiglianza, a consumare bellezza e arte quanta mai nella storia se ne consumò.

Piuttosto, se mai, il problema sarebbe quello di sapere se se ne produrrà altrettanta. Qui realmente potrebbe pensarsi che un mondo con meno angosce e meno contrasti produrrà meno poesie, meno romanzi, meno rappresentazioni, meno musiche, insomma meno strumenti di trasfigurazione e catarsi artistica di passioni e angosce e contrasti umani. In realtà, non è escluso che un certo tipo di romanzi e di novelle e di

drammi possa diventare scarso in un mondo più ragionevole, più libero, meno ossessionato da nevrosi di possesso e di gelosia, e in cui l'uso precipuo delle rivoltelle non sia più la cosiddetta difesa del proprio onore, e quest'ultimo non sia più principalmente collocato in certe modalità d'uso di certe parti del corpo proprio ed altrui. Ma, francamente, io non riesco a prendere sul serio questo problema. Persino se il più infallibile degli indovini mi facesse l'assurda profezia, che nella civiltà di domani diminuirà sempre più ogni creatività artistica, io risponderai che il disastro non mi parrebbe poi così grande. Non è necessario saper creare arte nuova, per godere l'arte che già c'è. Non abbiamo bisogno di essere poeti, per godere della poesia. E noi viviamo in mezzo agli immensi tesori dell'arte del passato, utilizzandone, per il nostro godimento, solo piccolissime frazioni. Ricordo il senso quasi di vertigine che avevo quando, consultando libri fra le scaffalature metalliche della biblioteca della McGill University di Montreal, mi sentivo come una specie di piccolo verme in mezzo a una montagna di poesia, di arte, di sapienza, che mi schiacciava da tutte le parti. In queste università americane è infatti frequente che le scaffalature delle biblioteche siano costruite come le intelaiature d'acciaio dei grattacieli, e con pavimenti di vetro, così che non solo si vedono orizzontalmente le prospettive degli scaffali che fuggono da tutte le parti, ma s'intravede la stessa infinità libraria che si estende anche verso l'alto e verso il basso. – In questa immensità di poesia e di intelligenza, che cosa ho avuto il tempo di possedere? – mi veniva fatto di chiedermi. In realtà, non è l'arte, la bellezza, la cultura che manca: quel che manca è il tempo di goderne, e di imparare a goderne. Persino se non si componesse più una sola sinfonia o una sola poesia da oggi in poi, ne rimarrebbero tante da nutrire largamente tutti gli uomini per tutti i millenni futuri, almeno fino a quando saremo conquistati e resi schiavi dagli abitanti di Marte, o salteremo in aria per qualche inatteso disturbo intestino della

palla di fuoco sulla cui sottilissima crosta così distrattamente viviamo.

Ma questa futura intensificazione dell'uso dei valori culturali, e in generale del tempo libero, dovrà anche modificare il carattere delle nostre istituzioni educative. Non si capisce perché essa dovrebbe accentuare la specializzazione e tecnicizzazione delle preparazioni (come prevedono i soliti pessimisti, i quali vedono il futuro come un mondo di orrori meccanici e di ancor più orrendi automi e cervelli elettronici, mentre orribile sarebbe soltanto che essi fossero usati da alcuni contro altri, o da alcuni e non da altri). L'educazione e la scuola dovranno anzi accentuare piuttosto quella generale preparazione alla vita, che starà alla preparazione professionale nella stessa crescente proporzione in cui il tempo libero starà al tempo del lavoro. Proprio in quanto il tempo in cui semplicemente si vivrà sarà più lungo del tempo in cui si produrrà, l'educazione alla saggezza del vivere dovrà prevalere sempre più rispetto all'addestramento alla tecnica del produrre. Tanto vale dire che, se già nella scuola di oggi si manifesta l'esigenza di difendere la generale formazione umana, civica, culturale dell'individuo dal pericolo di essere sopraffatta dalla sua preparazione e specializzazione professionale, nella scuola di domani questo dovrà valere ancora di più. L'educazione di domani dovrà essere sempre più una scuola dell'uomo, e sempre meno, in questo senso, una scuola del lavoratore.

Questo non esclude, si capisce, che ognuno dovrà essere addestrato anche a fare un lavoro utile alla comunità. Tuttavia, io amo sognare che, se non i miei nipoti, almeno i loro nipoti andranno a scuole le quali fino al loro diciottesimo anno di età non si preoccuperanno d'altro che di allenarli al gusto del vivere e del convivere, al gusto di godere con equilibrata intensità di tutto quanto merita di essere goduto nella vita, e di goderne insieme con altri e non mai a gara con altri, comprendendo le preferenze degli altri così come vorranno veder

comprese le proprie, e considerando come suprema soddisfazione non il primeggiare ma il convivere con loro, nella reciproca benevolenza per la diversità dei propri gusti e nell'attenta cura per la loro compostibilità. Andranno a scuole che, dopo il diciottesimo anno, li addestreranno per un anno o due a un qualunque tipo di più semplice e provvisorio lavoro produttivo, dopo di che essi cominceranno ad esercitarlo, in un paio d'ore al giorno e per cinque giorni della settimana, e ciò renderà loro abbastanza per vivere in un piccolo appartamento, da soli o con chi amerà con loro convivere, per avere una macchina utilitaria e per godersi in pieno, nella perfetta atmosfera non del lavoro ma del giuoco, i due giorni del *weekend*. Nel tempo residuo degli altri cinque giorni, e anche considerando la necessaria libertà delle loro serate, essi avranno ancora modo, fra i venti e i trent'anni, di compiere, volendo, i loro studi superiori, saggiando attentamente le loro attitudini, e magari provando e riprovando e cambiando, così che anche la scelta finale del loro lavoro riesca la meno inadeguata possibile, e più sicuro il riconoscimento delle loro preferenze e capacità.

Che l'educazione dei nostri pronipoti sia per svolgersi esattamente in questa forma, non potrei davvero garantire. Ma che non possiamo fare a meno di cominciare fin da ora a orientarci in quella direzione, questo mi par certo. Solo comprendendo che il saper lietamente vivere e convivere è ancora più importante del saper ben lavorare si può sfuggire all'altrimenti irresolubile dilemma, offerto da una civiltà la quale, accrescendo ogni giorno in misura spaventosa lo scibile, da un lato esige specializzazioni sempre più parcellari di attività, e dall'altro continua a far sognare il sogno di un dominio enciclopedico della totalità di quello scibile. Ma questo è appunto il mito della «cultura generale» nella sua forma antiquata, quello per il quale si continua a domandare quando morì Cino da Pistoia o chi scrisse il libretto dell'*Aida* o se le Vestali pigliavano marito, si tratti di promuovere un alunno

all'esame o di assegnare un cospicuo premio a un *quiz* radiofonico. Questa cultura è tanto poco seria quanto è poco seria l'analisi logica e la retorica romaneggiante di certi latinisti: è «cultura generale» così come poteva esserlo per Matusalemme o per qualche altro patriarca o mandarino, anche se soltanto poco tempo fa ha fatto la sua prima comparsa alla Televisione italiana. La vera cultura non consiste nel saper ricordare nozioni, ma nel saper godere di tutto ciò che c'è di meglio nella vita, equilibratamente vivendo e convivendo. Per questo non importa affatto conoscere le regole della grammatica latina, ma importa moltissimo capire un poeta latino, se questo ci schiude la inconsumabile ricchezza della sua poesia. L'educazione di domani sarà quindi di necessità anche più umanistica di quella di oggi, per quanto in un senso assai diverso da quella di oggi.

D'altra parte, se l'educazione dei giovani dovrà, in questo senso, tenere sempre più conto del maggior tempo che sarà libero per vivere a paragone di quello che sarà necessario per lavorare, tutto ciò implicherà anche una certa correzione nella stessa abituale dosatura dei criteri morali della nostra condotta. Non potremo, naturalmente, mai mutare quel principio assoluto di ogni nostra vita morale, che è la volontà di capire gli altri e di tenerne conto nelle nostre azioni. Ma dovremo, accanto alle esigenze della nostra tradizionale etica del lavoro, far sentire sempre più le esigenze di un'etica del giuoco. Non potremo più considerare il dovere del lavoro come il dovere dominante dell'uomo. Dovremo continuare, senza dubbio, a considerarlo come un dovere importante; dovremo continuare a dispregiare chiunque pretenda di sottrarsi al peso di quel residuo sforzo produttivo, che non si potrà deferire a macchine o ad automi; non potremo creare, insomma, una civiltà di parassiti. Ma siccome, se mi permettete questa formula, nella civiltà del futuro le domeniche saranno più dei giorni lavorativi, noi dovremo pensare alla condotta della nostra vita domenicale ancora più che alla condotta della nostra vita

feriale. Questo significa, per esempio, che non potremo più semplicemente ripetere, con un nostro poeta decadente, «io sento in me la tristezza del giorno domenicale»; allo stesso modo che non potremo non considerare inevitabile che perdano lentamente terreno quelle tradizioni puritane, che in molte parti del mondo anglosassone fanno tener chiusi la domenica i teatri e magari anche i cinematografi. Questa domenica senza spettacoli, e senza gusto della vita presente, è una domenica protestantica, così come la domenica malinconica del poeta crepuscolare era una domenica cattolica: il problema del rifiuto o dell'accettazione della gioia della vita è infatti, nello stesso mondo cristiano, un problema ancor oggi presente al di là di ogni distinzione di chiese. Nella civiltà di domani, anche coloro che più direttamente si richiameranno alla propria tradizione cristiana dovranno per forza ricordarsi piuttosto della «letizia» di san Francesco d'Assisi che della concezione dell'uomo come viandante in una valle di lacrime. Può darsi, infatti, che siamo nati per soffrire, e che il primo linguaggio dell'uomo, quando nasce, sia il pianto. Tuttavia, noi nasciamo per crescere, non per restare neonati. Anche se il pianto sembra essere l'unico linguaggio dell'infante, noi certo non desideriamo che sia il linguaggio dell'adulto.

Già oggi, chi considera con sgomento e tristezza i torrenti affannosi di uomini e di donne che, nelle grige mattine di Londra o di New York, sgorgano dalle gallerie delle metropolitane per precipitarsi ai loro posti di lavoro, non si affranca dalla sua angoscia se non pensando al momento in cui quella tensione cesserà, e tutti quegli esseri umani riprenderanno il gusto libero della loro vita, nelle loro serate e nelle loro fini di settimana. La tragedia, se mai, sarà che molti di quegli uomini e di quelle donne non sapranno ancora divertirsi abbastanza, non sapranno sfuggire alla noia, perché, essendo stati educati soltanto alla civiltà del lavoro, non sono stati insieme educati anche alla civiltà del giuoco.

Ciò che possiamo sperare, è che i nostri nipoti apprendano e possano disporre sempre più dell'una e dell'altra saggezza, dell'una e dell'altra civiltà. Ogni verosimiglianza ci dice che essi saranno, in questo senso, molto più potenti e sapienti e felici di noi. Mettendo da parte il nostro egoismo, credo che possiamo rallegrarci della loro futura probabile felicità. Naturalmente, tuttavia, essa resta soltanto probabile. Perché si realizzi, non occorre soltanto che l'inventività tecnica degli uomini continui a progredire così come ha progredito in quest'ultimo secolo. Non occorre soltanto che essi non l'adopterino per sopraffarsi l'un l'altro, e magari alla fine per distruggersi, e per distruggere tutto. Occorre anche che essi si convincano sempre più di quella fondamentale regola della saggezza, la quale ci dice che non si può pretendere per sé più di quanto per sé possano pretendere gli altri. Occorre che si convincano che quella morale da primi della classe, che i loro padri e i loro nonni hanno imparato a scuola, – la morale della competizione, dell'emulazione, della vittoria, del tendere ad essere di più e ad avere di più, la morale, insomma, che crea tutti i complessi di superiorità e di inferiorità da cui è reso nevrotico il mondo, – quella morale può forse valere, in qualche misura, come spinta a produrre per chi abbia poca voglia di produrre, ma non vale più nulla, anzi è fonte di ogni male, appena dalla costrizione del lavoro si passa alla libertà del giuoco, dalle ore della produzione alle ore della libertà. Occorre che essi si convincano sempre più che le passioni dell'ambizione e del possesso non possono mai appagare così stabilmente come le passioni della libera gioia comune. Se non cesseranno mai di convincersene (e mi sembra che già noi ce ne stiamo ogni giorno convincendo), essi possiederanno tutti i mezzi per essere, nell'insieme, molto più a casa propria nel mondo di quanto siamo riusciti ad essere noi.

Indice dei nomi

- Agostino d'Ipbona, 200
 Alicata, Mario, 193, 241, 242
 Ambrosi, Luigi, 32
 Anassimene, 394
 Andreotti, Giulio, 306, 312
 Antoni, Carlo, 186
 Apicio (Marco Gavio Apicio), 171
 Apollonio Discolo, 144
 Apuleio (Lucio Apuleio), 47
 Arangio Ruiz, Vincenzo, 186
 Aristotele, 119, 125, 127, 144, 198
 Ascarelli, Tullio, 182, 187
 Aśoka Maurya il Grande, 466
 Ayer, Alfred Jules, 358
- Bach, Johann Sebastian, 46
 Balladore Pallieri, Giorgio, 432
 Banfi, Antonio, 347
 Battaglia, Adolfo, 179n
 Battaglia, Felice, 370
 Baudelaire, Charles, 46
 Beethoven, Ludwig van, 93, 478
 Berlinguer, Giovanni, 118
 Bernini, Ferdinando, 416, 422n
 Bianchi, Bianca, 430, 431
 Boccalini, Traiano, 400
 Bogliaccino, Vincenzo, 188
 Borghi, Lamberto, 179n, 189, 190, 305, 436
 Bosco, Giacinto, 385
 Bosco, Umberto, 191
 Bottai, Giuseppe, 333
 Boutroux, Émile, 206
 Breccia, Evaristo, 166, 171
 Bruni, Gerardo, 432
 Bruno, Giordano, 85
 Buonaiuti, Ernesto, 182, 406
 Butticci, Giulio, 105 e n, 188
- Caiani, Luigi, 194-196
 Calamandrei, Piero, 403n, 407, 410, 432
 Calogero, Francesco, 389n
 Calosso, Umberto, 424
 Capitini, Aldo, 316, 436
 Caracciolo, Galeazzo, 30
 Carandini, Nicolò, 186
 Carlo v d'Asburgo, 25, 28, 29
 Carlo viii di Francia, 25, 28, 29
 Carlo Magno, 25, 28, 29, 53, 59, 60, 205, 208
 Cartesio (René Descartes), 101
 Cases, Cesare, 241-247, 249 e n, 251 e n, 252-255, 260
 Catullo (Gaio Valerio Catullo), 138, 145, 149
 Cavalcanti, Guido, 196
 Cesare (Gaio Giulio Cesare), 139, 145, 199
 Chaplin, Charlie, 120, 471
 Cianetti, Enea, 100
 Cicerone (Marco Tullio Cicerone), 49, 312, 313
 Cino da Pistoia, 482
 Clausse, Arnould, 325
 Clemenceau, Georges, 208
 Cleopatra, 172
 Codignola, Tristano, 331, 335, 337, 342, 343, 417 e n, 430
 Coeur, Jacques, 209
 Columella (Lucio Giunio Moderato Columella), 171
 Condorelli, Orazio, 407
 Corbino, Epicarmo, 416, 417, 430, 431
 Cornuto (Lucio Anneo Cornuto), 171
 Cosentino, Francesco, 403n, 410n, 416n, 429, 430

Cousinet, Roger, 200-207, 209, 210
 Crisafulli, Vezio, 432
 Croce, Benedetto, 65, 254, 358,
 410, 463
 Cromwell, Oliver, 30

D'Abbiero, Pasquale, 186, 193
 Dante Alighieri, 53, 59, 101, 154,
 243, 253, 274, 321
 De Sanctis, Francesco, 101, 254
 De Vecchi, Cesare Maria, 11
 Della Seta, Ugo, 406, 407
 Dewey, John, 252, 267
 Dolci, Danilo, 476
 Dossetti, Giuseppe, 87, 407, 410
 Dottrens, Robert, 325
 Draghi, Gianfranco, 61, 62
 Duns Scoto, Giovanni, 394

Einaudi, Luigi, 24, 252, 369
 Enrico VIII d'Inghilterra, 123
 Enriques, Federigo, 187
 Erenburg, Il'ja, 60
 Ermini, Giuseppe, 435
 Euclide, 33

Falzone, Vittorio, 403n, 410n,
 416n, 429, 430
 Fanfani, Amintore, 302, 304-308,
 310, 311, 314
 Fedro, 139
 Ferry, Jules, 208
 Francesco d'Assisi, 484
 Franchini, Raffaello, 192, 432
 Frassati, Alfredo, 477
 Friedmann, Georges, 470,
 472-474
 Frontali, Gino, 187
 Frugoni, Arsenio, 181, 192
 Fulberto di Chartres, 208

Gabrieli, Francesco, 384
 Galilei, Galileo, 113
 Garibaldi, Giuseppe, 148
 Gentile, Giovanni, 119, 252
 Giannantonio, Gabriele, 188
 Giolitti, Giovanni, 317
 Giovanna d'Arco, 205
 Girolamo (Sofronio Eusebio
 Girolamo), 145
 Giudice, Lia, 100, 188
 Gliozzi, Mario, 185

Goethe, Johann Wolfgang
 von, 46, 106
 Gozzer, Giovanni, 75-79, 184, 186,
 193, 194
 Gramsci, Antonio, 254
 Gregory, Tullio, 316
 Gronchi, Giovanni, 417n, 430, 431, 439
 Guglielmo d'Aquitania, 208

Hegel, Georg Wilhelm
 Friedrich, 200, 247, 256
 Heiden, Conrad, 243
 Hitler, Adolf, 120, 121, 243, 254, 267
 Huxley, Aldous, 474

Jaccard, Pierre, 326
 Jacini, Stefano, 410
 James, William, 198
 Jemolo, Arturo Carlo, 53, 55, 65,
 67, 466

Kant, Immanuel, 260, 394
 Khayyâm, Omar, 45
 Kierkegaard, Søren, 57
 Kitchener, Horatio Herbert, 48
 Klibansky, Raymond, 358, 465
 Krusciov, Nikita, 259, 461

La Malfa, Ugo, 189, 193
 Lenin (Vladimir Il'ič Ul'janov), 459
 Leonardo da Vinci, 113
 Leopardi, Giacomo, 101
 Levi, Alessandro, 403n, 432
 Levi della Vida, Giorgio, 182
 Levine, Philip, 312, 313
 Locke, John, 244
 Lombardi, Franco, 345, 349,
 353-355, 360, 361
 Lombardo Radice, Giuseppe, 99, 106
 Lombardo Radice, Lucio, 99, 105,
 107, 108, 111, 193
 Lucarelli, Celestino, 188
 Luigi XIV di Francia, 205
 Lukács, György, 252

Machiavelli, Niccolò, 313
 Magni, Cesare, 436
 Makarenko, Anton Semenovič, 107
 Malagodi, Giovanni, 65
 Malagugini, Alcide, 430, 431
 Manacorda, Mario Alighiero, 316
 Manzoni, Alessandro, 321, 397

