

Responsabilità educative dei genitori.

Indirizzi e polemiche

di Pietro Braido

L'attività etica non è mortificazione della personalità umana. Al contrario, responsabilità e vita morale sono l'espressione più elevata dell'autentica umanità di ognuno, che è razionalità, libertà, amore (e Grazia, in clima cristiano). Essa, infatti, significa governo intelligente di sé, capacità di adeguato rapporto con gli altri e con Dio, uso costruttivo e fecondo di tutte le energie personali.

Indubbiamente, uno degli aspetti più alti del valore autenticamente umano della vita morale è, nei genitori, la consapevolezza e l'esercizio retto delle loro responsabilità di « parentes », e cioè di generatori fisici e spirituali dei figli. È, insieme, l'esaltazione umana (e divina) dell'amore coniugale e dell'istinto paterno e materno, vincoli morali liberatori (non è paradosso) l'uno e l'altro.

L'antica formula « puer quasi res parentum » esprime questa realtà, ricca e impegnativa.

Non sembra che con altrettanta fedeltà la riesprimano teorie successive, che l'Autore passa in rapida rassegna nell'articolo: contrattualista, giusnaturalista, illuminista, neo-illuminista, marxista.

Con sentenza del 31 agosto 1948 un tribunale italiano, quello di Ferrara, in una causa di separazione personale, affidava i due figli, uno dei quali quattordicenne, alla madre « religiosissima » anziché al padre, bestemmiatore e « ateo perfetto », perché ritenuto per ciò stesso incapace di essere educatore.¹

Pro o contro la sentenza e, più ancora, pro o contro la motivazione si

¹ *Il Diritto Ecclesiastico*, 1949, p. 388.

scatenava tra i giuristi una accesa polemica. D'altra parte, la stessa Corte d'Appello di Bologna riformava poi parzialmente la sentenza, affidando il ragazzo al padre, aggiungendo queste ragioni: « perché col padre è sempre vissuto e tra i due si è consolidato un forte legame affettivo »; « il figlio potrà essere ritolto al padre se questi, nell'educarlo, non osserverà i principî della morale »; « l'ateismo del Goll... non risulta, comunque, che sia un ateismo deteriore, grezzo, intollerante e oltraggioso delle altrui credenze »; « il tribunale, nella scelta del genitore cui affidare i figli, deve solo preoccuparsi che l'educazione e l'istruzione di essi saranno conformi ai principî della morale... Ora, i principî della morale... non possono essere monopolizzati nei precetti di nessuna religione positiva ».²

Anche tra i cattolici il « caso di Ferrara » fu variamente valutato, in sé o nell'ultima parte della motivazione, provocando il delinarsi di almeno due posizioni diverse, qualificate dal differente rigore con il quale nella fattispecie venne salvaguardato il principio della *patria potestas* e dell'unità della società familiare. Alla motivazione, per esempio, non consentirono i professori F. Santoro Passarelli e M. Berri, rispettivamente presidente e vice-presidente dell'Unione Giuristi Cattolici Italiani. Scriveva il Santoro Passarelli:

« La più importante manifestazione del potere di direzione dei genitori è costituita dall'educazione dei figli, fine primario del matrimonio. Nella sua vasta accezione l'educazione comprende tutte le specie di formazione e d'istruzione morale, intellettuale e fisica, dei figli. Vi rientra quindi anche l'insegnamento e l'orientamento professionale, come prevede specificamente il codice svizzero... »

Specialmente importante è il punto dell'*educazione religiosa*, anche per le connessioni con la libertà di coscienza e la libertà religiosa generalmente riconosciute dalle vigenti costituzioni.

Diciamo subito che l'educazione religiosa è compresa a principalissimo titolo nel *potere* di educazione dei genitori, cui è commesso l'esercizio della patria potestà. Non potrebbero le citate libertà essere invocate per ritenere preclusa ai genitori l'educazione religiosa, così come, per contrario, quelle libertà escludono che si possa considerare il genitore anche in dovere d'impartire l'educazione religiosa...

Nelle legislazioni in cui manchi una norma a riguardo deve ritenersi che la disposizione dell'educazione religiosa del figlio spetti al genitore o ai genitori *esercanti* la potestà, *finché questa duri*.

Questa proposizione avrebbe consentito una facile soluzione in un caso verificatosi recentemente in Italia, intorno al quale è sorto un grande clamore, e che si può dire paradigmatico. Pronunziata una separazione personale fra coniugi, un tribunale italiano affidò il figlio quattordicenne alla madre, invece che al padre cui per la legge italiana spettava l'esercizio della patria potestà, per l'ateismo del padre. La corte d'appello riformò la sentenza. L'opinione pubblica e la dottrina giuridica italiana presero po-

² *Ibid.*, 1950, 891-892.

sizione pro e contro la tesi del tribunale. Noi non crediamo che tale tesi fosse conforme al diritto italiano, sebbene nel caso si trattasse di un matrimonio canonico con effetti civili, che è la regola dei matrimoni italiani dopo il Concordato del 1929. Il periodico dell'Unione dei Giuristi Cattolici Italiani ebbe anche a manifestare questa opinione; e ancora adesso stimiamo di esserci comportati onestamente ed opportunamente ».³

Meno favorevole alla rigorosa connessione paterna e familiare sembrò rivelarsi, invece, l'opinione di P. S. Lener, il quale in sostanza ritenne che la convenzione apposta al momento del matrimonio canonico implichi la decadenza del diritto all'esercizio della patria potestà in tema di educazione religiosa, quando « la confessione religiosa di un coniuge ripugni all'ambiente sociale in cui i figli dovranno vivere, ovvero l'ateismo di lui contrasti coi criteri generalissimi dell'educazione dei fanciulli seguiti in quella società, mentre la confessione religiosa dell'altro sia considerata dallo Stato come religione ufficiale e come 'fondamento e coronamento della stessa istruzione pubblica' »; ciò importerebbe che « gli organi dello Stato . . . devono preoccuparsi soprattutto degli interessi dei minori, i quali al postutto sono anche membri di una società più vasta di quella familiare ».⁴

Il caso citato, evidentemente, implicava il riferimento a principi e dati di diritto positivo italiano, né poteva risolversi con il semplice ricorso al diritto naturale. Tuttavia, esso offre un ottimo spunto per l'approfondimento teorico della questione della *patria potestas* in campo educativo, trasferendola sul piano del *jus naturale*, solida piattaforma realistica da cui dovrebbe attingere consistenza e validità ogni ulteriore indagine positiva. La psicologia, la sociologia, la pedagogia del rapporto genitori-figli dovrebbero sempre accompagnarsi ad un'indagine di principi, che ne chiarisca il significato *essenziale*.

1. Una dottrina classica.

Anche su questo punto, chi si occupa di problemi teorici dell'educazione può utilmente accostare una dottrina fondata sulla metafisica realistica classica, assimilata nella prospettiva cristiana da Tommaso d'Aquino, che, mentre si preoccupa di assicurare all'indirizzo educativo dei genitori la necessaria *unità* e *omogeneità*, ne fonda il *jus et officium* sull'inconfutabile fatto della paternità e maternità, approfondito nel suo essenziale significato umano.⁵

³ F. SANTORO PASSARELLI, *Il governo della famiglia*, « Iustitia », nov.-dic. 1953, 346-347 (l'articolo riproduce il testo di una relazione tenuta al Congresso Internazionale dei Giuristi Cattolici a Royaumont, Paris, sul tema *La difesa giuridica dell'unità familiare*). Cfr. MARIO BERRI, *Aspetti del diritto matrimoniale vigente*. Ibid., sett.-ott. 1953, 374-375.