Marchesi, Concetto, 141-144, 410,
 416, 431
 Maréchal, Paul, 207, 208, 210
 Marx, Karl, 115, 254, 256, 259-261, 471
 Marziale (Marco Valerio
 Marziale), 47, 138
 Matteotti, Giacomo, 120
 Mayer, Giuseppe, 14
 Medici, Giuseppe, 315, 337, 343, 375
 Meinecke, Friedrich, 253
 Merlin, Umberto, 406
 Mill, John Stuart, 198
 Modica, Enzo, 244, 252
 Morghen, Raffaello, 179n, 182-184,
 188, 193, 197
 Moroni, Franco, 186
 Mozart, Wolfgang Amadeus, 46
 Mussolini, Benito, 120, 317

Napoleone I Bonaparte, 199, 205
 Natta, Alessandro, 308, 309
 Nosengo, Gesualdo, 75
 Numenio di Apamea, 226

Omero, 46, 48, 134, 144, 148, 393
 Oppenheimer, Robert, 265
 Orazio (Quinto Orazio Flacco), 38,
 45, 47, 51, 134, 144, 252

Pacciardi, Randolfo, 416
 Palermo, Filippo, 403n, 410n, 416n,
 429, 430
 Pannunzio, Mario, 105, 107
 Paolo di Tarso, 259
 Paratore, Ettore, 118, 119, 121, 313
 Parini, Giuseppe, 167
 Parmenide, 31
 Parri, Ferruccio, 317
 Pasquali, Giorgio, 14, 149, 230
 Pasteur, Louis, 30
 Pedrazzi, Luigi, 186, 193, 194
 Pepe, Gabriele, 315
 Pepper, Stephen C., 358
 Pericle, 30
 Petrarca, Francesco, 196
 Petronio (Gaio Petronio Arbitro), 47
 Petronio, Giuseppe, 181, 193
 Peyrot, Giorgio, 185, 436
 Piccardi, Leopoldo, 179n, 180-182,
 191, 316
 Pico della Mirandola, Giovanni, 96
 Pietro, apostolo, 77, 259, 386

Pio X, papa, 440
 Pitagora, 40
 Platone, 5, 31, 32, 148, 364
 Plauto (Tito Maccio Plauto), 47
 Plutarco, 211
 Polibio, 201
 Preti, Luigi, 416
 Prisciano di Cesarea, 144
 Prodico, 42

Ragghianti, Carlo Ludovico, 316, 336
 Ralli, Marcello, 185
 Riccio, Stefano, 407
 Roccella, Franco, 188
 Rodelli, Luigi, 435
 Rodotà, Stefano, 188
 Roorda, Henri, 206
 Rossi, Ernesto, 184, 191
 Rossi, Paolo, 65, 151, 173, 187, 429, 430
 Rossi-Doria, Manlio, 190
 Rousseau, Jean-Jacques, 396
 Ryle, Gilbert, 358

Salvatorelli, Luigi, 179, 189
 Salvemini, Gaetano, 24, 26, 91, 184,
 198, 210
 Scalfari, Eugenio, 243
 Schönberg, Arnold, 92
 Scoto Eriugena, Giovanni, 395
 Segrè, Emilio, 265
 Seneca (Lucio Anneo Seneca), 5
 Senofonte, 470
 Sereni, Enzo, 392
 Setti, Alessandro, 185
 Shakespeare, William, 46
 Smith, Adam, 470
 Socrate, 26, 42, 113, 245, 249 e n, 394
 Spaventa, Bertrando, 421
 Spinoza, Baruch, 40, 198, 366
 Spongano, Raffaele, 184
 Stalin, Iosif (Josif Vissarionovič
 Džugašvili), 259, 261
 Storrs, Ronald, 48
 Svetonio (Gaio Svetonio Tranquillo), 211

Tacito (Publio Cornelio Tacito), 39
 Talete, 31, 394
 Tasso, Torquato, 321
 Tito Livio, 92, 188, 201
 Togliatti, Palmiro, 459-461
 Tommaso d'Aquino, 254, 443
 Troux, Albert, 210

Ungari, Paolo, 188, 191

Valéry, Paul, 138

Vico, Giambattista, 200

Virgilio (Publio Virgilio

Marone), 5, 38, 47, 51

Visalberghi, Aldo, 105 e n, 188, 191,

325, 326, 328, 329

Vittorio Emanuele II di Savoia, 45

Volpicelli, Luigi, 171

Voltaire (François-Marie Arouet), 31

Wilamowitz, Ulrich von, 253

Zanotti-Bianco, Umberto, 179n,

189, 190

Zoli, Adone, 312

Liberalismi eccentrici

1. Paolo Vita-Finzi
Le delusioni della libertà
2. Carlos Rangel
Dal buon selvaggio al buon rivoluzionario
3. Guido Calogero
Scuola sotto inchiesta



L'Istituto Bruno Leoni (IBL), intitolato al grande filosofo del diritto Bruno Leoni (1913-1967), nasce con l'ambizione di stimolare il dibattito pubblico, in Italia, esprimendo in modo puntuale e rigoroso un punto di vista autenticamente liberale.

L'IBL intende studiare, promuovere e divulgare gli ideali del libero mercato, della proprietà privata e della libertà di scambio.

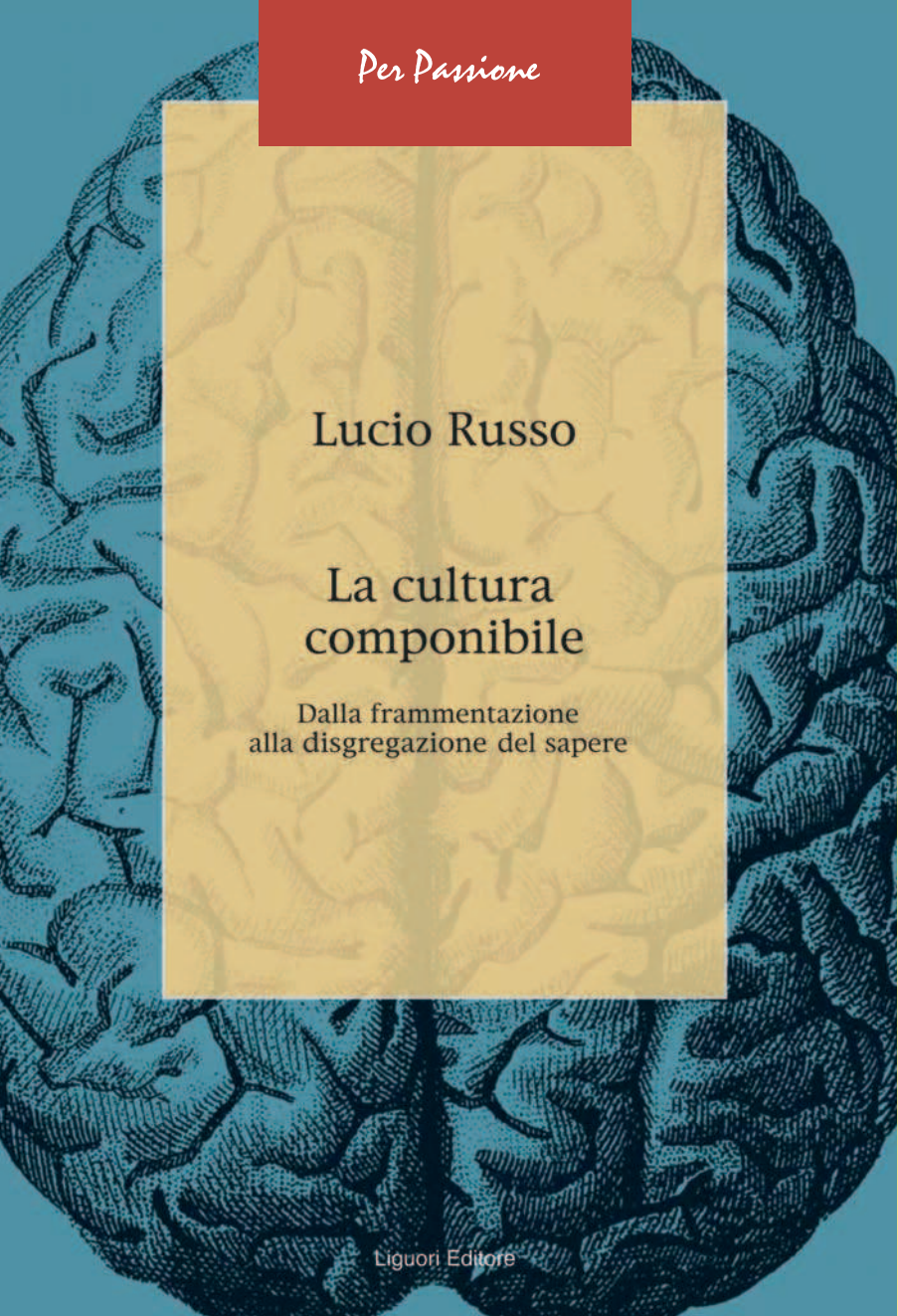
Attraverso la pubblicazione di libri, l'organizzazione di convegni, la diffusione di articoli sulla stampa nazionale e internazionale, l'elaborazione di brevi studi e briefing papers, l'IBL mira a orientare il processo decisionale, a informare al meglio la pubblica opinione, a crescere una nuova generazione di intellettuali e studiosi sensibili alle ragioni della libertà.

L'IBL vuole essere per l'Italia ciò che altri think tank sono stati per le nazioni anglosassoni: un pungolo per la classe politica e un punto di riferimento per il pubblico in generale. Il corso della storia segue dalle idee: il liberalismo è un'idea forte, ma la sua voce è ancora debole nel nostro paese.

IBL Libri è la casa editrice dell'Istituto Bruno Leoni.

Istituto Bruno Leoni
Piazza Cavour, 3 - 10123 Torino
Tel. 011-1978.1215
Fax 011-1978.1216
E-mail: info@brunoleoni.it
www.brunoleoni.it

Finito di stampare nel mese di luglio 2025
da Booksfactory, Poland



Per Passione

Lucio Russo

La cultura
componibile

Dalla frammentazione
alla disgregazione del sapere

Liguori Editore

Per Passione 3
Collana diretta da Sergio Reyes

Lucio Russo

La cultura componibile

Dalla frammentazione alla disgregazione
del sapere

Liguori Editore

Questa opera è protetta dalla Legge sul diritto d'autore (Legge n. 633/1941: http://www.giustizia.it/cassazione/leggi/l633_41.html). Tutti i diritti, in particolare quelli relativi alla traduzione, alla citazione, alla riproduzione in qualsiasi forma, all'uso delle illustrazioni, delle tabelle e del materiale software a corredo, alla trasmissione radiofonica o televisiva, alla registrazione analogica o digitale, alla pubblicazione e diffusione attraverso la rete Internet sono riservati, anche nel caso di utilizzo parziale.

La riproduzione di questa opera, anche se parziale o in copia digitale, è ammessa solo ed esclusivamente nei limiti stabiliti dalla Legge ed è soggetta all'autorizzazione scritta dell'Editore.

La violazione delle norme comporta le sanzioni previste dalla legge.

Il regolamento per l'uso dei contenuti e dei servizi presenti sul sito della Casa Editrice Liguori è disponibile al seguente indirizzo:

http://www.liguori.it/politiche_contatti/default.asp?c=legal

L'utilizzo in questa pubblicazione di denominazioni generiche, nomi commerciali e marchi registrati, anche se non specificamente identificati, non implica che tali denominazioni o marchi non siano protetti dalle relative leggi o regolamenti.

Liguori Editore - I 80123 Napoli

<http://www.liguori.it/>

© 2008 by Liguori Editore, S.r.l.

Tutti i diritti sono riservati

Prima edizione italiana Giugno 2008

Russo, Lucio :

La cultura componibile. Dalla frammentazione alla disgregazione del sapere/Lucio Russo

Napoli : Liguori, 2008

ISBN-13 **978 - 88 - 207 - 4364 - 2**

1. Specialismo 2. Interdisciplinarità I. Titolo

Aggiornamenti:

14 13 12 11 10 09 08 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0

Indice

1. *Premessa*
3. Specialismo e ignoranza: due facce della stessa medaglia
7. Qualche aspetto dello specialismo
16. La cultura componibile
24. Le ragioni della crescita delle pubblicazioni accademiche
29. Qualche esperienza personale
38. Cultura popolare e scienze alternative
45. Altre esperienze personali
54. Interdisciplinarietà vera e falsa
61. Scienza (e cultura) antica e moderna
68. Ricerche sulla scienza antica
72. Esistono alternative allo specialismo attuale?
79. Specialismo e sapere enciclopedico

Non può nessuno vantarsi di essere perfetto in veruna umana disciplina, s'egli non è altresì perfetto in tutte le possibili discipline e cognizioni umane. Tanta è la forza e l'importanza de' rapporti che esistono fra le cose le più disparate, non conoscendo i quali, nessuna cosa si conosce perfettamente. Or siccome ciò che ho detto è impossibile all'individuo, perciò lo spirito umano non fa quegli immensi progressi che potrebbe fare. È però certo che se non perfettamente, almeno quanto è possibile, è realmente necessario di esser uomo enciclopedico, non per darsi a tutte le discipline e non perfezionarsi e distinguersi in nessuna, ma per esser quanto è possibile perfetto in una sola. In ciò l'opinione del tempo è ragionevole. Chi almeno nella superficie non è uomo enciclopedico, non può veramente considerarsi (e oggi non si considera) come gran letterato o insigne in veruna disciplina intellettuale.

Giacomo Leopardi (*Zibaldone* 1922)

Premessa

Quando ho ricevuto l'invito a scrivere per questa collana qualche riflessione sul mio lavoro ho provato molti motivi di esitazione. Oltre a dubitare di poter estrarre dalla mia esperienza riflessioni di qualche interesse per il lettore, ho dovuto chiedermi quale fosse stato in realtà il mio lavoro. Mi è capitato infatti più volte di cambiarlo, decidendo di occuparmi di argomenti che esulavano dal campo che mi era stato assegnato.

Un gioco di ragazzi praticato almeno dall'epoca dell'antica Grecia a quello della mia infanzia è quello che (almeno a Napoli) era detto “della settimana”, o anche “della campana”: si giocava all'aperto disegnando a terra col gesso una griglia nella quale si doveva poi saltellare con un piede solo stando attenti a cadere sempre nel quadratino giusto. Chi sbagliava ed usciva col piede dal suo riquadro era accusato di aver fatto “senga” e veniva eliminato. Mia moglie Paola più volte, quando vedeva che mi occupavo di argomenti estranei al settore che avrebbe dovuto essere il mio, mi metteva in guardia dicendomi: “attento, Lucio! Stai facendo di nuovo senga!”

Mi è capitato di occuparmi di fisica matematica quando ero borsista di fisica teorica; poi di fare lavori di calcolo di probabilità mentre insegnavo fisica generale e di storia della scienza quando avevo una cattedra di calcolo delle probabilità. Ma la cosa che stupì di più molti dei miei

colleghi fu un mio intervento nel dibattito sulla scuola italiana: non riuscivano a capire per quale strano motivo avessi mai potuto interessarmi a un argomento tanto lontano dal mio raggruppamento concorsuale. Volevo forse invadere il campo dei pedagogisti?

Riflettendo su queste esperienze, mi è venuto in mente che forse proprio l'apparente eterogeneità dei miei interessi poteva fornire il filo di una riflessione adatta alla collana “per passione”. Siamo sicuri che la passione di un docente universitario debba rimanere per tutta la vita interna al raggruppamento disciplinare della propria cattedra?

Specialismo e ignoranza: due facce della stessa medaglia

È molto diffusa la falsa idea che ignoranza e specialismo siano tra loro opposti. Alle persone superficiali e ignoranti, prive di attendibilità, si opporrebbero gli “specialisti” di ogni possibile argomento e solo da questi si potrebbero ottenere pareri autorevoli perché scientificamente fondati.

In realtà i totali ignoranti e gli iperspecialisti rappresentano due elementi dello stesso quadro, caratterizzato dalla scomparsa di una cultura condivisa. Tale scomparsa implica da una parte che chi non è uno specialista di qualche infinitesima parte dello scibile possa essere solo un semianalfabeta e dall'altra che chi vuole evitare la totale ignoranza, non potendo più acculturarsi, non possa far altro che specializzarsi.

Come spesso accade (la storia politica dell'ultimo secolo ne fornisce abbondanza di esempi) le due possibilità presentate come opposte in realtà si sostengono a vicenda, eliminando le possibili alternative. In una civiltà con un minor grado di parcellizzazione del sapere, come è stata quella europea fino alla prima metà del XX secolo, erano presenti una classe media dotata di una cultura condivisa relativamente ampia e un sottile strato di intellettuali capaci sia di immergersi a fondo in questioni specialistiche, sia di riemergerne dando significato al proprio lavoro settoriale. Le due categorie potevano sussistere solo gra-

zie alla reciproca interazione. La cultura diffusa derivava infatti, più o meno direttamente, da quella prodotta dagli intellettuali, determinando la loro utilità sociale. Inoltre la capacità dell'antico specialista di guardare dall'esterno la propria specializzazione, ed eventualmente di attraversarne più d'una o anche di crearne, richiedeva certo grande capacità e impegno ma era resa possibile dalla circostanza imprescindibile che l'intellettuale, prima di divenire uno specialista, aveva acquisito precocemente gli strumenti culturali generali di base che condivideva con il gruppo molto più ampio di quelle che erano dette "persone colte".

Oggi si è invece diffusa l'idea che le conoscenze non siano altro che un enorme insieme incoerente, utilmente suddivisibile in una miriade di microsettori, e che sia sufficiente una pattuglia di specialisti per ciascuno di essi per assicurare il progresso dell'umanità, in assenza di una cultura condivisa che vada al di là di una rudimentale alfabetizzazione. La cultura, come le moderne cucine o i prodotti di una certa architettura, sarebbe cioè una mera struttura componibile, priva di organicità e di elementi fondanti, ottenibile assemblando elementi autonomi e tra loro indipendenti.

Spesso si ha l'impressione che questa struttura della conoscenza sia l'ultimo esito di quel processo antichissimo che, aumentando la divisione del lavoro, ha continuamente accresciuto le capacità collettive di risolvere problemi diminuendo allo stesso tempo con altrettanta continuità le capacità individuali.

La diminuzione della nostra forza muscolare iniziò già durante il lungo processo di ominazione, quando era però accompagnata da un accrescimento delle capacità mentali. Il sorgere di società complesse, basate sulla divisione del lavoro e sull'uso della scrittura permise un salto di qualità nello sviluppo intellettuale, ma, allo stesso tempo, dette inizio a un indebolimento di alcune particolari funzioni cerebrali. I libri e le biblioteche, in particolare, aumentando enormemente la memoria collettiva, iniziarono a indebolire quella individuale.

In epoca moderna l'aumento della divisione del lavoro si è accompagnato a una crescente meccanizzazione di funzioni un tempo svolte con intelligenza. Si tratta di un processo avvertibile non solo nel passaggio dall'artigianato alla produzione di massa ma anche, per fare un esempio che mi è familiare per ragioni professionali, nella mutazione dei procedimenti usati per risolvere problemi matematici di interesse applicativo: dall'antico uso di complessi metodi geometrici si è passati dapprima a metodi numerici basati sulla consultazione di tavole e poi, negli ultimi decenni, all'uso ripetitivo e meccanico di *software* specifico.

La tendenza sembra chiara e facilmente comprensibile: il crescere della popolazione, facendo sì che gli stessi problemi siano affrontati da un numero sempre crescente di individui, rende conveniente la preparazione di soluzioni preconfezionate sempre più standardizzate, che richiedono un impegno mentale sempre minore per essere efficacemente utilizzate. Si tratta di un processo

strettamente intrecciato con il progredire dello specialismo, anche perché solo gruppi omogenei di microspecialisti possono offrire uno sbocco di mercato a strumenti per risolvere problemi che non siano duttili, ma utili solo a svolgere una singola funzione, esattamente determinata, in modo ripetitivo, come è la maggior parte del *software* commerciale.

L'uso di *software* standardizzato tende ad alterare profondamente la qualità del lavoro di molte categorie di lavoratori, trasformando in esecutori passivi gli eredi di attività un tempo considerate concettuali. In molti casi il fenomeno è sotto gli occhi di tutti, ma probabilmente è meno diffusa la consapevolezza che esso si stia rapidamente estendendo alla gran massa di lavoratori dipendenti che, per un comune fenomeno di conservatorismo linguistico, sono ancora detti ricercatori.

Ci si può naturalmente chiedere se non esista un punto critico al di là del quale l'ulteriore diminuzione delle capacità intellettuali dei singoli non metta in crisi anche la possibilità di un efficiente lavoro collettivo. Ma c'è di più: vedremo che l'attuale proliferare della produzione intellettuale specialistica è andata ben al di là di quanto possa essere richiesto da un "fisiologico" sviluppo del processo di divisione del lavoro. Torneremo su questo aspetto del problema più avanti.

Qualche aspetto dello specialismo

Cercherò ora di chiarire con qualche esempio cosa intendo quando parlo dello specialismo, a mio parere eccessivo, dei nostri tempi. Recentemente ho letto un interessante libro sulla tratta degli schiavi¹ nel quale l'autore inizia sottolineando la ricchezza della letteratura sull'argomento, ma deprecando l'eccessiva settorializzazione delle ricerche. Ho così appreso che gli storici che decidono di occuparsi della tratta dall'Africa alle Americhe non si limitano a restringere le proprie ricerche a un ambito cronologico ben delimitato, ma si occupano esclusivamente dei trasporti di schiavi che, negli anni di loro competenza, avvenivano su una particolare rotta, evitando anche di leggere i lavori di chi studia una rotta diversa. Un libro che tratta, in generale, della storia della tratta degli schiavi (argomento che cinquant'anni fa poteva apparire un tema storiografico specifico, anche se certamente di grande rilievo) appare quindi oggi giustamente al suo autore l'esito di un titanico sforzo di interdisciplinarietà; non a caso l'opera è sottotitolata *Essai d'histoire globale*.

Per fare un altro esempio nell'ambito degli studi storici, consideriamo un personaggio che ha sempre attirato molto interesse: l'imperatore Federico II. Una volta stu-

¹ Olivier Pétre-Grenouilleau, *Les traites négrières. Essai d'histoire globale*, Gallimard, 2004.

diarne i vari aspetti dell'attività politica e culturale poteva apparire a uno storico un degno argomento di lavoro al quale dedicare un periodo della propria vita. Oggi l'Istituto dell'Enciclopedia Italiana, dovendo realizzare un'opera editoriale su Federico II, ha progettato e realizzato l'*Enciclopedia Federiciana*: si è cioè deciso che l'argomento è così vasto da poter essere trattato solo nell'ambito di un'enciclopedia che raccogliesse centinaia di contributi su singoli aspetti: uno degli autori si è occupato, per fare un esempio, esclusivamente dei rapporti di Federico II con la città di Pisa. Non credo sia un caso se negli stessi anni in cui si è passati dalle monografie alle enciclopedie su Federico II le conoscenze su di lui possedute dal cittadino medio si sono rarefatte fino ad azzerarsi.

Tra tutte le specializzazioni di cui sono venuto a conoscenza una che credo meriterebbe di essere più ampiamente conosciuta, perché riesce veramente a racchiudere in sé lo spirito della cultura dei nostri tempi, è la codicologia quantitativa. Anche tra gli studiosi specializzati nello studio di antichi codici si è diffusa negli ultimi decenni la tendenza ad affrontare le proprie ricerche con il supporto di metodi statistici quantitativi. Non è certo facile quantificare lo studio degli antichi manoscritti, ma alcuni ricercatori hanno avuto un'idea geniale, concentrando il proprio interesse sul settore del manoscritto che hanno identificato come il più facilmente inquadrabile in un preciso schema quantitativo, oggi ritenuto indispensabile perché un'indagine possa aspirare ad essere considerata veramente scientifica. Non è stato troppo difficile individuare

tale settore nel margine bianco delle antiche pagine: basta infatti misurarne l'ampiezza per ottenerne una descrizione allo stesso tempo completa e quantitativa. Chi immaginasse che l'ampiezza del margine possa essere rilevante per individuare il copista produttore del manoscritto o il laboratorio in cui ha lavorato o la datazione o qualsiasi altro elemento sbaglierebbe: poiché i manoscritti erano spesso rifilati l'informazione fornita dalla misura dell'ampiezza riguarda solo l'ultimo intervento. Ciò non ha impedito la nascita di una nuova disciplina, il cui oggetto è lo studio della parte non manoscritta degli antichi manoscritti.

Una delle conseguenze dello specialismo coniugato alla sua inseparabile compagna, la distruzione della cultura condivisa, è il malcelato disprezzo reciproco degli specialisti dei diversi settori. Si tratta, a ben vedere, di una conseguenza inevitabile: se ciascuna specializzazione si autogiustifica senza inserirsi in alcun quadro organico di conoscenze, perché mai i suoi cultori dovrebbero provare un qualsiasi interesse, sia pure superficiale, verso gli argomenti che le sono estranei? Per l'autentico specialista la propria specializzazione costituisce un orizzonte invalicabile non solo dal punto di vista conoscitivo, ma anche in senso etico, un po' come la patria di un tempo, all'esterno della quale vede solo nemici e avversari. Egli si considera particolarmente apprezzabile sul piano morale se, al di là dei propri interessi personali, si adopera "patriotticamente" con ogni mezzo (anche con la produzione scientifica) per moltiplicare cattedre, fondi e ricercatori della propria disciplina e per difenderne l'autonomia ed è sinceramente

convinto che la nobiltà di questi fini sia evidente e non richieda alcuna giustificazione.

Il disprezzo verso la cultura umanistica è diffuso tra i cultori delle scienze esatte. Piergiorgio Odifreddi, ad esempio, ha scritto:

... che si leggano pure nelle aule e nelle piazze i versi di Dante e Leopardi, per il piacere che l'aria smossa dalla voce di chi li declama dà all'orecchio di chi li ascolta².

Gli studiosi di materie umanistiche non solo ricambiano vantandosi della propria totale incapacità di capire la matematica, da loro considerata un insieme di tecniche prive di qualsiasi valore culturale, ma ostentano anche grande indifferenza verso i colleghi umanisti che si occupano di discipline diverse dalla propria.

Sono affascinato dalla storia e soprattutto dalla storia antica, perché sono convinto che i fenomeni storici più rilevanti per la comprensione del presente siano quelli di lungo o lunghissimo periodo. In particolare mi ha sempre attratto la civiltà dei Sumeri, che credo abbia costituito uno degli snodi importanti della storia umana. Leggendo libri sull'argomento ho però scoperto con meraviglia che non esistono storici di quella civiltà. Sembra infatti che gli studiosi che se ne occupano si dividano in due gruppi, archeologi e filologi, ciascuno dei quali è convinto che i metodi dell'altro siano largamente fuorvianti, mentre en-

² Piergiorgio Odifreddi, *Galileo, poeta della luna*, La Repubblica, 31/08/2006.

trambi si trovano d'accordo nel sentirsi metodologicamente lontani dalla storiografia. Un libro importante come quello di Mario Liverani, che dedica un migliaio di pagine alla storia pre-classica del Vicino Oriente³, appare quindi, sia al suo autore che ai suoi lettori, non un normale testo su un importante argomento di storia, ma un tentativo originale e coraggioso di sfuggire alla frantumazione delle conoscenze.

Tornando alla considerazione in cui gli scienziati tengono gli studi umanistici o storici, ricordo l'intervento di un illustre matematico a uno dei convegni organizzati a Venezia su "Matematica e cultura". Il matematico affermò che non riusciva a capire perché mai nelle scuole si dovrebbe studiare la civiltà classica: sarebbe stato preferibile, a suo parere, invece della letteratura latina e greca, insegnare la cultura degli Unni, che almeno avevano avuto il merito di spazzare via tutto quel vecchiume, aprendo le porte al nuovo. Quando riferii questo intervento a un altro collega matematico, ne ottenni il commento che si trattava sì di affermazioni assurde, ma che non lo meravigliavano affatto, poiché provenivano da uno studioso di geometria, ossia da un esponente di una categoria dalla quale, secondo il parere del mio interlocutore (che era un analista, termine che nel gergo dei matematici significa cultore di analisi matematica), ci si poteva aspettare di tutto.

³ Mario Liverani, *Antico Oriente. Storia, società, economia*, Laterza, 2004.

Avendo lavorato sia in dipartimenti di fisica che di matematica ero stato subito messo a parte della profonda convinzione dei fisici che i matematici siano degli stupidi formalisti, totalmente incapaci di cogliere gli aspetti sostanziali dei problemi, e anche della speculare opinione dei matematici, che reputano i fisici rozzi e superficiali. Avevo anche notato che l'accordo viene trovato nel giudizio sui biologi: ricordo ad esempio un fisico teorico napoletano che usava "zoologo" come insulto verso i colleghi che riteneva imbecilli. Mi è stato necessario qualche anno in più per rendermi conto che la disistima reciproca tra i vari gruppi di matematici non divideva solo i settori che avevo conosciuto dall'interno (fisica matematica e probabilità) da tutti gli altri, ma era un fenomeno del tutto generale.

Nella situazione appena descritta cosa si può insegnare nelle scuole? È evidente che in una società in cui le conoscenze saranno totalmente parcellizzate e la cultura condivisa da tutti gli specialisti si ridurrà più o meno alla capacità di leggere e scrivere potranno sopravvivere solo due tipi di scuole: una scuola di massa dequalificata, dove i ragazzi saranno intrattenuti senza ricevere alcuno strumento intellettuale superiore ai rudimenti dell'alfabetizzazione, e scuole di dottorato riservate alla riproduzione dei vari gruppi di specialisti. Non siamo ancora del tutto in questa situazione ma vi ci siamo avvicinati a grandi passi con la distruzione del vecchio liceo europeo e la trasformazione profonda dell'università. In Italia un'accelerazione del processo è stata ottenuta con l'introduzione del cosiddetto "3+2", con il conseguente drastico ridimensiona-

mento degli strumenti culturali di base e l'esplosione, su cui torneremo, del numero delle lauree "specialistiche".

Una biforcazione simile a quella scolastica è visibile nel campo editoriale. Una volta si pubblicavano libri scritti da intellettuali e letti da quelle che erano dette "persone colte". Libri come la *Storia della letteratura italiana* di Francesco De Sanctis (del 1870-1871) o ancora, sia pure in termini diversi, *La société féodale* di Marc Bloch (del 1949) facevano cultura direttamente, nel senso che, pur essendo il frutto di ricerche originali, modificavano direttamente gli strumenti culturali posseduti dai loro lettori, che rappresentavano una larga porzione del ceto colto. Nella prima metà del XX secolo accadeva più spesso che i risultati ottenuti, ad esempio, da storici o filologi influenzassero il quadro culturale generale in modo indiretto, grazie a un complesso sistema di distribuzione della cultura, formato dalle università, dai licei e dal mondo delle professioni, che metabolizzava le nuove acquisizioni con ricadute più o meno dirette su quella cultura condivisa che era, consapevolmente o meno, il vero obiettivo di ogni ricerca specialistica di carattere umanistico. Oggi la saggistica tende sempre più a concentrarsi in due categorie di prodotti. Da una parte vi sono i libri commerciali, venduti anche nei supermercati e scritti da personaggi mediatici in quantità industriale, che trattano argomenti di attualità politica o altri temi di interesse diffuso ad un livello di bassa divulgazione. Dall'altra vi sono le pubblicazioni accademiche, finanziate da enti pubblici, scritte per consentire la carriera accademica dell'autore e vendute solo a

qualche biblioteca. Si tratta di saggi specialistici letti solo da chi, dovendo scrivere saggi analoghi, non può omettere di citarli se vuole evitare spiacevoli ritorzioni. Le due categorie di saggi, proprio come le due categorie di scuole, sono solo apparentemente in contrapposizione: in realtà si legittimano a vicenda e sono egualmente ininfluenti dal punto di vista culturale.

Tra gli intellettuali del XIX secolo che hanno più contribuito a cambiare la nostra visione del mondo un posto di rilievo va indubbiamente riservato a Charles Darwin. Non era certo un uomo che rifuggiva dalle ricerche specialistiche: gli otto anni che dedicò allo studio sistematico dei cirripedi ne sono un esempio eloquente, anche se non l'unico. Le ricerche specifiche coesistevano però nel suo caso con interessi per problemi molto più generali, che motivavano il lavoro analitico e sfruttavano i suoi risultati. Gli scritti di Darwin scossero l'Europa colta dell'epoca, aprirono polemiche e finirono col modificare nel profondo non solo le scienze biologiche, ma anche le concezioni dell'uomo su se stesso. Oggi non solo abbiamo evidenze paleontologiche dell'evoluzione di una ricchezza che Darwin non avrebbe sperato, ma i progressi della biologia permettono di datare i punti di divergenza nell'albero filogenetico e di ricostruirlo in gran parte della sua complessità. Eppure nel paese che è all'avanguardia nel progresso di queste ricerche specialistiche un numero considerevole di stati ha vietato l'insegnamento nelle scuole non solo di questi progressi recenti, ma anche delle idee ottocentesche di Darwin. Evidentemente l'influenza

del pensiero scientifico è diminuita nell'ultimo secolo parallelamente allo sviluppo dei suoi singoli rami.

La cultura componibile

In molti settori la frammentazione delle conoscenze rischia di togliere del tutto il senso all'oggetto delle ricerche.

La cosa è particolarmente evidente nel caso di alcuni settori umanistici. La letteratura, in particolare, esiste per essere letta. L'esistenza di un pubblico di lettori può naturalmente motivare e dare significato a ricerche specialistiche, ad esempio di filologia o di storia della letteratura, il cui scopo ultimo è quello di essere metabolizzate permettendo di fornire ai lettori edizioni e commenti migliori, oltre che di far luce indirettamente su fenomeni non letterari. Ma in assenza di un pubblico di lettori e di qualsiasi altra ricaduta indiretta sulla cultura condivisa come mai si continuano a finanziare ricerche, ad esempio, sulla poesia occitanica o la lirica greca arcaica? Come mai non ha prevalso l'opinione che sia preferibile, senza naturalmente licenziare nessuno, riconvertire i relativi specialisti, facendo loro svolgere lavori socialmente utili?

Credo che la storia della scienza fornisca un altro esempio di una disciplina vanificata dallo specialismo. Si tratta infatti di studi inizialmente motivati dalla luce essenziale che possono dare sul metodo scientifico e su molti aspetti della storia materiale e culturale. Se però la storia della scienza non interessa più né le generiche "persone colte", delle quali si sono perse le tracce, né gli scienziati, né gli storici, a cosa possono mai servire le ricerche in

questo settore? Ma vi è di peggio: a ben vedere anche gli storici della scienza non se ne occupano, se non marginalmente, in quanto ciascuno di essi è interessato solo ad un suo piccolo settore: la storia della fisica, ad esempio, è considerata una disciplina ben distinta dalla storia della matematica: i cultori delle due discipline hanno diverse formazioni culturali e interagiscono poco tra loro. D'altra parte il confine tra fisica e matematica si è spostato nel corso della storia ed è stato ignorato da molti dei maggiori scienziati, che hanno scritto opere non incasellabili nell'uno o nell'altro scomparto: da Euclide a Archimede, da Eulero a Poincaré. Il risultato è spesso quello che settori importanti rimangono scoperti. Ad esempio, poiché Euclide è studiato dagli storici della matematica (o meglio: dai rarissimi storici della matematica antica), una sua opera importante come l'*Optica* finisce con il non interessare quasi nessuno.

Naturalmente la storia dell'astronomia, quella della chimica, della biologia e così via sono ancora altre discipline, considerate autonome, non interagenti tra loro e coltivate da persone con formazione culturale diversa e lontana. Ma non esistono solo storici di ciascuna delle singole discipline scientifiche; esiste anche un'ulteriore specializzazione, detta "storia della scienza", che è considerata diversa e quasi disgiunta da tutte le precedenti ed è coltivata da laureati in filosofia. Discutere di cosa sono specialisti i suoi cultori ci porterebbe lontano dal nostro discorso.

Lo specialismo in ambito strettamente scientifico, che a prima vista può sembrare più giustificabile, si è sviluppa-

to in modo analogo a quello degli studi umanistici o storici. Nella seconda metà del XX secolo anche il campo delle scienze esatte, tradizionalmente caratterizzato da continui flussi di idee al suo interno, si è ramificato in una miriade di settori poco interagenti tra loro. Molti settori della matematica sono cresciuti per autonome spinte interne, dimenticando i problemi relativi al mondo reale che li avevano inizialmente motivati. Molte discipline della fisica sperimentale, d'altra parte, hanno finito con il concentrarsi su problemi relativi agli sviluppi tecnologici di propria pertinenza, affrontandoli sulla base di modelli semiempirici e dei fondamenti teorici forniti dalla scienza del primo '900, rinunciando in larga misura alla tradizionale funzione di stimolo della matematica e della fisica teorica. Interi settori di quest'ultima, in modo simmetrico, hanno spezzato i tradizionali legami della fisica con i fenomeni riproducibili e le applicazioni tecnologiche, concentrandosi sui problemi dell'origine e del destino dell'universo e dell'intima struttura della realtà fisica. Si tratta naturalmente di temi che hanno sempre affascinato l'uomo, ma storicamente è stata proprio la creazione di una struttura concettuale unitaria, capace di affrontare questi problemi insieme ad altri che avevano motivazioni applicative, producendo allo stesso tempo previsioni verificabili di esperimenti riproducibili, che ha caratterizzato la scienza, distinguendola dalle speculazioni cosmologiche prescientifiche. Anche in questo caso ci si può legittimamente chiedere se la società continuerà a finanziare ricerche che perseguono generici fini conoscitivi a costi esorbitanti senza avere visibili ricadute

né sulla tecnologia né sulla cultura condivisa. I fini conoscitivi si combinano bene, naturalmente, con l'interesse della comunità dei ricercatori e con quello dei produttori della tecnologia impiegata, ma non è affatto sicuro che questa combinazione di interessi conoscitivi e materiali sia vincente a lungo termine. Due elementi fanno piuttosto pensare il contrario: l'implosione della gloriosa scuola scientifica russa (che evidentemente non è stata considerata utile dai nuovi detentori del potere) e l'abbandono da parte statunitense della corsa ai superacceleratori.

Una delle conseguenze più gravi, a mio parere, della suddivisione della cultura in comparti microscopici è lo smorzarsi del vero dibattito culturale. Una specializzazione minuscola, infatti, tende ad essere caratterizzata non solo da un oggetto limitato, ma anche da un particolare metodo di ricerca e quindi i suoi cultori tendono a formare una comunità omogenea, divisa certo al suo interno da fieri contrasti personali, ma non da polemiche tra scuole, come avveniva un tempo. Se ad esempio qualcuno volesse mettere in dubbio l'utilità degli studi codicologici concentrati sul margine vuoto dei manoscritti, si tratterebbe con ogni probabilità di uno studioso esterno al gruppo degli specialisti che producono pubblicazioni sull'argomento e per ciò stesso sarebbe considerato incompetente a pronunciarsi sulla questione. Se in un settore nasce un dibattito tra due teorie alternative la struttura della comunità scientifica favorisce la creazione di due distinte microdiscipline, ciascuna dotata di un proprio spazio accademico. In fisica teorica la teoria delle stringhe ha dominato incontrastata per decenni, prima di

entrare in una rapida e decisiva crisi. Il motivo è trasparente: i teorici delle stringhe, per definizione, avevano scelto di accettarla e gli altri, anch'essi per definizione, non avevano competenza per pronunziarsi sull'argomento. Una teoria che non ha mai previsto alcun fatto sperimentale ha potuto così tener campo incontrastata finché il suo fallimento non è divenuto così palese che qualcuno ha ritenuto conveniente gridare che il re era nudo.