⁴ S. LENER, *Differenze religiose tra coniugi, separazione personale (o divorzio) e assegnazione dei figli*. « Foro Italiano », 1949, IV, col. 61 ss. (cit. da PIO FEDELE, *La libertà religiosa*. Milano, Giuffrè, 1963, pp. 303; il cap. VIII. *Ateismo e affidamento della prole*, pp. 199-233, è tutto consacrato alla questione).

⁵ In tutto il discorso che segue i termini « educazione » e « educativo » saranno generalmente usati a significare tutto il complesso delle sollecitazioni rivolte a far pervenire

a) Così, a proposito della necessaria omogeneità educativa sorge il problema di alcuni « impedimenti » al matrimonio, come quello derivante dalla *disparitas cultus*. Se ne trova una pertinente accentuazione in questa lucida risposta tomista alla questione *Utrum fidelis possit matrimonium cum infideli contrahere*.

« Principalius bonum matrimonii est proles ad cultum Dei educanda. Cum autem educatio fiat communiter per patrem et matrem, uterque secundum fidem intendit ad cultum Dei prolem educare; et ideo si sint diversae fidei, intentio unius alterius intentioni contraria erit; et ita inter eos non potest esse conveniens matrimonium; et propter hoc *disparitas cultus* praecedens matrimonium, impedit ipsum ne contrahi possit ».⁶

L'impedimento non si pone, dunque, come arbitraria remora al legittimo coronamento di sentimenti autentici, ma in un clima di estremo rispetto della personalità dei coniugi, futuri « parentes », legati ai figli da precisi vincoli di amore responsabile e creativo. È un caso tipico — simbolico — delle responsabilità *anche* educative, già implicite nel momento delle *scelte* vocazionali, remote e prossime, connesse con il matrimonio: uno dei più vitali aspetti di una complessa problematica psicologica, morale, giuridica e pedagogica, che potrebbe addirittura atterrire ogni uomo che ha cura di altri uomini, soprattutto giovani.

b) Nel cuore della soluzione classica ci riporta, invece, tutta la serie di questioni, che concludono alla rigorosa affermazione dell'impegno *morale e giuridico* dei « parentes » alla *educazione dei figli*, in forza dell'umana razionale esigenza che la *generatio hominis* si imponga ai protagonisti nella specificità e naturale coerenza delle sue qualifiche: non produzione di un essere soltanto fisicamente umano, ma tale sul piano delle capacità operative proprie e delle possibilità effettive, senza le quali meglio sarebbe per lui non essere nato. La fondazione è ricercata a questo punto sul piano di *ciò che è*, essenzialmente, e non semplicemente di *ciò che appare o piace*.

Apra la serie la classica e ardita questione *Utrum pueri Judeorum sint baptizandi invitis parentibus*. La risposta costituisce una vigorosa affermazione della naturalità della vocazione educativa dei genitori.

« Alia vero ratio est, quia repugnat justitiae naturali. Filius enim naturaliter est aliquid patris; et primo quidem a parente non distinguitur secundum corpus, quamdiu in matris utero continetur; postmodum vero,

l'immaturo allo stato adulto. Le responsabilità dei genitori, infatti, si riferiscono a tutto l'ambito della vita del « puer ». Naturalmente, con questo lasciamo impregiudicata la questione se tra le diverse — e diciamo, eterogenee — cure, non siano da operare rigorose fondamentali distinzioni e non ce ne sia una, che, riguardante formalmente l'« humanitas » dell'educando, intesa in senso assolutamente proprio, non assimili il significato del termine su un piano diverso e irriducibile rispetto alle altre (per cenni in proposito, cfr. P. BRAIDO, *Elementi di filosofia dell'educazione*, nel vol. *Educare*, I, pp. 150-171, Zürich, PAS-Verlag, 1962, III ediz.).

⁶ In *IV Sent.*, dist. 39, quaestio 1, art. 1.

postquam ex utero egreditur, ante quam usum liberi arbitrii habeat, continetur sub parentum cura sicut sub quodam spirituali utero. Quamdiu enim usum rationis non habet puer, non differt quantum ad ea quae agit, ab animali irrationali...».⁷

A identiche conclusioni si giunge partendo da altri problemi, come da questo: *Utrum debeat specialiter distingui ius paternum et dominativum*, che viene risolto sottolineando l'imperfetta alterità esistente tra genitori e figli.

« Alio modo dicit aliquid alterum non simpliciter, sed quasi aliquid eius existens. Et hoc modo in rebus humanis filius est aliquid patris, quia quodammodo est pars eius, ut dicitur in VIII Ethic ».⁸

Il punto nodale della questione viene individuato con particolare penetrazione ed efficacia nel *Commento* all'Etica ora citato.

« Manifestat id quod dixerat in secunda ratione, quod scilicet filii magis sint proximi parentibus quam e converso. Hoc enim contingit, quia

⁷ *Quolibet* II, art. VII. Analogamente *Summa theologiae*, II.a II.ae, q. 10, a. 12. *Utrum pueri Iudaeorum et aliorum sint invitis parentibus baptizandi*; III.a, q. 68, a. 10. *Utrum pueri Iudaeorum vel aliorum infidelium sint baptizandi etiam invitis parentibus*. La posizione di S. Tommaso è assunta ufficialmente come direttiva nell'azione pastorale da Benedetto XIV nella *Instructio* « Postremo mense » (28 febbraio 1747).

Una severa fedeltà all'ordine naturale è difesa da uno dei grandi Commentatori di S. Tommaso, Tommaso de Vio, Card. Cajetano, contro la diversa soluzione adottata nella presente questione da Duns Scoto, il quale tuttavia tiene fede alla medesima dottrina riguardo alle radicali responsabilità educative dei genitori. Infatti, come giustamente osserva il Cajetano, tra Tommaso e Duns Scoto, « non est dissensio in hoc, an secundum naturalem iustitiam pueri infidelium subsint eorum curae quoad divina exercenda in puero. Hoc enim manifestum est esse verum, quoniam, sicut naturali ordine adultus per propriam rationem, ita puer per parentum rationem ordinatur ad Deum. Sed quaestio est, an propter abusum huiusmodi iuris naturalis privari possint, aut debeant parentes ipsi abutentes tali jure. Scotus siquidem ad hoc tendit, quod quia parentes abutuntur jure suo, quia nutriunt filios ad cultum infidelitatis contra Deum: ideo princeps debet eos privari tali jure, quia faciendum est, quod conservetur jus Dei contra jus parentum abutentium illo contra Deum potius, quam e converso, ut scilicet servetur jus parentum cum contumelia Dei. Hic enim ordo perversus est ». Per quanto riguarda la soluzione scotista, il Cajetano, dopo aver operato alcune distinzioni (il *dominium*, in quanto riferito allo stesso soggetto che ne è depositario e in quanto riferito al superiore del soggetto stesso, in questo caso ai genitori e a Dio; e tra esercizio del *dominium seu mandatum supremi domini* « salvis dominiis inferiorum » oppure « non obstantibus inferioribus dominiis »), risponde: « Ex his autem adjuncta illa maxima; *Gratia perficit, non destruit naturam*, et: *Ordo gratiae perficit, non dissolvit ordinem naturae*, manifeste apparet *primo*, quod dominium parentum supra filios non est tam ipsorum, quam naturae, ac Dei, qui illam instituit; ac per hoc comparatio non est faciendā inter parentes, et Deum, sed inter Deum institutorem naturae, et seipsum Deum institutorem fidei. Uterque enim ordo ab ipso, et ipsius, est: apparet *secundo*, quod Deus non sic lege fidei instituit, ut voluerit pro ea servanda lege naturae solvi, quamvis hoc posset; sed instituit, ut per media secundum naturae ordinem instituta lex fidei impleatur, ut patet ex maxima allegata. Et in communi, quia divina sapientia *disponit omnia suaviter*, et infima per media reducit in summum. Et in proposito, quia statuit, ut adultus media propria ratione, ac voluntate legem fidei impleat; quia suae curae naturaliter commissus est. Puer autem media ratione, et voluntate parentum, quorum curae naturaliter commissus est » (In II.am II.ae, q. 10, a. 12).