L'omogeneità metodologica non riguarda solo questioni di massima: in molti casi il ricercatore che vuole far accettare il proprio lavoro alla comunità scientifica non solo deve seguire "protocolli" standard accettati, ma deve anche usare un determinato *software*, considerato strumento indispensabile per quel particolare tipo di ricerca. Il lavoro così svolto diviene naturalmente sempre più lontano dalla "ricerca" nel senso in cui questa parola era usata un tempo: si tratta piuttosto di un lavoro professionale, analogo ai tanti altri lavori un tempo concettuali ai quali abbiamo già accennato.

L'unanime omogeneità degli specialisti e l'assenza di dibattito culturale è in stretta relazione con due meccanismi ormai considerati caratteristica irrinunciabile dell'ambiente scientifico: l'anonimità dei giudizi per l'accesso alle riviste e le valutazioni automatiche basate sul numero di citazioni ricevute. Torneremo nel prossimo paragrafo sul secondo punto. Osserviamo solo che l'anonimità dei giudizi è fondata sull'idea che tutti gli specialisti siano tra loro intercambiabili e che il giudizio su un articolo scientifico possa essere "oggettivo", possa cioè riflettere non l'opinio-

ne di qualcuno che ne assume la responsabilità, ma quella della comunità scientifica nel suo insieme: ciò è ovviamente vero nel caso si tratti di identificare banali errori, ma negli altri casi riflette (e contribuisce a generare) la caratteristica omogeneità dell'attuale comunità scientifica, che non è stata sempre presente nel passato né è logicamente necessaria. L'ultimo punto è reso evidente dal fatto che è capitato spesso che il giudizio unanime della comunità si sia rapidamente mutato nel giudizio opposto: per fare un solo esempio i famosi esperimenti sulla fusione fredda di Fleischmann e Pons generarono prima una letteratura ospitata sulle principali riviste, che ne confermavano i risultati, per poi essere respinti nel campo delle “bufale” da una comunità altrettanto unanime (con l'eccezione di piccoli gruppi che sono stati respinti nel campo degli “alternativi”, su cui torneremo).

Chi vuole intraprendere strade non ancora accettate dalla comunità in primo luogo ha difficoltà a pubblicare, scontrandosi con un muro omogeneo e anonimo. Se anche, come supponiamo per comodità di argomentazione, riuscisse nell'intento di inaugurare una scuola di pensiero alternativa sarebbe ovviamente poco citato, perché sarebbero ben rari i ricercatori che sceglierebbero di entrare in un gruppo minoritario, sapendo che il meccanismo quantitativo di valutazione, basato sul numero di citazioni, attribuirebbe ai loro risultati certamente un valore minimo. Il meccanismo per sua natura evidentemente si autoalimenta, generando automaticamente omogeneità. Un cambiamento di opinione è reso possibile solo da una tran-

sizione di fase che cambi contemporaneamente l'opinione di tutti gli specialisti. È ciò che avviene effettivamente con il rapido susseguirsi delle mode. Le qualità che vengono così selezionate sono la repentinità dell'informazione e la prontezza di riflessi che permettono di trovarsi sempre dalla parte maggioritaria.

Naturalmente anche nella situazione attuale esistono quadri generali di riferimento che sono indispensabile fondamento dei lavori settoriali, ma tali quadri esulano dalle microdiscipline alle quali si applicano (e che sono le sole legittimate ad esistere dalle istituzioni culturali). Essi non possono quindi essere sviluppati o modificati consapevolmente dai ricercatori nell'ambito del proprio lavoro istituzionale, ma possono solamente conservarsi per inerzia o essere inconsapevolmente assorbiti dalla cultura di massa, estranea all'accademia e divulgata dai media. Non bisogna infatti dimenticare che la differenza tra l'uomo comune, penosamente privo di strumenti culturali, e il ricercatore riguarda solo la specializzazione di quest'ultimo. Al di fuori di essa il ricercatore ridiviene anch'egli uno sprovveduto alla mercè dei media. Uno dei migliori libri sulla scienza che ho letto in epoca recente è *Doubt and Certainty* scritto (in collaborazione con un giornalista scientifico) dal fisico George Sudarshan⁴. L'interesse del libro è accresciuto dalla circostanza che l'autore, oltre ad essere un eminente fisico, è anche un profondo conoscitore

⁴ Tony Rothman, George Sudarshan, *Doubt and Certainty*, Perseus Books, Reading Mass. 1998.

tore della cultura indiana, dalla quale proviene. Egli può quindi denunciare con piena conoscenza di causa l'irrazionalismo delle ideologie sincretistiche che, attingendo ad antiche tradizioni religiose orientali, si sono diffuse allo stesso modo nel pubblico sprovvisto e nella comunità dei fisici. Uno dei passi che ho trovato più interessanti del libro è quello in cui idee sul tempo espresse da alcuni cosmologi contemporanei sono confrontate con le riflessioni di Agostino di Ippona: un fisico colto come Sudarshan non ha difficoltà a riconoscere il maggiore spessore intellettuale delle seconde. Non vi è naturalmente nulla di cui stupirsi: oggi si diviene cosmologi senza avere studiato quasi mai nulla della storia del pensiero umano ed è ben difficile superare un passato che si ignora totalmente.

Le ragioni della crescita delle pubblicazioni accademiche

Le caratteristiche del lavoro intellettuale parcellizzato che abbiamo incontrato nel paragrafo precedente mostrano come non sia possibile spiegare il recente ritmo di sviluppo esponenziale dei suoi addetti, della loro produzione e del numero dei suoi settori nell'ambito dello schema classico di una sempre più efficiente divisione del lavoro.

Se infatti le ricerche umanistiche vengono svolte senza ricadute sulla cultura condivisa e quelle scientifiche di base sempre più in assenza di applicazioni utili, non si capisce quale sia l'utilità sociale dei rispettivi ricercatori e in che senso essi svolgano parte del lavoro necessario alla comunità. Esiste naturalmente un terzo settore della ricerca, quella tecnologica, direttamente finalizzata alla produzione, ma di essa (peraltro scarsamente rappresentata nel nostro paese) parleremo più avanti.

Nel caso delle ricerche scientifiche e umanistiche è chiaro che alla crescita della divisione del lavoro si è sovrapposto un fenomeno di diversa natura, di proliferazione autonoma del ceto dei ricercatori, guidata da pure logiche interne. Nei paesi sviluppati la produzione di beni materiali da tempo impegna solo una piccola parte della popolazione, mentre richiede un ampio ceto di consumatori. Vi è stato quindi lo spazio per lo sviluppo di una serie di nuove occupazioni la cui reale funzione economica è

la redistribuzione della ricchezza. Ad attività ormai divenute classiche, come quelle di organizzatore di cerimonie nuziali e di animatore di compleanni, si sono affiancate iniziative che possono apparire ancora fantasiose, come quella (che sembra abbia avuto successo negli Usa) dei consulenti di onomastica ai quali rivolgersi per farsi consigliare sul nome da dare ai figli. Non stupisce che abbiano potuto proliferare anche specialisti nella produzione di pubblicazioni su qualsiasi argomento.

Qualche decennio fa il numero delle pubblicazioni prodotte è divenuto però così alto che si è capito che volendo valutare i loro autori, ad esempio in occasione di concorsi universitari o di chiamate su cattedre, non era più possibile pretendere che qualcuno si sobbarcasse la fatica improba di leggerle. Allo stesso tempo si è diffusa l'opinione, fondata di per sé sul buon senso, che fosse poco sensato finanziare la produzione di pubblicazioni lette solo dal proprio autore. Qualcuno ha allora trovato genialmente il modo di risolvere entrambi i problemi con un colpo solo, soddisfacendo allo stesso tempo la diffusa domanda di valutazioni oggettive e quantitative. Si è deciso infatti di giudicare "oggettivamente" e automaticamente il valore dei lavori intellettuali contando semplicemente quante volte erano citati dai loro simili in un determinato arco di tempo. Questo sistema ha esonerato i potenziali valutatori dalla fatica di leggere e dall'ancora più faticoso compito di motivare il proprio giudizio, distribuendo il compito di leggere (o almeno di far finta di farlo) tra tutti gli autori di pubblicazioni nel settore. In questo modo si

è naturalmente provocata un'ulteriore impennata del ritmo della produzione, resa peraltro possibile dallo sviluppo tecnologico: il progressivo spostarsi delle pubblicazioni dal supporto cartaceo a quello elettronico ha infatti permesso di superare il problema, che altrimenti sarebbe stato insolubile, della limitatezza delle risorse forestali del pianeta.

Il sistema escogitato ha avuto il merito di eliminare equivoci individuando ufficialmente il fine del lavoro accademico nell'autoalimentazione del sistema. I finanziamenti alla ricerca vengono distribuiti con criteri apparentemente meritocratici (parlo qui della situazione vigente nei paesi avanzati; in Italia il sistema coesiste con la persistenza, in molti ambienti, e soprattutto nei settori dell'accademia che intersecano il mondo delle professioni, dei vecchi criteri puramente nepotistici o clientelari). Il merito viene però semplicemente misurato dalla quantità di consenso ottenuto nell'ambiente, analogamente a quanto accade con gli indici auditel o nel mondo della politica. Il sistema è giustificato dall'assunzione che il consenso ottenuto da uno studioso nell'ambiente dei suoi colleghi dipenda dalla qualità del suo lavoro intellettuale. Allo stesso modo si può presumere che il consenso elettorale ottenuto da un politico misuri la sua capacità di statista e la sua onestà di amministratore della cosa pubblica. In entrambi i casi il sistema finisce però spesso con il selezionare doti diverse, evidentemente più efficaci nel perseguire lo scopo. Si tratta evidentemente delle stesse doti utili nel procacciare fondi. A questo punto è divenuto possibile un passo ulteriore. Perché non misurare direttamente il successo dai finanziamenti ottenuti,

saltando il passo intermedio del conteggio delle pubblicazioni e delle citazioni? Anche perché è ben noto che tutti i fenomeni di crescita esponenziale conducono più o meno rapidamente a un punto di rottura oltre il quale la crescita si interrompe e le pubblicazioni accademiche, sia pure digitali e nonostante la possibilità, parzialmente esplorata, di automatizzarne la produzione, non possono sfuggire alla regola generale. Non stupisce quindi che leggendo i verbali delle commissioni esaminatrici dei concorsi universitari o quelli dei Consigli di Facoltà relativi a chiamate (entrambi disponibili in rete) sempre più spesso il merito dei candidati, dopo una premessa rituale sul loro valore scientifico, venga valutato direttamente e ufficialmente sulla base della quantità di finanziamenti ottenuti, che forniscono effettivamente l'elemento più concreto e attendibile sulla capacità di continuare a ottenerne in futuro.

Credo che un numero crescente di membri dell'ambiente accademico avverta qualche disagio. Tutto il sistema mostra infatti scricchiolii, dovuti soprattutto alla sproporzione tra il fine di ottenere finanziamenti e potere, lo strumento, costituito in buona sostanza da un meccanismo di raccolta del consenso analogo a quelli vigenti nei mondi (ormai largamente sovrapponibili) della politica e dello spettacolo, e la forma ereditata dal passato, che richiede la continua produzione di pubblicazioni in massima parte prive di qualsiasi influenza all'esterno del mondo accademico.

Il venir meno dei meccanismi attraverso i quali un tempo la società civile usava il lavoro degli intellettuali

genera frustrazione nei più avvertiti di loro e spinge gli accademici più ambiziosi a tentare il grande salto ricercando consenso e successo direttamente presso il pubblico generico, compito al quale sono peraltro in parte già preparati, visto che i sistemi utili allo scopo sono stati parzialmente importati nel mondo della ricerca. Nel passato è avvenuto più volte che competenze divenute inutili al fine per il quale erano state sviluppate siano state riciclate nel mondo dello spettacolo: ad esempio Buffalo Bill, quando non ebbe più né bisonti né indiani da sterminare, non trovò di meglio che organizzare un grande circo in cui esibirsi. Credo che sia per un fenomeno analogo se oggi, in particolare in Italia, paese sempre più privo di ricerca applicata e di tecnologia avanzata, nel quale vi sono ormai ben poche vere occasioni di lavoro per scienziati e tecnici di alto livello, vi sia una gara senza precedenti nell'organizzare festival della scienza e della matematica.

Qualche esperienza personale

Per dare maggiore concretezza al discorso iniziato può essere forse utile ripercorrere alcune delle esperienze di una persona come me, cioè di uno dei tanti che, essendo nato in Europa nella prima metà del XX secolo, era stato abituato da ragazzo a credere nella sostanziale unità della cultura e, forse per scarsa flessibilità, non è mai riuscito ad adeguarsi completamente alla nuova organizzazione del sapere.

Iscrivendomi all'università scelsi di studiare fisica. Non fu una scelta ovvia perché mi interessavano anche molte altre cose, ma tra tutti i problemi di cui avrei potuto occuparmi due mi si presentarono come particolarmente affascinanti: capire come è fatto il mondo e come fanno gli uomini a scoprirlo, ossia come si costruisce la scienza e con quale garanzia di validità. Il secondo problema era filosofico, ma proprio in quanto tale mi appariva affrontabile seriamente solo da chi conoscesse bene la scienza dall'interno. Volendo affrontare il cuore degli studi scientifici la scelta della fisica, nella visione ingenuamente riduzionista che avevo all'epoca, mi apparve praticamente obbligata: la biologia affrontava un oggetto certamente affascinante, ma mi sembrava una scienza condannata a rimanere ancora a lungo puramente descrittiva; che speranza vi era di giungere a una reale comprensione dei fenomeni vitali, se i fisici, che studiavano realtà enormemente più semplici

con strumenti intellettuali che mi apparivano tanto più raffinati, non avevano ancora capito perché esiste la materia e perché è quella che è? Quanto alla matematica, mi appariva solo un importante strumento di cui avrei dovuto impadronirmi per poter esercitare il mio mestiere di fisico. Con idee simili nella testa, diveniva anche ovvio quale sarebbe stato il settore della fisica nel quale avrei dovuto impegnarmi: la fisica delle particelle elementari. Una volta capita la struttura intima della realtà nascosta nelle particelle, mi sembrava che tutte le altre conoscenze sarebbero state deducibili a cascata, con un lavoro certo interessante, ma non veramente fondamentale. Tra i vari rami della fisica quello che mi appariva il meno affascinante di tutti era la meccanica statistica: per la verità non avevo pensato molto esplicitamente alla questione, ma credo che la mia idea implicita fosse quella che, una volta capiti enti e interazioni fondamentali, dedurne i comportamenti collettivi facendo delle statistiche dovesse essere un po' come fare dei censimenti: un lavoro tutt'altro che esaltante.

Oggi mi vergogno un po' nel rievocare la mia ingenuità di allora, ma erano ancora più o meno quelle che ho descritto le idee sulla scienza che avevo nel 1970, quando mi affacciai timidamente nel mondo della ricerca vincendo una borsa di studio in Fisica Teorica.

Negli anni immediatamente successivi il quadro mi si complicò notevolmente. All'epoca nel settore delle particelle vi erano teorie semifenomenologiche, ma ero stato convinto che, come i fotoni non erano altro che quanti del campo elettromagnetico, anche le altre particelle

avrebbero dovuto certamente essere spiegate, prima o poi, come quanti di opportuni campi. Se quindi volevo capire l'intima essenza della realtà dovevo affrontare un settore ancora più fondamentale di quello delle particelle, la Teoria dei Campi, che iniziai a studiare con voracità. Il problema, purtroppo, era che per capirla non conoscevo abbastanza matematica, soprattutto se, come mi sembrava ovvio dovessi fare, volevo impadronirmi delle teorie sviluppate con rigore. Finii così nell'immergermi nello studio di vari argomenti di matematica: in primo luogo analisi funzionale, ma anche molti altri settori che con l'analisi funzionale necessariamente interagivano. Si trattava comunque di studi strumentali al mio vero interesse, che rimaneva la fisica delle particelle.

Nel 1972 venni a conoscenza di lavori che misero in profonda crisi l'ingenua gerarchia delle conoscenze che mi ero costruito. Si era dimostrato che i problemi della Teoria dei Campi potevano essere trascritti in modo da divenire problemi di Meccanica Statistica. Scoprii così improvvisamente che quelli che avevo considerato i settori della fisica di interesse rispettivamente massimo e minimo in realtà coincidevano e che la loro coincidenza era un risultato matematico.

Le mie idee sulla struttura della scienza e sul rapporto tra matematica e fisica ne risultarono completamente sconvolte. Innanzitutto superai definitivamente l'ingenuo riduzionismo: capii che un eventuale ordine gerarchico tra le conoscenze poteva essere sostenuto solo a posteriori, sulla base dei risultati raggiunti e mai a priori, sulla base

di quelli sperati. Capii che l'interesse di una teoria dipende dalla potenza dei metodi sviluppati e non dall'obiettivo che si era inizialmente proposto. Anche il ruolo reciproco di fisica e matematica mi apparve sotto una luce completamente diversa. Mi sembrò che individuare un obiettivo affascinante, quale può essere la comprensione dell'intima struttura della materia, contasse poco rispetto all'elaborazione di strumenti intellettuali capaci di risolvere problemi lontani da quelli considerati inizialmente, come era reso evidente dalla circostanza che chi aveva creduto di risolvere problemi di meccanica statistica aveva risolto allo stesso tempo, senza saperlo, problemi di teoria dei campi. Inoltre mi sembrò evidente che se classi di problemi provenienti da due settori diversi della fisica potevano di fatto coincidere, ciò poteva dipendere solo dal fatto che in entrambi i casi si trattava in realtà di problemi di matematica.

Mi formai allora la convinzione che esistesse un'unica scienza, che può essere detta scienza esatta, all'interno della quale la distinzione tra fisica e matematica è mal definita e viene spesso attraversata. Il vero problema mi apparve la costruzione di modelli rigorosi della realtà e le attività di chi costruisce modelli non rigorosi, o addirittura contraddittori, e di chi persegue il rigore dimenticando qualsiasi motivazione proveniente dalla realtà mi apparvero entrambe insoddisfacenti. Il settore disciplinare che sembrava soddisfare meglio le mie aspirazioni in linea di principio era la fisica matematica. Ebbi però l'impressione che non si trattasse di una disciplina cui era riconosciuto il ruolo di fornire una sintesi tra fisica teorica e matematica,

ma piuttosto di un settore relativamente marginale, poco considerato sia dai fisici che dai matematici, i cui cultori, in particolare in Italia, si occupavano soprattutto di sviscerare questioni formali su argomenti di fisica troppo obsoleti per interessare ancora i fisici. C'era chi studiava ancora i giroscopi e chi coraggiosamente affrontava la relatività. Argomenti come la meccanica quantistica non avevano ancora suscitato l'interesse dei fisici matematici italiani.