⁸ *Summa theol.*, II.a II.ae, q. 57, a. 4.

parentes diligunt filios quasi seipos. Filii enim qui ex parentibus generantur sunt *quasi ipsi parentes, alteri ab eis existentes*, in hoc solum ab eis separantur. Sed filii diligunt parentes non quasi aliquid ipsorum existentes, sed in quantum sunt ab eis nati». ⁹

c) A questa luce può essere interpretato nell'esatto significato speculativo un gruppo di problemi (d'altra parte, complessi e discutibili dal punto di vista storico, sociologico, giuridico e morale), posti dai fenomeni degli *oblato* e della precoce *iniziazione* alla vita monastica e religiosa, rispondenti a situazioni assolutamente tipiche. Anche qui è interessante il *sostrato speculativo*, che, non solo per il teologo e filosofo medioevale, giustifica e limita responsabilità e diritti dei genitori nei confronti dell'avvenire e della maturazione dei figli all'età adulta. È questo il senso della risposta alla questione *Utrum pueri non exercitati in praeceptis, debeant recipi in religione*.

«...Pueri ante annos pubertatis ex naturali jure sunt sub cura parentum, propter hoc quod patiuntur discretionis defectum, secundum quem possint bene regere se ipsos: et ideo in hac aetate possunt quidem religioni tradi, si a parentibus offerantur; et erit rata traditio, praecipue si, cum ad annos pubertatis pervenerint, ratam habuerint paternam oblationem... Si vero pueri annos pubertatis transcenderint, possunt etiam invitatis parentibus ad religionem transire, nec sunt repellendi, immo magis advocandi...». ¹⁰

⁹ In VIII *Eth.*, lect. 12. Cfr. ancora *Summa theol.*, I.a II.ae, q. 87, a. 8; II.a II.ae, q. 58, a. 7 ad 3.um; q. 108, a. 4 ad 1.um; q. 164, a. 1 ad 4.um. Si assiste, dunque, ad una radicale trasformazione del concetto della *patria potestas* come *jus vitae et necis*. L'appartenenza morale reciproca di genitori e figli, diversamente fondata e di estensione differente, è affermata con formule estremamente vigilate. Per una interpretazione fortemente meditata, cfr. il breve saggio di P. T. STELLA, *Puer quasi res parentum. Breve contributo alla storia della pedagogia medioevale*. «Orientamenti Pedagogici», 1961, 910-925. Ad illuminare un aspetto particolare del rapporto morale genitori-figli può contribuire il seguente testo ricavato dalla *Summa theol.*, I.a II.ae, q. 100, a. 5. *Utrum praecepta decalogi convenienter enumerentur*: «Ad quartum dicendum quod statim ratio naturalis homini dictat quod nulli iniuriam faciat: et ideo praecepta prohibentia nocumentum, extendunt se ad omnes. Sed ratio naturalis non statim dictat quod aliquid sit pro alio faciendum, nisi cui homo aliquid debet. Debitum autem filii ad patrem adeo est manifestum quod nulla tergiversatione potest negari: eo quod *pater est principium generationis et esse, et insuper educationis et doctrinae*. Et ideo non ponitur sub praecepto decalogi ut aliquod beneficium vel obsequium alicui impendatur nisi parentibus. Parentes autem non videntur esse debitores filiis propter aliqua beneficia suscepta, sed potius et converso. - Filius etiam *est aliquid patris; et patres amant filios ut aliquid ipsorum*, sicut dicit Philosophus in VIII *Ethic*. Unde eisdem rationibus non ponitur aliqua praecepta decalogi pertinentia ad amorem filiorum, sicut neque etiam aliqua ordinantia hominem ad seipsum».

¹⁰ *Quolibet IV*, a. 23. Cfr. ancora *Summa theol.*, II.a II.ae, q. 88, aa. 8 e 9. Riguardo all'età approssimativa dell'*usus rationis* nell'uomo «de his quae pertinent ad suam salutem» S. Tommaso afferma «quem quidem pueri habent, ut frequentius, circa quartumdecimum annum, puellae vero circa duodecimum» (*ibid.*, q. 189, a. 5). Rapide indicazioni sul problema teologico-giuridico degli *oblato* in S. Tommaso si possono trovare nel vol. di C. MOLARI, *Teologia e diritto canonico in S. Tommaso d'Aquino. Contesto storico ed analisi dottrinale delle opere polemiche sulla vita religiosa*, Romae, Lateranum, 1961, art. I del cap. V. I «*pueri oblato*», pp. 187-195.

Analogamente si risponde alla questione *Utrum liceat inducere juvenes ad religionem voto vel juramento*.

«... Si pueri intantum essent ut nondum usum rationis haberent, illicitum esset eos ad religionem attrahere absque consensu parentum... quia pueri quousque ad annos discretionis pervenerint, sunt secundum jus naturale in potestate parentum: unde sicut invitis parentibus non sunt infidelium filii ad baptismum rapiendi, ita etiam non sunt religioni applicandi. Jam vero postquam usum rationis habuerint, per liberum arbitrium habent sui ipsius potestatem in his quae spectant ad salutem animae; unde invitis parentibus possunt et ad baptismum et ad religionem induci».¹¹

d) Ed è, ancora, da questo vincolo naturale e non da un qualche « precetto », passibile di eccezioni, che, per un aspetto essenzialissimo, nasce il matrimonio come società unitaria e indissolubile.

« Matrimonium principaliter institutum est ad bonum prolis, non tantum generandae, quia hoc sine matrimonio fieri posset, sed etiam promovendae ad perfectum statum: quia quaelibet res intendit effectum suum naturaliter perducere ad perfectum statum... ».¹²

Le qualità del vincolo tra genitori e figli, « inderogabile, ineluttabile, insurrogabile », « ex jure naturae », non può non ripercuotersi sulle qualità del vincolo dei coniugi tra loro.¹³

L'evento generativo, sia o non sia sorto da mutuo accordo o da una società coniugale legalmente fondata o istituzionalizzabile, crea un rapporto ontologico, e perciò esigenze di compimento, in relazione al nascituro o al nato. I « parentes » in quanto tali non potranno più realizzare autenticamente la loro umanità, se non completando l'opera; e non potranno farlo, normalmente, se non garantendo condizioni di stabilità, di continuità, di omogeneità e di collaborazione, creando — quando non fosse possibile o conveniente fare di più — almeno una invisibile comunità nell'impegno, nel senso della corresponsabilità, nella volontà anche solo inefficace (e di pentimento), quando non potessero o non dovessero far altro.

¹¹ *Quolibet III*, a. 11. Confr. anche *Summa theol.*, II.a II.ae, q. 189, a. 2: *Opuscula*, 17, cap. 3.

¹² *In IV Sent.*, dist. 39, q. 1, a. 2. Cfr. anche dist. 31, q. 1, a. 2 ad 1.um; dist. 33, q. 1, a. 3, q. 1; *Summa contra Gentiles*, III, cap. 126; ecc.

¹³ Pio XI, disc. agli alunni del Collegio di Mondragone, 14 maggio 1929. Almeno da questo punto di vista non sembrano razionalmente pensabili e giustificabili eccezioni, a differenza di ciò che può ritenere un diffuso positivismo giuridico e morale, come si può vedere volgarizzato in questa espressione: « Il principio dell'indissolubilità, se deve essere accettato quale norma generale, non può essere reso così astratto ed assoluto da negare qualsiasi possibilità di deroga, sì da considerare il vincolo coniugale addirittura staccato dall'ambiente umano, nel quale esso viene assunto e si svolge, e da dannare due coniugi alle pene dell'inferno in terra, pur che sia salvo un irragionevolmente inderogabile precetto » (DOMENICO RICCARDO PERETTI-GRIVA, *La famiglia e il divorzio*. Bari, Laterza, 1956, p. 6).

e) Sarebbe interessante seguire gli approfondimenti e gli sviluppi a cui questo modo di vedere andò soggetto nella tradizione scolastica, rifierita in parte nel secolo scorso con la rinascita neo-tomista. Forse è storia tutta da scrivere.

Un frammento prezioso è stato dato di trovare addirittura in una vecchia edizione del Pufendorf, di cui si dirà in seguito, nell'annotazione di un commentatore, I. Nic. HERTIUS, il quale non accetta la fondazione della *patria potestas* adottata dal suo Autore.

«Mihì planius simpliciusque dici posse videtur, ut homo actionum suarum omnium est dominus; ita et totam illam progengerandae sobolis actionem ita penes parentes esse, ut non tantum gignant, sed et partum ad maturitatem suam perducant, donec species existat ipsis similis; hoc est, qui suoapte ingenio se regere, res suas administrare, vitam socialem agere, ac imprimis Deum colere norit».¹⁴

Un breve testo significativo si può anche trovare nell'enciclica leoniana *Rerum Novarum*.

«Sanctissima naturae lex est, ut victu omnique cultu paterfamilias tueatur, quos ipse procrearit: idemque illuc a natura ipsa deducitur, ut velit liberis suis, quippe qui paternam referunt et quodam modo producant personam, acquirere et parare, unde se honeste possint in ancipiti vitae cursu a misera fortuna defendere...

Patria potestas est eiusmodi, ut nec extingui, neque absorberi a republica possit, quia idem et commune habet cum ipsa hominum vita principium. *Filii sunt aliquid partis patris*, et velut paternae amplificatio quaedam personae: proprieque loqui si volumus, non ipsi per se, sed per communitatem domesticam, in qua generati sunt, civilem ineunt ac participant societatem».

Pagine lucide ed efficaci offre pure P. Luigi TAPARELLI D'AZEGLIO nel classico *Saggio teoretico di diritto naturale appoggiato sul fatto*.

«L'unione maritale è società *volontaria* nella *origine*, ma *naturale* pel suo *fine*. Ond'è, che questo fine dee determinare incluttabilmente certe leggi, a cui andrà *essenzialmente* soggetta codesta società: leggi a cui gli associati non potranno opporre veruna eccezione. Per conoscer queste leggi è dunque mestieri conoscere il *fine* di essa società...

Or questo fine qual'è? Perpetuar sulla terra l'abitatore intelligente, perpetuar l'uomo: il *fatto* parla qui sì altamente che, a dispetto delle passioni, è impossibile non ravvisare il *fine* di natura...

Lo scopo ultimo della società coniugale *secondo natura* è dunque sacro e di ordine spirituale, benché lo scopo immediato di procreazione sia

¹⁴ Sam. L. B. a Pufendorf *de Iure Naturae et gentium libri octo*. Cum integris commentariis virorum clarissimorum Io. Nic. Hertii atque Io. Barbeyraci. Francofurti et Lipsiae, Ex Officina Knochio-Eslingeriana, MDCCLIX, t. II, p. 73.

nell'ordine materiale...: sacro perché dee produrre l'uomo, perché quest'uomo è destinato a vita ragionevole e sociale, perché questa vita forma parte e stromento dei disegni eterni, e là mira *essenzialmente* ove in seno all'eterno Amore durerà immortalmente beata... La convenzione di coloro che vogliono perpetuar sulla terra l'umana esistenza, includendo per sua natura non il fine soltanto di propagarvi l'organismo di un bipede, ma quello principalmente di produrre un essere morale, includerà dunque anche la obbligazione di propagare nell'animo del fanciullo i germi del vero e dell'onesto, e di stabilirveli per forma, che debbono poscia servir di norma al suo morale operare». ¹⁵

Da questo punto di vista il padre « ha diritto decrescente ad ottenere interna adesione a proporzione che va crescendo nel figlio l'uso di ragione, ma questo ultimo *dritto* appena merita codesto nome, giacché la forza dipende dalla debolezza che ha nel figlio la base di ogni dritto ch'è la ragione. Esso è piuttosto una *forza* spirituale adoperata *giustamente* dal padre e seguita *spontaneamente* dal figlio; provvisorio conforto somministrato dalla natura al fioco lumè di ragion nascente, finché questa non giunga a veder *da sé*. Ciò nondimeno dritto è veramente perché dee piegare anche la ragione del figlio: l'esercizio per altro e del dritto paterno e del dovere filiale si va attuando e confortando nel figlio.

Le quali osservazioni faranno comprendere che come è decrescente il dritto di *educazione*, così varia ne debba essere la forma ». ¹⁶

¹⁵ P. L. TAPARELLI D'AZEGLIO, *Saggio...* Roma, Civiltà Cattolica, 1900, III ediz., vol. II, pp. 284-285.