Proprio in quegli anni la situazione stava però rapidamente cambiando. Quando mi resi conto dello sviluppo impetuoso che, nell'ambito della fisica matematica, stava avendo la Meccanica Statistica Rigorosa, che appariva connessa sia a problemi fondamentali e attuali di fisica teorica sia a questioni direttamente applicative, credetti di aver risolto tutti i miei problemi. Avevo trovato un argomento ricco di problemi insoluti, che ponevano sfide intellettuali eccitanti, che allo stesso tempo soddisfaceva le mie esigenze epistemologiche coniugando il rigore con l'interesse delle sue applicazioni. Quanto al contenuto specifico della meccanica statistica, capii che dedurre il comportamento collettivo di un enorme numero di elementi dalle proprietà dei singoli costituenti era un obiettivo affascinante e difficilissimo. Come dedurre l'attività di un cervello dalla descrizione del semplice meccanismo di funzionamento di un neurone? Anche il problema infinitamente più semplice di descrivere le transizioni di fase mi sembrò bellissimo: perché, ad esempio, le molecole d'acqua, al minimo variare di un parametro, possono trasformare completamente e improvvisamente il loro comportamento collettivo dando

luogo ad un cristallo di ghiaccio dove prima c'era un liquido? Il fatto che non esistesse una teoria matematicamente soddisfacente di un fenomeno come questo, noto da sempre, mi sembrò una lacuna ancora più grave dell'imperfetta comprensione del mondo delle particelle.

Lavorare in meccanica statistica mi dette molte soddisfazioni e mi fece conoscere persone eccezionali. Venni poi a sapere che molti dei fenomeni studiati in meccanica statistica si ponevano in modo essenzialmente analogo anche studiando semplicemente le configurazioni costituite da tanti oggetti non interagenti che possono presentarsi in due forme: ad esempio colorando a caso di colore bianco o rosso, ciascuno indipendentemente dagli altri, i quadretti di un enorme foglio quadrettato. Se ci si chiede quale deve essere la probabilità che un quadretto sia rosso perché si formi una grande macchia rossa connessa, si ottiene già un problema di difficile soluzione. Studiando fenomeni di questo tipo appena un po' più complessi ci si trovava a trattare strutture profondamente analoghe a quelle della meccanica statistica. L'aspetto che più mi affascinava in questo tipo di problemi (che stavano portando alla nascita della teoria matematica della percolazione) era il loro contribuire a dissolvere il confine tra matematica e fisica. Problemi tradizionalmente studiati da fisici nell'ambito della meccanica statistica, che si era creduto dipendessero dal tipo di interazione tra i costituenti elementari, si rivelavano di natura puramente matematica, per la precisione problemi di calcolo delle probabilità, anche se apparivano insolubili con i metodi classici di questa disciplina.

Mi sembrò anche particolarmente significativo che questi problemi non fossero stati immaginati da probabilisti, che anzi (con poche eccezioni, risalenti alla fine degli anni '50) si mostravano largamente disinteressati all'argomento, ma fossero stati posti inizialmente da ingegneri che studiavano il funzionamento di maschere antigas e avessero poi destato l'interesse di un consistente gruppo di fisici. Mi si confermò l'idea che i problemi posti dal mondo reale e non risolubili nell'ambito delle teorie esistenti potessero essere uno stimolo essenziale per lo sviluppo di quella scienza unitaria che doveva condividere con la fisica l'interesse per il mondo reale e con la matematica il rigore dei risultati.

La circostanza che i problemi che mi avevano affascinato, nonostante la loro natura in linea di principio matematica, fossero studiati all'epoca quasi esclusivamente da fisici era dovuta certamente alle motivazioni applicative e al riconosciuto legame con la meccanica statistica, ma aveva naturalmente anche profonde conseguenze sui metodi impiegati, che erano in larga misura euristici o numerici. Si trattava in ogni caso di una circostanza per me fortunata, in quanto sembrava giustificare l'interesse di un giovane docente di fisica generale, quale ero all'epoca. Riuscii ad ottenere sull'argomento alcuni risultati rigorosi, con un duplice effetto. Ebbi l'occasione di inserirmi nell'ambiente della ricerca internazionale, ma, ad un certo punto, mi resi conto di avere varcato il confine tra fisica e matematica. I problemi sui quali avevo lavorato erano stati posti da fisici, ma una volta risolti furono classificati sotto l'etichetta del calcolo delle probabilità. Dovetti

quindi cambiare istituto (all'epoca non esistevano ancora i dipartimenti) e anche città.

Gli Stati Uniti offrivano ambienti di lavoro con molti ovvi vantaggi per un ricercatore, ma il periodo di lavoro che trascorsi a Princeton mi convinse che non ero fatto per quel mondo. Probabilmente se avessi capito in che direzione si sarebbe trasformata l'Italia la mia scelta sarebbe stata diversa, ma nel 1980 non riuscivo ad accettare alcune caratteristiche degli Usa e in primo luogo la violenza. Venni a conoscenza di fenomeni che non si erano ancora diffusi in Europa, come gli omicidi compiuti spingendo sconosciuti scelti a caso sotto i vagoni della metropolitana o iniettando nei dolci veleni che avrebbero ucciso l'ignoto acquirente, e ricordo l'angoscia che provai quando lessi dell'enorme numero di medici che aveva fatto domanda per concorrere all'ambita posizione di boia del New Jersey (all'epoca, essendosi introdotta l'esecuzione con iniezione letale, si era deciso che quello di boia fosse divenuto un lavoro adatto ai medici, con buona pace di Ippocrate e del suo giuramento). Ma non si trattava solo della violenza che leggevo nei giornali: fui forse ancora più colpito quando l'insegnante della scuola d'infanzia di mio figlio Mauro (che aveva quattro anni) mi comunicò con un certo allarme la sua impressione che Mauro dovesse avere qualche problema psicologico, giacché non pestava i compagni.

Un altro aspetto della società americana al quale non riuscivo ad abituarmi era il crollo della cultura condivisa di cui abbiamo già parlato: uno dei tanti processi nei quali il sistema americano ci ha largamente anticipato. Uno

studente di Princeton mi parlò di un corso monografico di filosofia che aveva seguito, spiegandomi che era stato esaminato non ricordo più quale argomento nel pensiero di tre autori: Kant, Hegel e Smith. Quando gli chiesi chi fosse Smith si stupì. “Strano! – mi disse – Credevo che non conoscesse gli altri due. Smith abita proprio vicino a casa sua!”. Probabilmente i giovani non possono capire il perché, ma all’epoca risposte del genere non erano concepibili in Europa.

Tornai in Italia convinto di restarci e con l’ingenua illusione che finché avessimo conservato un liceo degno di questo nome avremmo potuto, se non altro, continuare a fornire qualche studente e qualche docente alle prestigiose scuole di dottorato americane.

Per molti anni ho continuato a credere che lavorare in un’università italiana, rispetto alla situazione presente in paesi più ricchi e più avanzati tecnologicamente come gli Usa, presentasse vari vantaggi, oltre alle evidenti limitazioni. Ad esempio il ritardo con cui in Italia si è affermato il controllo quantitativo della produttività scientifica ha certo permesso la sopravvivenza di docenti universitari fannulloni, ma ha anche consentito ad altri di lavorare senza assilli su problemi difficili, sui quali non ci si potevano attendere risultati immediati. Dopo tutto, a parità di impegno, diminuire il numero dei lavori prodotti certamente ne innalza la qualità, oltre a facilitare la vita dei colleghi.

Cultura popolare e scienze alternative

Lo specialismo che abbiamo già descritto provoca naturalmente un generale e comprensibile fenomeno di rigetto, poiché l'esigenza di un quadro culturale unitario e comunicabile è insopprimibile. Non stupisce quindi che la cultura componibile coesista, o per meglio dire generi essa stessa, vari surrogati della vecchia cultura unitaria. Ne esamineremo alcuni in questo paragrafo.

Consideriamo il caso della medicina. Lo sviluppo impetuoso delle sue ramificazioni mette oggi virtualmente a disposizione della collettività metodi diagnostici e terapeutici di una potenza senza precedenti. Purtroppo è sempre più raro trovare un medico capace di valutare la situazione di un malato indirizzandolo verso il giusto specialista o prescrivendogli gli opportuni esami diagnostici. Essendo scomparsi i vecchi medici di famiglia, non sostituiti dai medici di base, la maggioranza dei quali si limita ad adempiere funzioni burocratiche (soprattutto quella di firmare tutte le prescrizioni richieste), è il paziente il più delle volte a dover diagnosticare i propri malanni, magari aiutandosi con una Garzantina, come nel caso famoso testimoniato da Nanni Moretti. Anche il medico specialista, d'altra parte, conosce spesso poco dei metodi che usa. Gran parte dei metodi diagnostici più raffinati è infatti ormai basato su tecniche di natura fisica, chimica

e anche, sempre più, matematica (ha infatti un'importanza crescente l'elaborazione automatica di dati compiuta attraverso software sofisticati) che esulano completamente dal classico campo degli studi di medicina. Il medico specialista deve così spesso limitarsi a dedurre diagnosi da risultati ottenuti automaticamente attraverso esami basati su metodi che non conosce. Le associazioni tra diagnosi e terapie sono poi effettuate seguendo protocolli standard decisi a livello internazionale.

La situazione descritta ha due conseguenze: da una parte vi è la tendenza a limitare i danni controllando sempre più che i medici si attengano scrupolosamente ai protocolli prestabiliti, evitando pericolose scelte individuali (il che tende a rendere anche la loro professione omogenea ai lavori di cui abbiamo già parlato); dall'altra un numero crescente di pazienti sceglie di abbandonare la medicina scientifica occidentale, preferendole qualsiasi altra cosa: "medicina olistica", medicina tradizionale cinese, pranoterapia, "geni incompresi" scopritori di cure miracolose e in genere chiunque riesca a dare l'impressione di possedere una visione unitaria dei problemi della salute, un minimo di rispetto umano per il paziente e una capacità di decisione autonoma.

Nel basso medioevo la dottrina medica europea si basava su molte tradizioni empiriche e poche idee con pretese di generalità. Le principali erano la teoria di origine ippocratica dei quattro umori (bile gialla, bile nera, sangue e flegma), quella, basata sulla precedente, dei quattro temperamenti (flegmatico, sanguigno, bilioso e melancolico) e

l'esistenza di due coppie di opposti (caldo e freddo, umido e secco). Negli ultimi tre secoli la scienza si è sviluppata con un ritmo esponenziale, generando anche nel campo medico un corpo di conoscenze senza precedenti nella storia umana, ma il successo crescente delle cosiddette "medicine alternative", generato dai disagi ben comprensibili suscitati dalla direzione presa dalla medicina ufficiale, ha finito con il riproporre schemi concettuali non troppo dissimili da quelli dell'Europa medievale, come sono quelli della medicina tradizionale cinese. Anche la teoria classica dei quattro temperamenti ha riottenuto significativamente attenzione nel Novecento (prima ad opera di Rudolf Steiner e più recentemente nell'ambito di correnti della psicologia americana).

Un discorso analogo a quello appena accennato per la medicina può essere ripetuto per tutti gli altri settori della conoscenza: in ogni caso lo specialismo esasperato viene accompagnato da un'offerta di surrogati generalisti offerti al pubblico come succedaneo della vecchia cultura unitaria europea. Nel caso della storia, ad esempio, il proliferare di studi concentrati su dettagli degli infiniti segmenti oggi documentabili della storia umana si accompagna alla totale mancanza di cultura storica da parte dei normali cittadini, compresi quelli che hanno frequentato scuole di vario tipo per diciotto anni. Anche sulla cultura storica condivisa dai futuri possessori italiani di una laurea specifica è lecito qualche dubbio, visto che nel campo degli studi storici si è deciso di lasciare agli studenti la scelta tra ventiquattro diverse lauree specialistiche (ad esempio

si può conseguire una laurea specialistica in storia senza avere mai studiato né storia antica né storia medievale). Il bisogno dell'uomo di inquadrare la propria esperienza diretta in un ambito cronologico più ampio, che era ben presente anche nelle civiltà prive di scrittura, che si affidavano per questo a varie forme di cantastorie, non è d'altra parte venuto meno. È quindi naturale che l'assenza di reale cultura storica sia surrogata da varie forme di mitizzazione del passato: ad esempio dall'uso, nei film, di pochi stereotipi facilmente riconoscibili che ripropongono tre o quattro ambientazioni pseudo-storiche o, per chi ancora ama la lettura, prodotti come la fantarcheologia, la piramidologia, o altre ricostruzioni fantasiose di un passato in genere lontanissimo sia nello spazio che nel tempo.

Nel campo scientifico la crescente inavvicinabilità e settorializzazione della letteratura scientifica produce vari tipi di surrogati. In primo luogo vi è un numero crescente di persone che rifiutano del tutto la scienza, da loro qualificata con aggettivi come “occidentale”, “ufficiale” e “accademica”, preferendole prodotti culturali “alternativi”, tanto più graditi quanto più le civiltà che hanno loro dato origine appaiono esotiche, ossia lontane nel tempo e nello spazio: sono graditi astrologi e oracoli di vario tipo, ma se, come nel caso dei Ching, si dà l'impressione di offrire un prodotto dell'Estremo Oriente di più di cinquemila anni fa il successo è assicurato. Qualche leggenda mesopotamica è anche usata, ad esempio dagli ufologi (per averne un'idea si può cercare la voce “Oannes” con Google), ma in genere la Mesopotamia è oggi considerata troppo a Ovest

e le sue civiltà sono troppo ben documentate per poter favoleggiare su una loro antichità esorbitante.

Un fenomeno particolarmente interessante è il proliferare di prodotti che cercano di realizzare un sincretismo tra il fascino dell'antico pensiero orientale e elementi della scienza occidentale, considerati appetibili non per la loro razionalità ma per l'alone di mistero generato dalla loro incomprendibilità. La terminologia della divulgazione della meccanica quantistica fornisce da molto tempo una preziosa fonte cui attingere per questo tipo di operazioni, ma naturalmente si possono usare anche relatività, cosmologia e altri ingredienti. Negli Stati Uniti Deepak Chopra, ad esempio, ha costruito una fortuna con i suoi libri e i suoi Centri per il Benessere. Tra le tante sue idee ricordo solo quella di usare creme tachioniche (nelle quali sosteneva cioè di avere incluso particelle più veloci della luce) per ottenere un'inversione dello scorrere del tempo che avrebbe procurato, tra l'altro, il ringiovanimento della pelle. Chopra è eccezionale per il livello del successo ottenuto, ma i suoi imitatori sono schiere numerosissime. Tra i sostenitori di drastiche alternative alla scienza ufficiale non vi sono solo abili affaristi, ma anche persone di buona volontà animate da ottime intenzioni, molte delle quali condividono le preoccupazioni espresse nei paragrafi precedenti. Essi pensano di poter invertire la tendenza in atto alla frantumazione dello scibile e alla chiusura corporativa del mondo accademico con un parto geniale della propria fantasia. Ad esempio un ex insegnante di latino è convinto che i fisici da Newton in poi abbiano sbagliato

tutto, non accorgendosi che un'unica equazione da lui escogitata (per la precisione l'equazione di una spirale) può spiegare l'universo mondo: non solo la struttura del nucleo e la formazione delle galassie, ma anche, tra l'altro, la genesi dei tumori e i fenomeni di telepatia che è convinto di avere osservato tra le formiche⁵.

Un punto essenziale e solo apparentemente sorprendente è la contiguità che, al di là dell'ostentato disprezzo reciproco, accomuna i personaggi "alternativi" al mondo accademico: quando anni fa mi capitò di accennare alle teorie di Deepak Chopra parlando con un collega, professore di Fisica Teorica in una prestigiosa università italiana, scoprii che durante una sua permanenza negli Usa era divenuto un suo seguace: mi assicurò che io sottovalutavo Chopra perché ne avevo solo letto qualcosa, ma non avrei potuto mancare di apprezzarne il fascino e il carisma se avessi seguito i suoi programmi televisivi. Quanto all'unificatore della cosmologia con la telepatia mirmecologica, egli ha pubblicato e tenuto conferenze a cura di istituzioni molto vicine al mondo accademico.

Capita che membri della comunità scientifica, a volte anche di grande prestigio, decidano di assumere una posizione critica, ostinandosi, a ragione o a torto, a difendere teorie bocciate dalla maggioranza dei colleghi o rifiutando regole considerate irrinunciabili. Il risultato può essere

⁵ Renato Palmieri, *La fisica unigravitazionale e l'equazione cosmologica*, a cura dell'Istituto italiano per gli studi filosofici, Arte Tipografica Editrice, 2006.

l'espulsione o il volontario abbandono della comunità: a questo punto l'attrazione esercitata verso il dissidente dagli ambienti "alternativi", che offrono libertà di espressione e di critica a chiunque, può divenire irresistibile e può finire con l'accomunare negli stessi convegni o sugli stessi strumenti di comunicazione dilettanti allo sbaraglio e professionisti con un rispettabile passato scientifico. Queste osmosi permettono agli "alternativi" di esibire patenti di rispettabilità e agli accademici "ufficiali" di bollare i transfughi, accomunandoli ai tanti pseudoscientziati dilettanti.

In definitiva l'esistente galassia di "scienziati alternativi" di ogni sorta sembra aver trovato una forma di equilibrio con gli ambienti accademici ufficiali, svolgendo la duplice funzione di procurare al pubblico sprovvisto prodotti che la scienza ufficiale non è in grado di fornire e, allo stesso tempo, di compattare la comunità scientifica, offrendo agli eventuali critici la polpetta avvelenata di una valvola di sfogo che fornisce allo stesso tempo lo strumento per screditarli. In ultima analisi gli ambienti della "scienza alternativa" rendono ancora più difficile una critica seria ai metodi della scienza ufficiale, proprio come il proliferare delle "medicine alternative" non aiuta a superare i problemi della medicina scientifica, né la fantarcheologia aiuta a ricostruire una memoria storica condivisa. In ogni caso la struttura complessiva è resa stabile e inattaccabile dalla presenza di due distinti attrattori che, offrendo un'apparente libertà di scelta e svolgendo azioni complementari e convergenti, riescono a eliminare ogni elemento potenzialmente estraneo.

Altre esperienze personali

Anche dopo aver vinto un concorso che mi aveva reso ufficialmente un probabilista, continuai ad essere affascinato dalla meccanica statistica, anche perché ero convinto che si trattasse in realtà della stessa disciplina. Si trattava di un settore in grande sviluppo, con applicazioni che esulavano largamente dalle motivazioni iniziali. Un giorno credetti di capire improvvisamente il perché (o forse lo avevo imparato da qualcun altro: a volte sembrano proprie idee che si sono solo assimilate). Le difficoltà matematiche di molti problemi di meccanica statistica avevano spesso reso conveniente affiancare allo studio teorico quelle ricerche numeriche, di “matematica sperimentale”, che erano divenute possibili grazie agli sviluppi dell’informatica. Si cominciarono anche a costruire computer appositamente progettati per la soluzione di tali problemi: in particolare macchine che per simulare sistemi con molti componenti usavano molti registri di memoria e calcolo parallelo. Un po’ alla volta, credo senza che i ricercatori ne fossero inizialmente consapevoli, il rapporto tra l’aspetto meccanico-statistico e quello informatico-numerico di tali ricerche finì con l’invertirsi. Mentre inizialmente quello informatico era considerato uno strumento utile per risolvere problemi fisici, si finì per usare tecniche elaborate da meccanici statistici per risolvere problemi numerici e informatici. Algoritmi elaborati per trovare lo stato fonda-

mentale di un sistema di meccanica statistica (cioè quello di minima energia) furono usati per risolvere problemi di ottimizzazione di qualsiasi altra origine, ad esempio provenienti dall'economia. Le reti neurali, che erano state inizialmente concepite come modelli matematici di fenomeni neurologici, divennero strumenti utili per compiere operazioni come quella del riconoscimento automatico delle cifre scritte sugli assegni. Anche funzioni come la ripulitura delle immagini o la loro compressione erano ormai svolte con metodi di meccanica statistica. In definitiva lo studio di sistemi a molte componenti, che era stato iniziato per studiare sistemi fisici naturali, era divenuto uno strumento al servizio dei prodotti dell'ultima tecnologia informatica. Quando, diversi anni dopo, seppi che Jennifer Chayes, con la quale avevo collaborato su problemi di meccanica statistica e percolazione all'epoca della sua tesi di dottorato, era passata a dirigere la sezione ricerca di Microsoft la notizia non mi stupì affatto.