¹⁶ *Id.*, o.c., p. 306. Con linguaggio meno tecnico, ma sostanzialmente preciso, illustra opportunamente la stessa tesi Piero PEINETTI, Socio del Collegio Teologico dell'Università di Torino, nel vol. *Del libero insegnamento e della sua necessità onde rinnovare gli studi in Italia* (Milano, Muggiani, 1865, pp. 17-18): « L'umana ragione e i legittimi impulsi del naturale sentimento provano ad evidenza, che si hanno i genitori l'obbligo e il diritto di educare i propri figliuoli. Poiché non solo il naturale istinto, che niuno può legittimamente combattere, spinge i parenti a procurare alla prole tutto il bene possibile; ma la ragione eziandio avverte, che, ottenuto un figliuolo, devono essi renderlo simile a sé, e capace di adempiere ai propri doveri, vuoi come essere razionale vuoi come individuo della società, cui appartiene. Altramente non riconoscerbbero nel figlio l'eccellenza dell'umana natura e contraverrebbero alla legge universale di amare sé stessi; non essendo poi la prole altro, che parte de' suoi genitori. Dunque per questo capo l'educazione dei figli diventa un obbligo e un diritto de' rispettivi parenti. A questo parmi, che si possa aggiungere, essere l'educazione dei figliuoli il compimento dell'opera della generazione. Ed in vero lo scopo principale del coniugio non è di mettere al mondo esseri soltanto animali, sibbene esseri razionali, simili a' genitori quanto a natura. Di modo che l'opera della generazione non è a dirsi finita a quella figura d'umana specie, che la madre mette in luce; ci resta bene a lavorare assai nell'anima e nel corpo, onde acquisti robustezza, intelligenza e forza di volere, e così diventi essere razionale e si faccia uomo al par di quelli, da cui trae l'origine. In caso contrario i parenti s'avrebbero a chiamare fattori d'umana carne e non di figliuoli simili a sé. Dunque se la generazione non trova il suo compimento, che nell'educazione dell'essere generato, ne s'è seguita farsi questa un obbligo e un diritto dei genitori. E niuno, che io mi sappia, da Licurgo a Robespierre in fuori, sarebbe ardito cotanto di oppugnare verità così manifesta ».

2. DALLA RECIPROCA APPARTENENZA MORALE ALLA « PROPRIETÀ » E AI « DIRITTI »

Tuttavia, non interessa solo segnalare e catalogare consensi, ma anche individuare aperti o nascosti dissensi o addirittura deformazioni ed equivoci, spesso di enorme portata nella teoria e nella pratica educativa.

Anzitutto sarà agevole rilevare in tradizioni di varia ispirazione filosofica — nello stesso ambito della generale visione spiritualistica e cristiana della realtà — il rompersi graduale, e talvolta clamoroso, del vigilato equilibrio tomista tra la vocazione naturale dei « parentes » ad essere se stessi e a realizzarsi in quanto tali nei figli, che sono qualcosa di loro stessi, e l'insopprimibile spinta ontologica dei figli alla maturazione umana, e quindi, al *jus sui* mezzi per realizzarla. In questa sintesi *l'appartenenza morale e giuridica* di genitori e figli è reciproca, anche se diversamente *fondata* ed *espressa*; per i genitori si fonda sulla generazione, che richiede ragionevole umano compimento e si esprime nella *disciplina*, la virtù che definisce la loro santità morale specifica; per i figli è fondata immediatamente sulla loro *indigenza* di esseri personali, bisognosi di integrazioni e maturazioni corrispondenti alla loro vocazione, nella convivenza sociale, che accende il diritto ai mezzi di maturazione (i quali non possono mancare se i genitori sono esseri degni della loro qualifica umana) e li pone in un atteggiamento di *docilità*.

Sembra doveroso notare che certe inopportune accentuazioni possono riscontrarsi anche in produzioni scientifiche di notevole valore, che si richiamano alla stessa tradizione spiritualistica e classica (o addirittura tomistica). Talvolta sono, forse, da attribuirsi a certa inesattezza o imperfezione di concetti e di termini; possono, tuttavia, prestare il fianco a critiche che minacciano di coinvolgere anche l'ispirazione originaria, ineccepibile, oppure indurre a rappresentazioni fuorvianti sullo stesso piano pratico (la moneta cattiva caccia quella buona!). Altre invece sono dovute all'abbandono dei principi speculativi, e, in particolare, della metafisica realistica che sta alla base della concezione classica a cui si accennava, per riversarsi verso forme fenomenistiche, dove il concetto di natura e le formule apparentemente tradizionali acquistano significati radicalmente nuovi (come si vedrà per esempio in alcuni giusnaturalisti) o, addirittura, deviando verso espressioni decisamente materialistiche e contrattualistiche, come si vedrà a proposito di Hobbes.

a) *Il puer « appartiene » ai genitori, alla famiglia.*

Alla prima categoria possono assegnarsi formule ed espressioni, che interpretano la continuità morale tra genitori e figli sul piano educativo, fondata sulla generazione, come una specie di « *proprietà* » — sia pure sui generis, di carattere spirituale — e di « possesso ». I figli « appartengono » ai genitori, alla famiglia. I genitori accampano « diritti » sui figli. Così, sembra peccare per lo meno di imprecisione l'affermazione di J. LECLERCQ.

« L'enfant est donc à la famille. Les parents ont sur lui un droit comparable au droit de propriété, mais plus sacré, car il n'est pas une chose matérielle qui puisse être oeuvre de l'homme au point où les enfants sont l'oeuvre de leurs parents... *Possedi hominem per Deum*... Ce cri de triomphe poussé par Ève à l'aurore des siècles exprime le sens profond de la maternité. Les parents possèdent leurs enfants; ils sont à eux parce qu'ils sont d'eux, *leurs* enfants...

L'éducation est pour l'enfant, non pour les parents. La raison d'être de l'éducation n'est pas de procurer aux parents une satisfaction personnelle, stérile pour le genre humain, mais au contraire d'assurer le progrès du genre humain par la transmission aux enfants de ce que les parents ont de meilleur. Le but de l'éducation est de permettre aux enfants d'entreprendre à leur tour leur oeuvre d'homme. Elle est donc toute entière pour enfant ».¹⁷

All'unilateralità di una motivazione sembra far riscontro l'esagerazione simmetrica, inspiegabilmente conviventi. Il motivo del possesso, con il retorico richiamo al *possedi hominem!*, non è nuovo: era già stato sfruttato con intonazione simile e significazione analoga da MONSABRÉ. Lo si trova sostanzialmente nell'opera di B. DUBALLET, *La famille, l'Église, l'État dans l'éducation*: « l'enfant appartient à ceux qui lui ont donné la vie », « l'enfant appartient à la famille ».¹⁸

In altre direzioni — qui evidentemente ispirate a concezioni filosofiche più profondamente divergenti — *l'idea di possesso* acquista un valore giuridico più preciso e rigoroso, come in GROZIO, e ancor più nelle tesi estremistiche di HOBBS (che d'altra parte e per altro verso, sembra attenuare il concetto di proprietà con quello di contratto: i genitori hanno diritti sui figli in quanto questi vi consentono espressamente o tacitamente).

Il GROZIO afferma:

« Non in res tantum, sed in personas jus quoddam acquiritur, et originarie quidam ex generatione, consensu, delicto. Generatione parentibus jus acquiritur in liberos: utriusque, inquam, parentum, patri ac matri. Sed si contentandam inter se imperia, praefertur patris imperium, ob sexus praestantiam...

Distinguenda autem sunt in liberis tria tempora: primum tempus imperfecti iudicii... In primo tempore omnes liberorum actiones sub dominio sunt parentum: aequum enim est, ut qui se regere non potest, regatur aliunde... Aut alius inveniri non potest, cui regimen competat, quam parentes ».¹⁹

Estremamente rigida, com'è ovvio, è la posizione di T. HOBBS, che scrive:

« Il dominio si acquista in due modi: per generazione e per conquista. Il diritto di dominio per generazione è quello, che il padre ha sopra

¹⁷ JACQUES LECLERCQ, *Leçons de droit naturel*, III. *La famille*. Namur-Louvain, 1933, p. 423.

¹⁸ Feron-Vrau, 1921, pp. 94-95.

¹⁹ *De jure belli et pacis*, Lib. II, c. V, p. 1.

i figli suoi, ed è detto paterno; ma non deriva per generazione, in quanto il padre ha dominio sul figlio, perché lo ha messo alla luce, ma per il consenso dei figli, o espresso o mostrato con altri argomenti sufficienti . . . ».

Per stabilire poi chi dei genitori debba avere la patria potestà in uno stato di natura si segue questo criterio.

« In tale condizione o i genitori dispongono tra loro per contratto il dominio sopra il figlio, o non prendono alcuna disposizione. Se dispongono, il diritto è stabilito secondo il contratto . . . Se non vi è contratto, il dominio è della madre, perché nella pura condizione di natura, in cui non esistono leggi matrimoniali, non si può sapere chi sia il padre, a meno che non sia dichiarato dalla madre, e perciò il diritto di dominio sul fanciullo dipende dalla volontà di lei, e, per conseguenza, è suo. Ma, se essa lo espone, e un altro lo trova e lo nutre, il dominio è di colui che lo nutre, poiché quello deve ubbidire lui, che lo ha preservato, poiché, essendo la preservazione della vita la ragione, per cui un uomo si assoggetta ad un altro, si suppone che ogni uomo promette obbedienza a colui, nel cui potere è salvarlo o distruggerlo . . . ».²⁰

Più drasticamente e sinteticamente nel *De cive*:

« Iure naturae victor victi dominus est. Jure igitur naturae dominium infantis ad eum primum pertinet, qui primus in potestate sua ipsum habet. Manifestum autem est, eum, qui modo nascitur, prius esse in potestate matris, quam cuiuslibet, alterius ita ut illum vel educare vel exponere suo arbitrio et jure possit ».²¹

A questa rigida concezione *paternalistica e possessiva*, applicata non più al padre di famiglia, ma al re come padre dei suoi sudditi, sembrano collegarsi certe forme di assolutismo educativo, anche cattolico, di cui è espressione singolare questo brano di FÉNELON, che presenta tra l'altro anche una tipica notazione « preventiva »:

« Les deux principales choses qu'on examina furent l'éducation des enfans, et la manière de vivre pendant la paix. Pour les enfans, Mentor disoit: Ils appartiennent moins à leurs parens qu'à la république; il sont les enfans du peuple, ils en sont l'espérance et la force; il n'est pas temps de les corriger quand ils se sont corrompus. C'est peu que de les exclure des emplois lorsqu'on voit qu'ils s'en sont rendus indignes; il vaut bien mieux prévenir le mal que d'être réduit à le punir. Le roi, ajoutoit-il, qui

²⁰ T. HOBBS, *Leviatano ossia La materia, la forma e il potere di uno stato ecclesiastico e civile*. Trad. di M. Vinciguerra. Bari, Laterza, 1911. Parte II, cap. XX. *Del dominio paterno e dispotico*, pp. 164-165.

²¹ T. HOBBS, *De cive*, cap. 9.

est le père de tout son peuple, est encore plus particulièrement le père de toute la jeunesse, qui est la fleur de toute la nation. C'est dans la fleur qu'il faut préparer les fruits: que le roi ne dédaigne donc pas de veiller et de faire veiller sur l'éducation qu'on donne aux enfans... Mentor ajoutoit qu'il étoit capital d'établir des écoles publique pour accoutumer la jeunesse aux plus rudes exercices du corps; et pour éviter la mollesse et l'oisiveté, qui corrompent les plus beaux naturels ». ²²

b) I « *diritti* » dei figli.

Ma la tesi, forse, prevalente e più diffusa è quella opposta, che accentua il secondo aspetto della posizione classica: e cioè non tanto l'inclinazione morale dei genitori a perfezionarsi nei figli come parte di sé, quale conseguenza di un atto da loro posto e da integrarsi sul piano della razionalità, ma il *diritto* che rivendicano i figli nei loro confronti, il diritto di essere educati. Il figlio ha *diritto alle cure* dei genitori. I genitori hanno il *dovere* di educarli. I genitori, perciò, hanno diritto alla *patria potestas*.

Su questa linea si pone il PUFENDORF, il quale accoglie anche il motivo del *consenso*, di sapore contrattualistico.

«... Illud primo extra dubium ponendum videtur, generationem praeberere occasionem ius aliquod in prolem acquirendi; quod non tantum valeat adversus alios non parentes...; sed etiam quod adversus ipsam prolem vim obtineat. Dico *occasionem*. Nobis quippe sola generatio non videtur sufficere ad titulum imperii, in sobolem humanam constituendi. Etsi enim ex substantia nostra excitetur proles: tamen quia abit in personam nobis similem, et quae quantum ad iura hominibus naturaliter competentia est aequalis; inde ut nobis fiat inaequalis, seu ut nostro imperio subiiciatur alio utique titulo videtur opus esse. Praesertim cum illa tali actu exercentur, quem fere nostrae delectationis causa suscipimus, quemque adeo tanti imputare proli non possumus, ut ea nolens volens nobis subesse teneatur...

Duplici igitur titulo ius parentum in liberos fundatur, *primo*, quia ipsa lex naturae, cum sociabilem esse hominem iussit, parentibus curam liberorum iniuxit; quae ut eo minus negligere, tenerrimum simul affectum in prolem iisdem implantavit. Ni enim prolem a parentibus educari ponas, vita socialis plane intelligi nequit. Non potest autem illa cura recte exerceri, nisi potestatem habuerint parentes liberorum actiones dirigendi ad horum salutem, quam ipsi propter iudicii defectum nondum intelligunt. Vid. Sirac. VII, 25. XXX, 1. segg. Igitur eo ipso a natura iniungitur parentibus, ut imperium utique in liberos exercent, quantum ad istum finem sufficit. Nam qui obligat aliquem ad finem, censetur eidem quoque simul contulisse potestatem usurpandi parentum, ex iniuncta ipsis cura liberorum resultans, necessario in liberis ponit obligationem submittendi sese parentum directioni; cum haec citra illam sit frustranea. *Deinde* parentum im-

²² *Les aventures de Télémaque*, livre XI (in fine). Oeuvres de Fénelon. Paris, Dufour, 1826, t. VIII, pp. 388-389.

perium ipsorum quoque liberorum praesumpto consensu, adeoque pacto tacito niti videtur. Quammodum enim parens eo ipso, quod infantem tollit, declarat, sese obligationem a natura iniunctam impleturum, infantemque quantum in se bene educaturum: ita contra infans, etsi propter latitantem adhuc rationis usum reciproca officia, parentum obligationi ex adversum, respondentia, expresse nequeat promittere; ex ipsa tamen parentum opera obligationem erga eosdem contrahit, non minus, quam si expressus ipsius consensus accessisset. Add. *L. 2. D. de Negot. gestis*. Eaque obligatio sese exserit, quamprimum quid a parentibus erga ipsum sit gestum, potest intelligere. Praesumitur enim, si usum rationis eo, quo sublatus est, tempore habuisset, ac perspexisset, vitam sese citra parentum curam, iunctumque illi imperium servare non posse, lubenter ipsum in idem consensurum, commodamque sibi educationem ab iisdem vicissim fuisse stipulaturum. Qui consensus cum ratione praesumptus pro expresso valet ». ²³

Sulla stessa linea si pone un giurista svizzero di origine italiana, il BURLAMAQUI (Burlamacchi), della scuola del Grozio e del Pufendorf.