Gli sviluppi appena descritti ebbero su di me due conseguenze. La prima fu di carattere epistemologico e consistette nel completare il ribaltamento, iniziato già diversi anni prima, della mia posizione inizialmente ingenuamente riduzionista. Mi sembrò di avere assistito a un esempio di un fenomeno molto più generale. Mi convinsi che spesso, anche in passato, la tecnologia fosse stata il vero oggetto, spesso inconfessato, della scienza: non solo e non tanto per il desiderio di applicarne i risultati in modo economicamente fruttuoso, ma anche per un motivo molto più profondo: quello che la tecnologia di una

data epoca determina le possibili interazioni con la natura e quindi gli strumenti utilizzabili per esplorarla. Cos'era stato il meccanicismo del Settecento se non la proiezione della tecnologia dell'epoca sulla scienza della natura? La meccanica dell'età moderna aveva creduto di trasformare quella che nella civiltà greca era nata umilmente come la "tecnica della costruzione di macchine" in una descrizione globale dell'universo, ma le cose non erano cambiate troppo se si era finito col confrontare lo stesso Dio con un grandioso orologio.

Le considerazioni precedenti dettero un fondamento e una base razionale alla stanchezza che da tempo avevo cominciato ad avvertire per il mio lavoro di ricerca. Aveva cominciato a insinuarsi in me il dubbio che non si fosse trattato, come avevo creduto, di una piccola parte di un lavoro collettivo socialmente utile, ma solo di un episodio della proliferazione di un mondo che doveva crescere per la propria sopravvivenza. Contribuivano a questo atroce sospetto sia il diffondersi dei criteri di valutazione dei quali abbiamo già parlato, sia la crescita esponenziale delle pubblicazioni nei settori in cui avevo lavorato, che spesso affrontavano questioni alle quali non riuscivo ad appassionarmi. Problemi che mi erano apparsi al crocevia tra discipline diverse, che avevo affrontato credendo di partecipare ad un'affascinante opera collettiva di costruzione di una nuova scienza esatta unitaria, avevano generato nuove microdiscipline, caratterizzate da un bagaglio di complesse tecniche ad uso interno. Mi sembrò allora di capire che la mia fiducia di essere inserito in un ambito internazionale di ricerca fosse

illusoria. Forse io conoscevo solo il livello teorico e accademico della ricerca internazionale, che per propria natura tendeva ad avvolgersi su se stesso, ma avendo deciso di lavorare in un'area periferica come l'Italia mi erano stati sottratti gli stimoli che venivano dai problemi applicativi che altrove, anche se erano affrontati soprattutto in ambienti industriali coperti dal segreto, finivano con il contagiare indirettamente anche la ricerca universitaria. Notai che le interazioni tra ricerca teorica e applicazioni erano presenti, nel mio campo, non solo negli Stati Uniti, ma anche in Europa. Nei Paesi Bassi, ad esempio, un probabilista con il quale avevo collaborato era consulente dell'amministrazione e un altro si era trasferito dall'Università alla Philips.

Decisi che mi sarei occupato di matematica applicata e che se dovevo essere giudicato per la mia produttività era preferibile farlo sul serio, misurandola non con il numero degli articoli pubblicati e delle citazioni ricevute ma con il valore economico delle soluzioni trovate. Scelsi naturalmente di occuparmi di problemi nei quali si erano già dimostrati utili strumenti di cui ero esperto: problemi di ottimizzazione per i quali si usavano algoritmi di meccanica statistica e in particolare tecniche di ripulitura e riconoscimento di immagini.

Ebbi vari contatti con aziende, ma trovai quasi sempre la stessa situazione: erano tutte molto interessate a interagire con il mondo universitario, ma sempre al solo fine di ottenere fondi pubblici per la ricerca: la possibilità che qualcuno del mondo accademico potesse risolvere realmente un problema sembra che all'epoca (parlo natu-

ralmente di quell'epoca lontana) non si fosse mai affacciata alla mente di un dirigente di un'azienda italiana. Ad esempio entrai in un progetto triennale finalizzato alla produzione di un sistema di controllo del traffico ferroviario che si sarebbe dovuto offrire alle Ferrovie dello Stato, ma ne uscii dopo pochi mesi di lavoro. Al progetto partecipavano l'Università e il ramo italiano di una grande multinazionale, ma scoprii presto che la multinazionale non era affatto interessata ai ricavi che avrebbe potuto realizzare con la vendita del sistema. Vendere alle ferrovie un sistema efficiente avrebbe certo consentito larghi profitti, ma si trattava di un risultato aleatorio e soprattutto ottenibile solo dopo un triennio di lavoro: un arco di tempo ben al di là dell'orizzonte temporale dei dirigenti che conobbi. Il loro interesse era solamente quello di incassare rapidamente i fondi stanziati dal C.N.R.: per questo avevano bisogno di collaboratori appartenenti al mondo accademico, ma erano interessati esclusivamente a personaggi ben introdotti, in grado di garantire l'approvazione del progetto da parte dei colleghi del Consiglio Nazionale delle Ricerche.

Venni a sapere che l'Italia era l'unico paese europeo che non possedeva ancora un sistema automatico per l'archiviazione e il riconoscimento delle impronte digitali. Poiché costruire un modello statistico delle impronte mi sembrò un interessante campo di applicazione di tecniche di meccanica statistica a un problema biologico decisi di occuparmene. Ebbi la fortuna di trovare un giovane collaboratore eccezionalmente bravo e in un paio di anni riuscimmo a implementare un algoritmo efficiente

realizzando un programma che, dovendo riconoscere se un'impronta corrispondeva ad una di quelle presenti nell'archivio, poteva automaticamente restringere la ricerca a pochi casi. Nel frattempo ero stato nominato membro di un'apposita commissione costituita dal ministro dell'Interno ed ebbi per la prima volta la sensazione di compiere un lavoro concretamente utile.

Le delusioni cominciarono presto. Scoprii innanzitutto che la Polizia scientifica non voleva sapere come realizzare un sistema efficiente, ma intendeva acquistare un prodotto "chiavi in mano" da un'azienda che potesse garantirne anche la manutenzione. Sapevo che all'inizio del '900 era stato un funzionario italiano di polizia, Gasti, a studiare le impronte digitali ideando il sistema di classificazione che era stato adottato internazionalmente, ma da allora erano evidentemente cambiate molte cose. Mi spiegarono anche che avrebbero bandito una gara d'appalto alla quale avrebbero potuto partecipare solo aziende con determinati requisiti, posseduti (come mi fecero sapere in modo più ufficioso) da due sole grandi aziende italiane. La maggiore delle due aziende decise di partecipare alla gara con il nostro sistema, ma sfortuna volle che stesse per scoppiare tangentopoli. L'alto dirigente che mi aveva contattato finì in galera, l'appalto fu ritirato e la polizia preferì acquistare un costosissimo sistema giapponese. Si trattava di un sistema che conoscevo bene, anche perché quando ero membro della commissione ministeriale un funzionario dell'azienda produttrice era venuto a trovarmi a casa chiedendomi di cosa potessi avere bisogno.

Dopo alcuni anni decisi di considerare conclusa la mia avventura nella matematica applicata. Probabilmente ero stato sfortunato nell'iniziarla proprio alla vigilia di tangentopoli. Oggi sarebbe forse tutto un altro discorso. Forse. Più probabilmente il mio tentativo di coniugare l'interesse scientifico con l'efficacia applicativa aveva incontrato ostacoli ancora oggi difficilmente superabili. In linea di principio la cosa era perfettamente ragionevole: era possibile, come in un caso particolare avevo verificato personalmente e in tanti altri avevo capito dalla letteratura, sviluppare metodi interessanti e allo stesso tempo efficaci per risolvere problemi concreti. In pratica vi erano due ordini di difficoltà.

In primo luogo vi erano i problemi legati alla particolare situazione italiana e allo scarso interesse per la ricerca applicata che, almeno all'epoca, sembravano avere nel nostro paese enti pubblici e aziende private. A questo proposito è usuale anche oggi lamentare il basso livello delle risorse destinate in Italia alla ricerca, confrontando la nostra percentuale del PIL investita nel settore con quella dei paesi più avanzati. La mia esperienza mi convinse che non fosse questo il problema più grave. Non sarebbe stato certo auspicabile aumentare l'erogazione di fondi pubblici destinati a essere ripartiti, senza risultati reali verificabili, tra ambienti accademici e aziende amiche. Se, come mi sembra probabile, il basso livello delle risorse investite in Italia nella ricerca applicata riflette la sua scarsa utilità economica bisognerebbe trovare il modo di aumentarne l'efficacia, evitando di usare l'etichetta della ricerca per

alimentare fenomeni di tutt'altra natura. L'effetto perverso dei continui trasferimenti di fondi statali al mezzogiorno dovrebbe avere insegnato che non basta la gravità di un problema reale e la volontà dichiarata di risolverlo per rendere utile il trasferimento di risorse pubbliche verso i soggetti che hanno meglio sviluppato la capacità di divenirne i destinatari.

Sono convinto che vi fossero però anche problemi di natura del tutto generale, che si sarebbero posti in qualsiasi paese del mondo. È vero che nei paesi economicamente e tecnologicamente più avanzati la ricerca applicata è molto più sviluppata che in Italia. Si tratta però soprattutto e sempre più di ricerca tecnologica, svolta all'interno di aziende e finalizzata all'acquisizione di brevetti immediatamente utilizzabili nella produzione. Mi sembra significativa a questo proposito la trasformazione della natura del brevetto: nati per proteggere il lavoro intellettuale garantendo i singoli ideatori di novità, oggi i brevetti sono quasi tutti proprietà di grandi gruppi industriali, che si difendono dalla concorrenza proteggendo i propri prodotti con un campo minato costituito da una miriade di brevetti che coprono tutti i dettagli produttivi immaginabili. Spesso l'attività svolta nell'ambito di un'azienda per migliorare uno specifico prodotto o per ottenerne uno leggermente diverso da quelli della concorrenza è presentata come ricerca applicata ma è difficilmente distinguibile dalla classica progettazione industriale.

Le opposte spinte della proliferazione autonoma delle pubblicazioni accademiche e del perseguimento immedia-

to del risultato economico nelle ricerche industriali, allargando la forbice tra ricerca di base e applicata, rendono probabilmente oggi molto difficile la coesistenza dei due piani nel lavoro della stessa persona. Diversi scienziati, anche nei settori che ho conosciuto, hanno sfruttato le proprie competenze in campo applicativo, ma nei casi che conosco lo hanno fatto lavorando per aziende (spesso da loro create o partecipate) e cambiando radicalmente mestiere.

Interdisciplinarietà vera e falsa

Il fiorire di pseudo-cultura “alternativa”, che fornisce sì quadri concettuali generali e unitari, ma, ahimè, di infimo livello concettuale e privi di qualsiasi efficacia operativa, non costituisce l'unica risposta al dilagare dello specialismo. Un altro tentativo di reazione, altrettanto inefficace, si esprime attraverso il proliferare di iniziative “interdisciplinari” sui diversi piani della didattica, delle iniziative culturali e della ricerca.

Queste iniziative sono certo motivate dalla constatazione dell'eccessiva frammentazione del sapere, ma in genere finiscono per avallarla ulteriormente, grazie a vari meccanismi. Sul piano della didattica, in particolare della scuola secondaria, la tendenza vincente alla distruzione della cultura condivisa ha finito con l'impadronirsi della parola d'ordine dell'interdisciplinarietà piegandola ai propri fini, usandola cioè per svalutare i contenuti delle singole discipline, sostituendoli con discorsi generici e vuoti. Quanto ai numerosi centri “interdisciplinari” generati da università e accademie, essi forniscono il più delle volte solo un'etichetta e un bilancio comune ad iniziative organizzate nell'ambito dei vari settori specialistici tra i quali sono di fatto suddivisi.

A livello della ricerca la pretesa di interdisciplinarietà assume spesso un aspetto più subdolo. Capitava spesso, e capita fortunatamente ancora, che qualche ricercatore

particolarmente lungimirante o fortunato si accorga che metodi sviluppati in un settore possano essere utili, o almeno possano essere presentati come tali, in un settore diverso, nel quale non sono mai stati applicati. Per fare un esempio a caso tra gli infiniti possibili, tempo fa qualcuno capì che metodi di meccanica statistica rigorosa potevano essere usati nell'analisi dei mercati finanziari. In un caso come questo qualcuno potrebbe sperare ingenuamente che la scoperta abbia l'effetto di accrescere l'osmosi tra i due settori, con un travaso di conoscenze nei due sensi. Il risultato è invece quasi sempre la nascita di una nuova specializzazione: nel caso considerato quella dell'analisi dei mercati finanziari con i metodi della meccanica statistica rigorosa. È chiaro che virtualmente ogni coppia di specializzazioni è in grado di procrearne una terza, riservata agli esperti nelle interazioni tra i due specialismi preesistenti ed è altrettanto chiaro che gli addetti a ciascuno di questi specialismi interstiziali si presenteranno come autori di ricerche interdisciplinari. Naturalmente può capitare (e il più delle volte capita) che una particolare coppia non produca alcun risultato significativo, ma abbiamo già visto che ciò non ostacola necessariamente la crescita accademica della nuova disciplina, in quanto i suoi addetti molto difficilmente lo ammetteranno e tutti gli altri sono considerati incompetenti a giudicare. Per fare anche in questo caso un solo esempio tra i tanti possibili, sospetto che gli specialisti in applicazioni delle equazioni differenziali ordinarie allo studio delle trame delle opere letterarie tragiche non abbiano ottenuto risultati di grande momento, ma

naturalmente, non controllando affatto l'abbondante produzione scientifica sull'argomento, non ho la competenza per trasformare il mio sospetto in un'opinione difendibile a livello accademico.

Un settore di apparente interdisciplinarità che è stato particolarmente fiorente è quello costituito dalle tante iniziative che apparentano l'informatica alle discipline umanistiche. Ricordo ad esempio un progetto finalizzato del C.N.R. di carattere archeologico-informatico e un convegno filologico-informatico organizzato da una istituzione culturale di grande prestigio (concetto sul quale torneremo tra breve). I problemi affrontati erano nel primo caso la costituzione di un database archeologico e nel secondo alcuni dettagli tecnici relativi al formato digitale in cui riversare i testi costituiti dai filologi. A cavallo tra il XIX e il XX secolo la diffusione della macchina da scrivere non suggerì a nessuno l'idea di organizzare convegni o progetti interdisciplinari tra umanisti e dattilografi (o meccanici). Se oggi iniziative analoghe sono invece diffuse e largamente apprezzate lo si deve certo in parte alla complessità delle nuove tecnologie, ma in misura anche maggiore, temo, alla nuova qualità della ricerca scientifica, che ci ha assuefatto a considerare di pertinenza della "scienza" la soluzione di problemi tecnici di routine. Naturalmente esistono anche temi di ricerca sui quali la vera informatica può interagire fruttuosamente con altre discipline, anche umanistiche, ma questi casi, nei quali l'interdisciplinarità richiesta è reale, sono molto più rari tra i temi dei convegni e dei programmi di ricerca.

Il concetto, usato più sopra, di prestigio delle istituzioni culturali merita una breve digressione. Tale prestigio, soprattutto nella nostra civiltà dell'immagine, costituisce un prezioso capitale che, come tutti i capitali, può essere accumulato o speso. L'accumulazione avviene grazie alla produzione intellettuale di persone che appartengono a una categoria nettamente diversa da quella degli operatori culturali specializzati nello spendere il prestigio accumulato in precedenza. Ai primi interessa ben poco lavorare per enti con un passato glorioso; preferiscono quelli che offrono buone condizioni di lavoro nel presente e nel futuro e spesso contribuiscono a crearli. I secondi sono invece inevitabilmente attratti dalle istituzioni con un'immagine vendibile e hanno sviluppato, grazie ad un meccanismo di selezione naturale, la capacità di egemonizzarle e gestirle ai propri fini. Questa situazione genera nelle istituzioni culturali cicli naturali che sarebbe facile descrivere con un preciso modello matematico (qualcuno potrebbe forse farne una nuova disciplina). Se in un arco di tempo, grazie alla prima categoria, il capitale di prestigio di un ente culturale cresce, con esso cresce anche la sua appetibilità agli occhi della seconda categoria, che finisce fatalmente con il subentrare alla prima nella gestione dell'istituzione. Parte così la seconda fase, nella quale il capitale di prestigio viene speso. Nel caso delle più famose università americane il passaggio dalla prima alla seconda fase è stato descritto forse per la prima volta da Bill Readings, che però non esamina il fenomeno in tutta la sua generalità, né scrive l'equazione differenziale che può compiutamente

descriverlo⁶. La durata del ciclo è molto variabile: spesso si tratta di secoli, ma a volte può ridursi ad alcuni decenni. In ogni caso, poiché nella seconda fase del ciclo l'azione di vendita dell'immagine subisce un'accelerazione, è in genere allora che il "prestigio" dell'istituzione diviene familiare alla pubblica opinione.

È evidente che lo specialismo genera discipline poco comunicabili, sia nella scuola che nei media. Esso, accanto all'esigenza dell'interdisciplinarietà, suscita quindi anche quella della comunicazione della conoscenza. Lo stesso specialismo non ha però problemi nell'occupare lo spazio che così si viene a creare, dando origine a una moltitudine di microspecializzazioni interne alla comunicazione. In primo luogo, nel campo della didattica, sono sorte tutte le specializzazioni relative alle varie discipline. Si è deciso, ad esempio, che non debbano essere più i cultori di filosofia o di matematica ad occuparsi di come insegnare le proprie discipline, ma gli specialisti di didattica della filosofia e di didattica della matematica: specialisti che naturalmente, in base allo stesso processo di progressiva specializzazione, coltivando la propria competenza didattica, tenderanno a diminuire sempre più quella disciplinare. Il processo finora ha trovato un argine nel caso di conoscenze considerate indispensabili. Ad esempio attualmente i neurochirurghi insegnano ai futuri colleghi senza essere stati minimamente preparati a farlo da autorevoli cattedratici in didattica

⁶ Bill Readings, *The University in Ruins*, Harvard University Press, 1996.

della neurochirurgia. Se ciò, come sospetto, è dovuto alla necessità di formare professionisti preparati, si può dedurre qualche utile considerazione dalla opposta scelta effettuata in tanti altri casi.

Una diversa classe di specialisti si occupa di comunicare al pubblico i risultati scientifici e per formarli sono sorte un numero crescente di scuole nelle quali insegnano specialisti di didattica della comunicazione della scienza. Anni fa mi è capitato di tenere un corso ad aspiranti comunicatori scientifici. Si trattava di ragazzi già laureati: alcuni in fisica, altri in matematica, altri ancora in biologia e qualcuno in filosofia. Le conoscenze scientifiche condivise da tutti, che potevo considerare presupposte, erano assolutamente nulle, ma mi fu spiegato che la cosa non doveva preoccuparmi, poiché i giovani non si preparavano a diventare scienziati, ma solo comunicatori della scienza.

Una volta i musei scientifici erano allestiti con l'assistenza e la consulenza di scienziati, mentre dei musei archeologici si occupavano archeologi. Oggi queste competenze, considerate troppo generiche, sono state in larga misura accantonate: i due tipi di musei sono progettati e curati da due diverse sottospecie di specialisti in museologia. Naturalmente la competenza di un museologo, come quella di un organizzatore dei tanti "eventi" relativi alla comunicazione della scienza, viene valutata "oggettivamente" dalla sua capacità di attrarre il pubblico, mentre l'attendibilità o la qualità culturale dei contenuti trasmessi, non essendo né misurabile né dotata di potere trainante su

indici economicamente significativi, sfugge ai rilevamenti e non interessa più nessuno.

Scienza (e cultura) antica e moderna

La convinzione di vivere in un periodo di profonda crisi della scienza si rafforzò in seguito alle esperienze personali già descritte. Mi sembrò anche che si trattasse di un aspetto importante di una crisi culturale molto più generale della quale il moltiplicarsi degli specialismi e gli altri fenomeni accennati nei paragrafi precedenti non erano che alcuni aspetti.

Ricordo una conversazione con un illustre fisico, avvenuta poco dopo la caduta del muro di Berlino, sull'eventuale crisi della scienza. Mi confidò di essere anche lui molto preoccupato sul futuro della fisica, ma il suo principale motivo di allarme era la fine della guerra fredda, che rischiava di condurre ad una drastica diminuzione della spesa per gli armamenti. Temeva che questa deprecabile eventualità potesse avere ripercussioni negative sui finanziamenti alla ricerca nel suo settore. Udire questo genere di considerazioni rafforzava naturalmente le mie convinzioni, che si scontravano però con il mito, all'epoca ancora resistente, del progresso continuo e inarrestabile delle conoscenze scientifiche. La scienza mi era stata sempre presentata come l'unico aspetto della cultura umana che non aveva mai subito arretramenti. Ero stato così sfortunato da vivere proprio all'epoca della sua unica crisi? Questo genere di riflessioni acuì il mio interesse per la storia della scienza. Mentre fino ad allora i miei interessi

in questo settore si erano concentrati sul periodo aperto da Galileo (del quale ero stato un lettore entusiasta), capii che anche in questo caso, come in tanti altri, poteva essere essenziale la storia di lungo periodo. Quando lessi il trattato *Sui galleggianti* di Archimede tutte le mie convinzioni sulla storia delle conoscenze furono rimesse in discussione. Vi trovai una profondità di concetti e un livello di elaborazione matematica che non avevo sospettato; capii che Galileo, che aveva studiato con cura quell'opera, aveva potuto comprenderne solo la parte introduttiva. Mi resi conto che la scienza antica era stata ben più ricca di quanto avevo creduto fino ad allora e mi immersi nel suo studio. Potei farlo grazie a due circostanze, ambedue caratteristiche della particolare situazione del nostro paese. In primo luogo l'aver studiato la lingua greca da ragazzo mi diede la possibilità, dopo un periodo di studio impegnativo ma non irragionevole, di leggere le antiche opere in originale. Inoltre potei dedicare molto del mio tempo a un lavoro che aveva solo finalità conoscitive grazie alla scarsa efficienza dell'università italiana, che, controllando poco la produzione dei suoi docenti, permetteva ancora di effettuare ricerche non strettamente attinenti al proprio raggruppamento concorsuale.

Lo studio della scienza antica si rivelò sempre più affascinante via via che procedeva. Il naufragio dell'antica produzione scientifica, della quale sopravvive una piccola percentuale dei testi, rende essenziale esaminarne i relitti sparsi, ossia le citazioni e le allusioni presenti nelle opere letterarie, filosofiche o tecniche. Queste spesso si combina-

no permettendo la ricostruzione univoca di idee e teorie, proprio come l'esame di ruderi sparsi permette di individuare la pianta di un edificio o di una città. Questo lavoro è stato effettuato sistematicamente sin dal XIX secolo per tutti gli altri aspetti della civiltà classica ma non nel caso della scienza; non solo mancano totalmente raccolte tematiche di passi sulle varie teorie scientifiche, ma non abbiamo neppure edizioni di frammenti e testimonianze dei principali scienziati: nel caso di Ipparco, ad esempio, è stata pubblicata un'edizione dei frammenti geografici ma nessuno ha mai raccolto testimonianze e frammenti relativi alle opere astronomiche. Si tratta evidentemente di una conseguenza delle scarse interazioni tra cultura scientifica e umanistica. Gli studiosi in possesso degli strumenti filologici e scientifici necessari per compiere ricerche nel campo della scienza antica sono stati così poco numerosi che hanno potuto dedicarsi quasi esclusivamente all'analisi delle poche opere scientifiche antiche conservate.

Studiando la scienza ellenistica e le diverse fasi del suo recupero molti aspetti dei problemi accennati finora mi apparvero in una nuova luce. Innanzitutto mentre lo studio della storia della scienza concentrato sui pochi secoli che separano Galileo da Einstein sembra autorizzare la fiducia in un progresso continuo, il quadro cambia radicalmente se si guarda ai ventitré secoli trascorsi da Euclide a oggi: l'alternarsi di periodi di crescita impetuosa con crolli, stagnazioni e parziali recuperi restituisce alla storia della scienza tutta la sua complessità, rendendola analoga alla storia degli altri aspetti della cultura, e permette di

guardare anche alla crisi attuale come ad un fenomeno non imprevedibile né innaturale.

Anche il rapporto tra scienza e tecnologia appare sotto una luce completamente diversa se viene esaminato nel lungo periodo. Il mito che l'incontro tra scienza e tecnologia sia avvenuto per la prima volta all'inizio dell'età moderna rivela la sua natura alla luce dell'esame congiunto delle antiche opere e dei reperti archeologici, mostrandosi in larga misura il prodotto dello scarso interesse per la tecnologia nutrito da generazioni di archeologi. Ancora una volta si tratta di una conseguenza della organizzazione specialistica della conoscenza: se il passato viene indagato da studiosi con formazione e interessi relativi a una sola specializzazione, essi vi scopriranno inevitabilmente solo ciò che rientra nelle loro competenze. È questo un raro caso in cui la cultura contemporanea, che privilegia in ogni caso la tecnologia, incrementando anche l'interesse degli archeologi sui temi tecnologici, ha favorito negli ultimi decenni lo sviluppo di una visione meno unilaterale.

Un aspetto mi interessò particolarmente nell'antica scienza esatta: essa era stata sin dall'origine la scienza unitaria che avevo sempre desiderato. I Greci la chiamavano "matematica", ma comprendevano al suo interno discipline come l'astronomia, l'ottica e la meccanica. Non solo gli antichi teoremi di ottica, di geometria o di meccanica hanno una totale omogeneità metodologica, ma anche nelle singole proposizioni è spesso impossibile separare ciò che oggi è detto "fisica" da ciò che siamo abituati a chiamare "matematica", come è particolarmente chiaro

leggendo Archimede. Capii che la distinzione tra “matematica” e “fisica” è stato un prodotto della modernità che peraltro i più grandi scienziati hanno sempre evitato (la disciplina che i Greci dicevano “fisica” era un’altra cosa: coincideva con quella che in epoca moderna fu chiamata filosofia della natura).

Il rapporto tra scienza antica e moderna illustra bene la profonda influenza della civiltà classica sul pensiero occidentale. Mentre però il peso della tradizione classica nel campo filosofico o in quello letterario non è mai stato dimenticato, nel caso della scienza il tentativo, risalente alla cultura illuministica, di emanciparci dalla tradizione rimuovendo l’origine classica di molti dei concetti scientifici e inventando la contrapposizione, presente ancora nei nomi dei nostri licei, tra “classico” e “scientifico” è largamente riuscito. L’influenza del pensiero classico sugli scienziati moderni ha tuttavia continuato ad agire almeno fino alla prima metà del XX secolo attraverso vari canali, il più delle volte inavvertiti, il principale dei quali era assicurato dal peso della cultura classica negli studi liceali dei futuri scienziati.

La cultura classica, fornendo una base unitaria all’organizzazione del sapere, ha costituito a lungo un antidoto ai danni prodotti dall’eccessivo specialismo, che è esploso quando e dove essa è stata accantonata. Tale base unitaria non consisteva solo, e neppure principalmente, negli argomenti che oggi le sono normalmente associati, come la mitologia, la poesia epica, la tragedia o le arti figurative classiche, quanto soprattutto in una serie di strumenti

concettuali elaborati nel periodo ellenistico, la cui coerenza metodologica era assicurata dall'origine comune. Essi includevano il metodo dimostrativo della geometria euclidea, elementi di logica, l'analisi del periodo e la geografia matematica elementare. Semplificando il discorso si può dire che mentre le informazioni e gli strumenti concettuali a disposizione dell'umanità si sono moltiplicati negli ultimi secoli, quelli posseduti dai singoli individui sono oggi ben miseri in confronto a quelli di un antico greco colto. Non stupisce quindi che lo studio degli autori classici abbia costituito a lungo un argine al dilagare dello specialismo.

Tra i maggiori motivi di interesse dello studio della scienza antica vi sono le domande poste dal suo crollo. Perché è avvenuto? Fenomeni analoghi potrebbero ripetersi? Vi sono analogie con la situazione attuale? Una risposta alla prima domanda, quasi ovvia ma in ultima analisi insoddisfacente, consiste nell'attribuire la causa del crollo alla conquista romana dei regni ellenistici. È evidente che i Romani, con le guerre, le deportazioni di intellettuali, la dispersione delle biblioteche e la distruzione dei sistemi politici che avevano finanziato la ricerca hanno provocato una frattura nello sviluppo scientifico. Resta però la domanda: perché l'hanno fatto? Perché nell'arco di alcune generazioni hanno provato interesse al recupero della cultura greca negli ambiti letterario, storiografico, filosofico ma non in quello delle conoscenze scientifiche? Credo che una risposta possa venire dall'esame del rapporto tra scienza e tecnologia. Esse non sempre procedono con sincronia. Ad epoche nelle quali scoperte scientifiche

producono rapidamente applicazioni tecnologiche, possono subentrare tempi nei quali il capitale di conoscenze scientifiche accumulato è sufficiente per una sopravvivenza o anche uno sviluppo autonomo della tecnologia. Era probabilmente questo il caso all'epoca della conquista romana. I Romani erano certamente interessati almeno ad alcune delle tecnologie ellenistiche, ad esempio nei settori delle armi da getto e dei sistemi di sollevamento e di distribuzione dell'acqua, ma mentre queste tecnologie erano state sviluppate come applicazioni di conoscenze scientifiche, la loro conservazione non richiedeva scienziati, ma solo specialisti delle singole tecniche. In realtà anche la tecnologia, una volta avulsa dalla scienza che l'aveva generata, finì con l'avvitarsi in un processo di progressivo degrado, ma i dirigenti romani non furono in grado di prevederlo. La situazione attuale è ben diversa sotto molti e importanti aspetti, ma la forbice apertasi tra lo sviluppo della scienza teorica e quello tecnologico permette di intravedere anche qualche analogia.

In conclusione la storia della scienza antica mi avvinse per due ragioni: perché può far luce su molti aspetti importanti della crisi culturale in atto e anche perché, per poter essere affrontata, per il suo collocarsi in un punto d'incontro tra conoscenze storiche, filologiche e scientifiche, richiede il superamento dello specialismo caratteristico dei nostri tempi.

Ricerche sulla scienza antica

Negli anni in cui mi immersi nello studio della scienza antica mi resi conto che si trattava di un argomento al quale l'attuale parcellizzazione del sapere ha lasciato uno spazio minimo e marginale, essendo stato trascurato, nel Novecento, anche dalla grande maggioranza degli storici della scienza. Da Alexandre Koyré a Thomas Kuhn, gli autori che hanno influenzato più profondamente la nostra visione dello sviluppo scientifico hanno tratto le proprie tesi dallo studio della scienza moderna e contemporanea e mostrano nelle loro opere di aver dedicato ben poca attenzione all'antichità. Anche gli studiosi che si sono occupati di scienza antica con successo di pubblico, dando origine alle idee più diffuse sull'argomento, hanno il più delle volte trascurato l'esame delle vere opere scientifiche, basando il proprio lavoro sullo studio di esponenti dell'antica filosofia della natura, come nel caso di Samuel Sambursky. L'antica medicina ha attratto l'interesse di un numero relativamente considerevole di studiosi di estrazione filologica, ma lo studio dell'antica scienza esatta nel corso del XX secolo è stato confinato a un piccolo gruppo di specialisti dotati spesso di grandi competenze e acume (penso ad autori come Heiberg, Neugebauer, Knorr, ...) ma con una scarsa influenza sulla cultura esterna al proprio particolare settore.

Personalmente ero (e sono) convinto che un'esperienza di ricerca in fisica matematica permetta di cogliere

aspetti dell'antica scienza esatta che altrimenti potrebbero sfuggire, ma quando cominciai a pubblicare qualche risultato mi trovai ancora una volta nella posizione dell'outsider che osa scrivere impudentemente su argomenti esterni al proprio raggruppamento concorsuale. Trovai per la verità diverse persone prodighe di apprezzamenti lusinghieri, in particolare tra filologi classici e fisici, ma gli storici della matematica giudicarono in genere con severità il mio indebito sconfinamento.

Ad un certo punto mi sembrò che i vari risultati su argomenti particolari potessero combinarsi generando un quadro nuovo della scienza antica e dei suoi rapporti con la scienza moderna. Mi posi allora l'obiettivo di scrivere un libro sull'argomento che esponesse, oltre a tesi storiografiche, anche le ragioni che, a mio parere, le rendevano rilevanti nel dibattito culturale attuale.

Quando, diversi anni dopo, ebbi terminato di scrivere il mio libro, ebbi il problema di cosa farne. Lo proposi a diversi editori, ma la risposta fu sempre la stessa: l'avrebbero pubblicato volentieri se avessero avuto la garanzia che sarebbe stato adottato in corsi con qualche centinaia di studenti o se la pubblicazione fosse stata finanziata. Non potendo pretendere di finanziarla con i fondi di ricerca a me accessibili, che erano destinati ad altro scopo, lo sottoposi al filologo Bruno Gentili, che mi propose di pubblicarlo in una collana da lui diretta. Si trattava di un'autorevole collana, che avrebbe dato dignità accademica al mio lavoro, ma probabilmente lo avrebbe fatto conoscere solo tra i classicisti. Ebbi in omaggio un volume della collana che

conservo con cura. Era dedicato ai culti di Dioniso in Argolide ed era presentato come il risultato di un ventennio di studi sull'argomento. L'autore l'aveva iniziato come tesi di laurea con l'obiettivo iniziale di studiare i culti dionisiaci in tutto il Peloponneso, ma solo dopo aver deciso di restringere il proprio campo di ricerca alla sola Argolide aveva potuto completarlo in un ventennio di lavoro. La lettura del libro mi scoraggiò non poco. L'argomento da me affrontato, enormemente più vasto, e il breve tempo da me dedicato al lavoro (sette o otto anni scarsi) mi precludevano la conoscenza esaustiva della bibliografia secondaria esibita dal mio collega e temevo di apparire un dilettante al suo confronto. Incoraggiato da Gentili, decisi tuttavia di accettare la sua proposta. Poiché la collana pubblicava solo opere con un finanziamento pubblico feci domanda al comitato del C.N.R. per le scienze filologiche. Quando mi capitò di incontrare l'illustre filologo che presiedeva il comitato, in casa di amici comuni, gli chiesi se aveva letto il mio manoscritto e che impressione ne avesse avuto. Mi rispose che non aveva certo il tempo di leggere i manoscritti a lui sottoposti e mi comunicò di non avere accolto la mia domanda. Il motivo del rifiuto era semplice e del tutto indipendente dalla qualità del mio lavoro. Mi spiegò infatti che la mia domanda era stata appoggiata da Gentili, ma i fondi che si era deciso di destinare ai suoi protetti erano già stati spesi per iniziative precedenti. Commentò anche negativamente la nostra pretesa di sconfinamento. Capii solo allora che la lottizzazione, che ingenuamente avevo sempre considerato una prassi dei politici, era usata

allo stesso modo anche negli ambienti accademici e che almeno alcuni dei miei colleghi non avvertivano più alcun bisogno di nasconderla con finte motivazioni culturali. Sono ancora grato a quell'accademico; grazie al suo rifiuto il libro poté infatti raggiungere quel pubblico più vasto al quale speravo di destinarlo, attraverso la Feltrinelli⁷ e gli editori stranieri che lo hanno pubblicato in altre lingue.

⁷ L. Russo, *La rivoluzione dimenticata*, Milano, Feltrinelli, 1996 (III ed. 2006).

Esistono alternative allo specialismo attuale?

La critica all'eccessivo specialismo è oggi quasi un luogo comune, ma è in genere accompagnata dalla considerazione che quelli denunciati finora siano mali necessari, in quanto l'ampliarsi delle conoscenze non permetterebbe più ai singoli individui di dominarle. Il modello della cultura componibile, costituita da tanti mattoncini indipendenti, ciascuno riservato ai soli suoi addetti, sarebbe ormai l'unico praticabile.

Le principali ragioni per cui non condivido questa conclusione possono essere sintetizzate nei punti seguenti. Innanzitutto un corpo di conoscenze condivise esiste in ogni caso. Ad esempio oggi in Italia esso consiste essenzialmente in un'approfondita cultura calcistica, molte informazioni sulla vita privata di personaggi mediatici e un insieme abbastanza articolato di superstizioni e luoghi comuni. Negli altri paesi la differenza principale riguarda la possibile sostituzione del calcio con altri sport. La povertà degli strumenti concettuali utilizzati dall'uomo occidentale contemporaneo per capire l'ambiente naturale, tecnologico e sociale nel quale è inserito non è paragonabile ad alcun precedente storico (né preistorico) e la constatazione che questa situazione sia generata dalla complessità raggiunta dalle relazioni tra l'uomo e il triplice ambiente nel quale vive non ne diminuisce la gravità. Chi immagina che

il problema del recupero di una cultura di base riguardi la didattica e la divulgazione e non la ricerca probabilmente non è consapevole del secondo punto, e cioè del fatto che, come inevitabile conseguenza delle nuove strutture scolastiche e universitarie, la “cultura generale” (per usare un’espressione obsoleta quanto il concetto che esprime) dei ricercatori sta divenendo rapidamente omogenea a quella della massa della popolazione e ciò non può non ripercuotersi sul livello della ricerca. Inoltre, come abbiamo già osservato, la struttura attuale della conoscenza rende privo di significato molto del lavoro di ricerca specialistico, che consiste in analisi alle quali è sottratto il fine naturale, che è quello di rendere possibili sintesi nuove e più efficaci. Infine l’auspicabile ricostruzione culturale non può usare né le vecchie strutture concettuali, rese inadeguate dalle nuove conoscenze, né una mera collezione degli attuali specialismi e richiede quindi un lavoro intellettuale originale. Per tale lavoro sembrano però mancare al momento sia i soggetti interessati a compierlo sia la scuola in grado di trasmetterne i risultati.