« La loi naturelle ordonne aux parens de prendre soin de leurs enfans, de les nourrir, et de leur donner une éducation convenable . . .

Le pouvoir paternel, ou plutôt le pouvoir des parens, n'est autre chose que le droit ou l'autorité que la loi naturelle accorde au pere et à la mere, de diriger les actions de leurs enfans, et même de les châtier, afin qu'au moyen d'une bonne éducation, ils les forment à la sagesse et à la vertu, et qu'ainsi ils puissent se rendre heureux, et devenir un jour utiles à leur famille, et à la société humaine dont ils sont membres . . .

Il n'y a nul doute que l'acte de la génération ne donne lieu au pere et à la mere d'acquérir sur leurs enfans aux-mêmes, et par rapport aux autres hommes. Mais ce n'est là que l'occasion, et non la vraie cause ou le fondement du pouvoir paternel . . .

Il est incontestable que la loi naturelle ordonne aux peres et aux meres d'avoir soin de leurs enfans, puisque les enfans seroient très misérables sans cela, et que la société ne sauroit subsister. On peut même dire qu'un homme et une femme qui s'unissent ensemble s'engagent par cela même à élever les enfans qu'il mettront au monde . . . Mais comment seroit-il possible que des parens travaillassent avec succès à la conservation, à l'éducation, et au bien de leurs enfans, s'ils n'avoient pas sur eux quelque autorité, et s'ils ne pouvoient diriger leurs actions avec empire, dans un âge où ils ne se connoissent pas eux-mêmes, où ils ne sauraient pourvoir à leurs besoins, ni seulement connoître leurs véritables intérêts? ». ²⁴

²³ *De iure naturae et gentium*, Lib. VI, cap. II. *De potestate patria*, § IV.

²⁴ *Principes du droit de la nature et des gens*, par. J. J. Burlamaqui. T. V. Yverdon, 1767, chap. XV. *De la famille, du pouvoir paternel, des devoirs reciproques des Peres, des Meres et de leurs Enfans, des Serviteurs et des Esclaves*, pp. 118-121.

Un analogo *vincolo estrinsecista* lega i genitori ai figli, secondo J. LOCKE. In fondo, le responsabilità educative degli adulti scaturiscono esclusivamente dal « diritto » del fanciullo di essere portato ad una proporzionata maturità.

« Il potere che i genitori esercitano sopra i loro figli nasce dal dovere che i primi hanno verso i secondi di prendersi cura di questi durante lo stato imperfetto della loro infanzia. I bambini hanno bisogno che si educi la loro mente e si governino i loro atti nel periodo inconsapevole della età minore, fino a tanto che la ragione non sia entrata in dominio di se stessa, così da sopperire a queste deficienze, e dovere dei genitori è appunto di provvedere a tutto questo. Infatti Dio avendo concesso all'uomo una facoltà razionale perché diriga le sue azioni, gli ha pure fornita la libertà di volere e di operare strettamente connessa alla prima, ma sempre dentro i limiti della legge a cui l'uomo è sottoposto. Ma fin tanto che perdura una condizione per cui l'individuo non è provvisto di discernimento sufficiente a dirigere la propria volontà, non è opportuno che egli segua il proprio arbitrio: chi si sostituisce a lui, integrando la deficiente mentalità dell'infante, deve anche disciplinare gli atti della volontà di lui e quindi regolarne le azioni prescrivendo le norme di condotta. Ma quando il figlio perviene a quello stato che altra volta aveva reso emancipato suo padre, rimane egli stesso emancipato ».²⁵

« Questo potere non appartiene certo al padre per virtù di alcun particolare diritto di natura ed è invece evidente ch'egli lo detiene soltanto come tutore dei suoi figliuoli; tanto è vero che quando il padre diserta le sue funzioni tutorie verso i figli, immediatamente egli perde su di essi ogni potestà, la quale sussisteva fino a tanto che il genitore si prendeva cura del loro mantenimento e della loro educazione, essendo la prima cosa inseparabilmente connessa con quest'ultima. Questa stessa potestà appartiene infatti così al padre adottivo di un fanciullo esposto, come al padre autentico e naturale di un altro. Così scarsa è la potestà che il semplice atto procreativo attribuisce di per se stesso al padre sui propri nati! se tutte le sue cure si limitano a quel semplice atto di procreazione, le sue pretese al titolo di autorità e al nome di padre avranno ben piccolo fondamento ».²⁶

« La soggezione di un minore attribuisce al padre una temporanea supremazia tutelare che cessa quando cessa la minorità del figlio ».²⁷

Sull'unilaterale accentuazione dei diritti dei figli insiste pure l'AHRENS, che critica esplicitamente la teoria « possessiva » e quella « contrattualista ».

« Il rapporto di diritto che esiste tra genitori e figli è *reciproco*. Gli uni e gli altri hanno diritti da far valere ed obbligazioni da adempiere. La

²⁵ J. LOCKE, *Saggio sul governo civile riguardante la sua vera origine, la sua estensione, il suo fine*. Trad. e prefaz. di V. Beonio-Brocchieri. Torino, Bocca, 1925, cap. VI. *Della patria potestà*, § 58, pp. 96-97.

²⁶ *Ibid.*, § 65, p. 103.

²⁷ *Ibid.*, § 67, p. 106.

ragione di questo rapporto giuridico non risiede, come lo pensa una filosofia materialista, in un diritto di proprietà che i genitori acquistano sui figli, quasi sopra un'opera loro; e neppure, come altri supposero, in una tacita convenzione tra genitori e figli; essa risulta dall'unità suprema della società di famiglia, fondata sulla natura, o dalla personalità collettiva, che abbraccia una relazione temporanea di superiorità e d'inferiorità fra i membri d'altra parte eguali per l'essenza eterna dell'umanità. Il figlio, che deve reclamare le prime condizioni di svolgimento dalle persone, che gli diedero la vita, può dunque far valere dei diritti. I suoi diritti si fondano sul titolo d'essere umano in generale, ed in particolare sui rapporti che la natura ha stabilito tra lui ed i suoi genitori; essi nascono, come tutti i diritti primitivi, dalla natura stessa dell'uomo.

I diritti e le obbligazioni giuridiche nella famiglia scaturiscono dalla natura speciale di una comunione, in cui i genitori e i figli si devono a vicenda aiuto ed assistenza. L'aiuto che i figli devono ricevere consiste principalmente nell'*educazione* e nel *vitto*, ma anche i genitori possono, in caso di necessità, reclamare *soccorsi* da parte dei figli.