Un esempio facilmente descrivibile dell’esplosione delle informazioni e della difficoltà di dominarle è fornito dalla tassonomia zoologica. Quando Aristotele, nella *Historia Animalium*, descrisse circa cinquecento specie animali poteva immaginare che un intellettuale potesse conoscerle tutte. Già nel XVIII secolo il numero delle specie identificate e classificate crebbe ben al di là delle capacità di memorizzazione di qualsiasi zoologo. Oggi si stima che circa il 20% delle “nuove” specie identificate

(circa 8000 all'anno solo per gli insetti) non siano in realtà affatto nuove: si tratta di specie già studiate e pubblicate ma ciononostante ignorate sia dallo zoologo “riscopritore” sia dai suoi colleghi che hanno recensito e accettato la sua pubblicazione⁸. Evidentemente una conoscenza completa delle specie è ormai preclusa anche agli specialisti che si occupano di gruppi molto ristretti di animali.

Fino alla prima metà del XX secolo una persona colta, pur essendo consapevole di conoscere una minima parte della varietà animale, apprendeva tuttavia a scuola i principi base della tassonomia: sapeva che le specie erano state raggruppate in generi, famiglie, ordini, classi e phyla, sapeva classificare correttamente gli animali più comuni e degli altri conosceva i raggruppamenti di rango più elevato con le caratteristiche essenziali degli animali che vi appartenevano. Negli ultimi cinquant'anni l'aumento esponenziale delle specie identificate (oggi se ne conoscono circa un milione e ottocentomila) si è accompagnato ad un continuo aumento del numero dei livelli tassonomici. Ad esempio gli ordini erano un tempo suddivisi in famiglie ma tra i due livelli sono stati inseriti un numero crescente di taxa intermedi: sottordini, infraordini, parvordini, superfamiglie e altro ancora. In tempi più recenti le analisi del DNA hanno permesso in molti casi di scoprire non solo le relazioni filogenetiche tra i diversi organismi, ma

⁸ Traggo la stima del 20% da Michael J. Benton, *When Life Nearly Died. The Greatest Extinction of All Time*, London, Thames&Hudson, 2003, p. 286.

anche di datare approssimativamente le biforcazioni. La classificazione tradizionale, basata su un insieme di livelli tassonomici, tende ormai ad essere sostituita da un unico immenso albero che, includendo specie estinte e viventi, rappresenti con continuità tutta l'evoluzione. Se un giorno si riuscirà a rappresentare tutta la varietà animale con un unico cladogramma (non ne siamo lontanissimi nel caso dei vertebrati), ne avremo una conoscenza veramente completa? Sì e no, poiché l'informazione contenuta in un tale mostruoso maxi-albero potrà essere immagazzinata in un computer, ma non solo non avrà alcun impatto sulla cultura condivisa, ma non sarà né memorizzabile da parte degli zoologi, né da loro facilmente gestibile. Al massimo potranno esservi specialisti familiarizzati con piccoli frammenti della struttura. Già oggi le idee dello scienziato non zoologo sulla tassonomia zoologica sono in genere più vaghe di quelle di uno studente liceale di cinquant'anni fa. In questa situazione occorre evidentemente elaborare uno schema concettuale trasmissibile che colga alcuni aspetti considerati essenziali della complessa struttura.

Problemi analoghi si pongono per tutti i settori della conoscenza. La storia, ad esempio, appare sempre più costituita da tante catene, formate ciascuna da tanti anelli, senza che alcuna sintesi nuova riesca a sostituire la vecchia visione, eurocentrica e parziale, ma a suo modo unitaria, che aveva fornito l'immagine del passato all'uomo europeo. In ciascuno di questi casi lo sviluppo impetuoso del numero delle informazioni raccolte da un numero crescente di ricercatori e immagazzinate in enormi banche

di dati non ha prodotto l'elaborazione di nuovi quadri concettuali, ma solo l'abbandono dei vecchi divenuti insoddisfacenti.

Purtroppo l'elaborazione di sintesi in grado di organizzare le nuove conoscenze, pur essendo essenziale per la sopravvivenza della cultura, è ostacolata in vario modo dalle attuali strutture accademiche e scolastiche.

In primo luogo, infatti, i meccanismi accademici di valutazione richiedono un lavoro finalizzato a una produzione costante di tanti micro-contributi, ciascuno reso omogeneo a tutti quelli dello stesso settore da uniformità di presupposti, metodo, stile e bibliografia. La profondità di pensiero e la vastità di competenze necessarie per l'elaborazione di nuove strutture concettuali richiederebbe sia un lavoro non immediatamente produttivo (in senso accademico), che difficilmente i ricercatori possono permettersi, sia una vastità di cultura che tra gli specialisti è sempre più rara. Infine per un lavoro del genere manca sia il committente sia il destinatario. A chi sarebbero offerte le eventuali nuove sintesi? È evidente che una scuola generalista di alto livello, quale è stato il vecchio liceo europeo, sarebbe essenziale per la formazione di un pubblico capace di recepirle, ma oggi ne sta scomparendo anche il ricordo. Non credo ci si possa fare molte illusioni, almeno a medio termine. Quando abbiamo appreso dai giornali che il recente studio OCSE-PISA ha appurato che i due terzi dei nostri quindicenni (e il 70% dei francesi) non ha alcuna idea del perché il giorno si avvicenda con la notte molti dei lettori adulti si sono scandalizzati, ma è

evidente che quando saranno adulti gli attuali quindicenni ben pochi si scandalizzeranno e forse si sarà dimenticata anche la possibilità di porre domande del genere. L'attuale organizzazione della produzione rende compatibile l'utilizzazione di navigatori satellitari con un'ignoranza dei fenomeni astronomici che sarebbe stata inconcepibile per un contadino medievale o per un cacciatore del paleolitico superiore.

Se l'auspicabile inversione generale di tendenza non è per il momento all'orizzonte, ci si può però chiedere se sia ancora possibile ai singoli sfuggire all'alternativa superficialità/specialismo. Sono convinto non solo che la risposta sia affermativa, ma anche che il numero di persone che vi riescono non sia diminuito in assoluto, ma abbia solo una visibilità molto minore per la crescita esponenziale di coloro che, all'interno delle varie istituzioni culturali, accettano il modello vincente (il più delle volte, ne sono sinceramente convinto, non per opportunismo, ma semplicemente per l'incapacità di concepire altre possibilità).

Naturalmente non si sfugge alla superficialità evitando la specializzazione. Mi sembra piuttosto preferibile attraversarne più d'una, ma l'essenziale è coltivare allo stesso tempo interessi generali. Può sembrare un compito molto difficile: per lavorare bene all'interno di un microsettore bisogna infatti impadronirsi di un complesso così elaborato di strumenti conoscitivi, tecniche e nozioni che può sembrare non resti tempo per fare altro. Probabilmente è questa la situazione nella maggior parte dei casi, ma esistono scelte che permettono di sfuggire alla regola generale.

In particolare i settori nascenti permettono un'acquisizione delle conoscenze molto più rapida di quelli maturi e lasciano quindi molto più tempo a disposizione.

Specialismo e sapere enciclopedico

Da quando esistono, le enciclopedie costituiscono un osservatorio privilegiato per giudicare l'immagine che una cultura ha di se stessa. Per concludere il nostro discorso può essere quindi utile individuare ed esaminare la principale enciclopedia della nostra epoca. L'individuazione non pone problemi: wikipedia non ha rivali per numero di voci, parole, autori e lettori. La sua natura digitale e ipertestuale le fornisce alcuni punti di forza senza analogia nelle enciclopedie cartacee che l'hanno preceduta: la possibilità di essere aggiornata in tempo reale, l'enorme quantità di informazioni contenute, il multilinguismo e la sua funzione virtuale, per ora assolta molto parzialmente, di guida ragionata ai migliori contenuti presenti nell'intera rete. Certamente non si tratta dello strumento migliore per studiare fisica o filosofia, ma d'altra parte non lo erano neppure le enciclopedie cartacee, che però non fornivano neppure informazioni su tutti i comuni europei, ogni specie di cercopiteco o tutti i dogi di Venezia: dal punto di vista della quantità delle informazioni l'equivalente di wikipedia in forma cartacea comincia ad assomigliare più a una biblioteca che a un'enciclopedia.

Se spostiamo l'attenzione dalle caratteristiche tecnologiche e quantitative alla qualità del contenuto wikipedia conferma di essere uno specchio fedele dei nostri tempi: confrontandola infatti con le enciclopedie cartacee di un

tempo, ad esempio con la Enciclopedia Italiana, vediamo che all'aumento della quantità e dell'aggiornamento dell'informazione fanno da contrappeso la diminuzione dell'attendibilità, la sciattezza anche linguistica di molte delle voci, a volte la presenza di errori grossolani e soprattutto una scala di valori completamente diversa nella scelta del materiale: nell'edizione italiana, ad esempio, si può essere certi di trovare un calciatore di una qualsiasi squadraccia locale, ma può mancare, o essere del tutto insufficiente, la voce relativa a un significativo esponente della storia del pensiero. Il meccanismo con cui cresce wikipedia, prodotta da chiunque voglia collaborare continuando a modificarne all'infinito le voci, sembra però nel complesso funzionare. Esaminando, come è possibile fare, la cronologia delle successive stesure delle voci si vede che se è facile trovare errori o gravi manchevolezze, la tendenza è però quasi sempre al miglioramento e tutto sommato l'enorme numero di coloro che la consultano è giustificato.

Wikipedia nasce dal fallimento di Nupedia, che era stata concepita come un'enciclopedia digitale scritta da specialisti appartenenti al mondo accademico. Dopo tre anni (dal 2000 al 2003) gli specialisti avevano scritto 24 voci, mentre la struttura anarchica e volontaristica di wikipedia ha prodotto finora (2/5/2008) 10.267.236 voci in 253 diverse lingue. L'atteggiamento dell'accademico medio verso il principale strumento di consultazione della nostra epoca, e in particolare dei nostri studenti, conferma conclusioni cui eravamo già arrivati. Egli quasi sempre consulta wikipedia (non per propria scelta, ma perché i

motori di ricerca lo dirigono automaticamente alle sue voci), ma non prende in considerazione la possibilità di contribuirvi per tre motivi principali: perché la ritiene di livello troppo basso nel proprio settore specialistico; perché ritiene se stesso troppo incompetente in qualsiasi altro settore e perché non ha tempo da perdere in lavori che non assicurano né compensi economici né titoli utili alla carriera.

Chi sono i wikipediani (termine con il quale gli anonimi autori di wikipedia chiamano se stessi)? Combinando le informazioni deducibili dalla stesura delle voci con gli autoritratti scritti dagli autori nelle apposite pagine loro riservate è possibile formarsi un'idea abbastanza precisa della variegata composizione di questa interessante categoria di lavoratori volontari. Vi è una pattuglia di originali accademici in libera uscita, un numero maggiore di docenti delle scuole secondarie, qualche altro adulto di varia provenienza, molti giovani esperti di informatica e soprattutto studenti di ogni ordine di scuole. Naturalmente vi sono variazioni tra le varie edizioni nazionali: in quella italiana, ad esempio, la componente accademica sembra particolarmente esigua. Se un italiano cerca in Internet qualche informazione nella propria lingua sulla storia bizantina con ogni probabilità verrà diretto alla corrispondente voce della wikipedia italiana. Se la curiosità lo spinge poi ad indagare sull'autore della voce il più delle volte scoprirà che si tratta di uno studente di un liceo artistico di Vicenza che ha scelto lo pseudonimo di Alexander VIII: pur di contribuire a wikipedia sull'argomento da lui

prediletto (la storia bizantina, appunto) egli non si è arreso di fronte all'ostacolo della sua imperfetta conoscenza della grammatica e della sintassi italiane, scrivendo oltre 700 voci che gli hanno permesso anche di migliorare le sue capacità linguistiche.

Credo che non si debbano sottovalutare i contributi dei ragazzi come Alexander VIII: le loro sono certo solo compilazioni, basate nel migliore dei casi su fonti cartacee, a volte anche sciatte o inaccurate, ma il riversare un'enorme quantità di informazioni in una forma che le rende accessibili all'esterno dei piccoli gruppi in cui erano finora confinate costituisce in ogni caso un'operazione culturale di grande portata. Il fatto che essa avvenga al di fuori dei canali dell'accademia e nel suo quasi totale disinteresse dimostra pienamente la crisi profonda del suo ruolo.

Il procedimento di elaborazione di wikipedia può essere esaminato consultando le discussioni intavolate dagli autori sulle singole voci e su argomenti generali. Il livello è molto vario e a volte può sembrare scoraggiante, ma credo contenga importanti elementi positivi. In primo luogo si può verificare che la maggioranza dei collaboratori, non essendo specialisti, ha una notevole vastità di interessi. In secondo luogo, e questo mi sembra il punto più importante, in molti casi le discussioni permettono ai partecipanti di alzare il livello dei propri contributi. La pagina di discussione sulla voce "Albert Einstein" ha ospitato ad esempio un lungo dibattito sui reali risultati ottenuti da Einstein in matematica quando era studente; la maggioranza degli intervenuti aveva contribuito raccontando ciò

che aveva sentito dire da amici o alla televisione, o accettando come autorità incontestabile la voce della wikipedia inglese; ad un certo punto qualcuno ha però spiegato che per inserire nella voce un'informazione corretta bisogna citare fonti attendibili e il consiglio è stato seguito negli interventi successivi. La necessità di raggiungere un accordo conduce molti giovani collaboratori alla scoperta di semplici regole di buon senso che non avevano avuto altra occasione di incontrare. Sono interessanti anche le molte pagine di istruzioni per gli autori (scritte anch'esse da collaboratori volontari e anonimi). Tra l'altro vi è pazientemente spiegato che nello scrivere le voci per evitare di commettere plagì non bisogna evitare di usare fonti, ma di copiarle pedissequamente. A questo fine si spiega con dovizia di esempi la differenza tra copia, parafrasi e "ciò che una volta a scuola era detto riassunto". Una piccola percentuale di studenti dei nostri licei sta imparando questi concetti per la prima volta collaborando a wikipedia e i loro contributi costituiscono la principale enciclopedia a nostra disposizione.

L'aspetto linguistico di wikipedia è particolarmente rilevante. In primo luogo su molti argomenti e per molte comunità linguistiche wikipedia offre la prima occasione di inserire in rete informazioni nella propria lingua. Inoltre mentre Internet per sua natura tende a favorire il mescolamento delle lingue, la struttura plurilinguistica di wikipedia, che offre sia la possibilità di navigare usando i collegamenti tra voci all'interno della lingua scelta sia quella di passare da una lingua a un'altra su un argomento

determinato, può aiutare la sopravvivenza della diversità linguistica. Poiché oggi la vitalità culturale di una lingua, e anche le sue possibilità di sopravvivenza, dipendono in misura rilevante dai contenuti presenti in rete, Wikipedia costituisce allo stesso tempo uno strumento di misura di tale vitalità e una preziosa occasione di intervento. È interessante confrontarla con una tipica iniziativa dell'accademia italiana: il consorzio di ventidue università italiane IcoN (acronimo di "Italian Culture on the Net"), nato nel 1999 appunto con il fine di immettere cultura italiana in rete. Il consorzio, oltre che dalle ventidue università che lo costituiscono, è finanziato dallo Stato italiano e sponsorizzato da varie banche e agisce, sotto l'alto patronato della Presidenza della Repubblica, con il sostegno della Presidenza del Consiglio dei Ministri, del Ministero degli Affari Esteri e del Ministero dell'Università e della Ricerca. Inoltre si avvale della collaborazione della RAI, dell'Istituto dell'Enciclopedia Italiana e di vari altri enti finanziati dallo Stato. Il risultato di questo imponente dispiegamento di forze e di fondi, erogati dal 1999, è stata la pubblicazione in rete di alcuni corsi di cultura italiana, di cui probabilmente pochi hanno sentito parlare, destinati a uno sparuto gruppo di studenti paganti. Gli organizzatori-autori delle dispense digitali, giudicando i fondi erogati da Università, Ministeri, banche e altri sponsor insufficienti a remunerare le proprie fatiche hanno infatti deciso di riservare le lezioni a chi sottoscrive un abbonamento a pagamento. Se non potete permettervi la spesa non preoccupatevi; non dovete per questo rinunciare del tutto a IcoN; siete consi-

gliati a partecipare alla Comunità IcoN in altri modi, ad esempio intervenendo sull'apposito Forum o consultando una piccola scelta di voci della "Treccanina" che sono state riversate sul sito di IcoN in base ad un accordo con l'Istituto dell'Enciclopedia italiana: per godere di questi privilegi basta versare un canone di abbonamento ridotto. Uncle Scrooge approverebbe con entusiasmo: a lui non era mai riuscito di combinare in modo così efficiente la logica commerciale con i finanziamenti pubblici; si tratta anche in questo caso della sintesi tutta italiana tra le logiche del privato e del pubblico.

Tornando alla comunità accademica internazionale, bisogna prendere atto che non è stata in grado di produrre un'enciclopedia adeguata alle nuove tecnologie: un compito che a prima vista sarebbe potuto sembrare proprio quello a lei più congeniale. Non è facile prevedere l'esito dell'esperimento sociologico-culturale di massa di wikipedia, ma credo che in ogni caso questo tentativo di ricostruire dal basso uno strumento condivisibile di conoscenza, al quale stanno partecipando milioni di volontari in tutto il mondo, costituisca un'esperienza da cui non si potrà prescindere in futuro e autorizza qualche timida speranza.

Per Passione

Collana diretta da Sergio Reyes

1. P. Barbella, *Confessioni di una macchina per scrivere. La pubblicità tra visione di marca e visione del mondo*
2. L. Gaffuri, *Intellettuali del giorno dopo. Siamo uomini o professori? Vizi e virtù di un nobile mestiere*
3. L. Russo, *La cultura componibile. Dalla frammentazione alla disgregazione del sapere*

Il libretto contiene una riflessione, basata anche su ricordi personali relativi a un complesso itinerario culturale, sulla necessità di superare lo specialismo per tentare di costruire un generalismo che eviti la superficialità e, allo stesso tempo, sulle difficoltà incontrate da chi si pone oggi un tale obiettivo. Il superamento dei confini disciplinari, che è spesso essenziale anche per risolvere problemi sorti all'interno di singoli settori ed è inevitabile da parte di chi svolge un lavoro intellettuale con passione, richiede infatti non solo l'impiego di molte energie intellettuali, ma anche il superamento di ostacoli, oggettivi e soggettivi, creati dalle attuali strutture teoriche e organizzative del mondo della conoscenza.

Il problema è illustrato descrivendo i rapporti, essenziali ma difficili, tra fisici e matematici, matematici puri e matematici applicati, storici della scienza e scienziati, filologi classici e storici della scienza antica. Ci si sofferma in particolare sui danni prodotti dalla crescente divaricazione tra scienza pura e applicata e dall'indebolimento della memoria storica degli scienziati. Si argomenta contro la pseudo-soluzione, sempre riproposta, di creare nuove specializzazioni negli interstizi di quelle esistenti. Il superamento di un angusto specialismo è reso sempre più arduo non solo dalla crescita esponenziale delle informazioni disponibili non accompagnata da una crescita altrettanto veloce di nuove sintesi, ma anche dall'evoluzione del sistema educativo occidentale che, spostando la serietà degli studi a livelli sempre più elevati di età e di specializzazione, ha prodotto un continuo indebolimento della cultura generale condivisa.

I problemi precedenti assumono particolari connotazioni (per lo più, ma non esclusivamente, negative) nella situazione italiana.