L'obbligazione principale dei genitori consiste nell'*educazione*, e il diritto deve mostrare il complesso delle condizioni necessarie per l'*educazione* fisica ed intellettuale de' figliuoli... La potestà che deriva ai genitori dal diritto e dall'obbligo dell'*educazione*, è divisa egualmente tra i due congiugi... Il potere di diritto del padre e della madre cessa all'età in cui essi possono guidarsi colla propria riflessione nelle principali contingenze della vita...».²⁸

3. VERSO IL « DIRITTO » E L'AUTONOMIA DELL'EDUCATORE E DELL'INSEGNANTE

Nella storia moderna e contemporanea l'emergente interesse degli stati (e della Chiesa o di istituzioni ecclesiastiche) per l'*educazione* e l'*istruzione* sembra complicare ulteriormente il problema dei rapporti e delle competenze dei protagonisti, reali o presunti, nelle responsabilità educative: non più genitori e figli, ma genitori e famiglia e stato, famiglia stato e Chiesa, scuola (pubblica e privata) famiglia stato e Chiesa.

La questione ha acquistato crescente attualità in relazione alla politica scolastica dei « principi illuminati », assumendo toni addirittura drammatici in Francia nel passaggio dall'*Ancien Régime* al periodo della rivoluzione, per fissarsi poi con Napoleone in modelli monopolistici rimasti in parte paradigmatici.

a) Anzitutto, nell'*Ancien Régime* sembra potersi rilevare un interesse piuttosto scarso sul piano pratico nei confronti delle responsabilità morali dei genitori in campo educativo; oppure pare che, con molta disinvoltura, queste si suppongano adeguatamente interpretate dallo stato paternalista e dalla Chiesa,

²⁸ *Corso di diritto naturale o della filosofia del diritto secondo lo stato attuale di questa scienza in Germania*, di ENRICO AHRENS, nuova traduz. sulla IV ediz. di Vinc. De Castro. Milano, Libr. Franc. Sanvito, 1857, pp. 526-527.

che sorvegliano e controllano le istituzioni di educazione e di istruzione, convinti con alterna fortuna accanto alle forme domestiche. « Dobbiamo constatare — afferma, forse, con qualche imprecisione Louis Grimaud, nella voluminosa *Histoire de la liberté d'enseignement en France* — che nel secolo XVII soltanto i protestanti rivendicano l'esercizio effettivo del diritto di insegnare e di imparare ». ²⁹ In realtà, Protestanti ed Ebrei reclamavano a varie riprese libertà educativa e scolastica in nome dei genitori; ma raramente veniva concessa. Per esempio, un editto reale del gennaio 1686 la negava, affermando che i genitori eretici « avrebbero potuto fare cattivo uso dell'autorità che la natura loro conferisce per l'educazione dei figli ». La responsabilità educativa i genitori dovevano essenzialmente esercitare nell'ambito della famiglia. ³⁰ Nelle *Réflexions d'un citoyen catholique sur les lois de France relatives aux protestants* (1778), a proposito dell'obbligo fatto ai Protestanti di mandare i figli, avviati agli studi, soltanto a istituzioni cattoliche, CONDORCET osservava che in questo modo la legge privava i Riformatori del *diritto naturale*, anteriore a tutte le leggi, che i genitori hanno di vegliare sull'educazione dei figli. Questo richiamo al diritto naturale si tramuterà in seguito per lo stesso autore in appello alla *libertà individuale*, intesa soprattutto come diritto alla libertà di pensiero e di parola. ³¹

In un certo senso, Condorcet può considerarsi il simbolo di tutto un fermento di idee, che caratterizza il secolo XVIII e va evolvendosi con ritmo sempre più serrato. Nella varia informazione offerta dall'opera del Grimaud, raccolta da contributi di giuristi, politici, educatori, filosofi, economisti, è possibile cogliere motivi teorici e pratici, spesso divergenti, ma di volta in volta orientati verso le seguenti convergenze di fondo: accentuata sfiducia di base nella sensibilità e capacità educativa dei genitori e delle famiglie, ma soprattutto degli ecclesiastici, ai quali essi affidano i figli; ³² propensione ad attribuire larghi poteri di controllo e di organizzazione, nel campo educativo e scolastico, alle pubbliche autorità e allo stato; ³³ sostanziale fedeltà al principio dei diritti

²⁹ Vol. I. *L'Ancien Régime*. Grenoble-Paris, B. Arthaud, 1944, p. 61.

³⁰ Cfr. L. GRIMAUD, vol. cit., pp. 41-58.

³¹ Cfr. *Rapport et projet de Décret sur l'organisation générale de l'Instruction publique* (1792).

³² Nel *Code de la Nature* (1755) Morelly propone leggi sull'educazione e sull'istruzione, che dovrebbero prevenire la cieca indulgenza dei padri per i figli. Nei confronti degli educatori ecclesiastici la letteratura del tempo non è avara di accenti, che riappariranno molto più tardi anche in certa produzione pedagogica italiana anticlericale: « esseri sospesi tra cielo e terra » (Diderot), « mercenari che vivono d'impostura » (Du Marsais), la cui educazione « non sembra aver altro scopo che di rendere vile l'uomo » (d'Holbach), essi dovrebbero venir radiati dall'insegnamento, almeno da quello pubblico.

³³ « I figli dello Stato devono essere educati da membri dello Stato » (La Chalotais); « il sovrano, capo dell'unica società politica, esercita sostitutamente le prerogative naturali del padre di famiglia » (Malesherbes). J. J. ROUSSEAU è perentorio: « C'est l'éducation qui doit donner aux ames la forme nationale et diriger tellement leurs opinions et leurs goûts, qu'elles soient patriotes par inclination, par passion, par nécessité. Un enfant, en ouvrant les yeux, doit voir la patrie, et jusqu'à la mort ne doit plus voir qu'elle... L'éducation nationale n'appartient qu'aux hommes libres... On peut juger par-là que ce ne sont pas les études ordinaires dirigées par des étrangers et des prê-

originari dei genitori, che trova la sua applicazione normale nell'ambito dell'educazione-istruzione domestica, ma anche in una limitata solidarietà (almeno per alcuni) con quella impartita pubblicamente.³⁴

b) I mutati rapporti pratici tra i protagonisti dell'attività educativa e scolastica hanno forse contribuito, oltre che ad inasprire la polemica intorno a problemi di competenza e di precedenza, ad abbassare, talvolta, l'impegno speculativo nell'affrontare la questione, trasferendola dal piano dei principi metafisici e morali al livello delle constatazioni fenomenologiche di fecondità o meno, di funzionalità e capacità concrete.

Le soluzioni date tendono spesso a confondere i due piani, avviandosi quasi inconsapevolmente ad identificare (o almeno condizionare) responsabilità e diritti con la competenza e l'efficienza. Su questa strada sembrano porsi, per esempio, due pedagogisti italiani del Risorgimento, F. APORTI e G. CAPPONI, sia pure in forme diversamente pronunciate, più il primo che il secondo.

L'APORTI riprende la classica disputa su chi preferire tra l'educazione e la scuola pubblica e l'educazione e la scuola privata, optando decisamente per quella. Per quanto la questione di principio non venga esplicitamente richiamata nel suo discorso, è possibile vedere dal suo svolgersi quanto ne possa venir indirettamente compromessa.

« Sarebbe qui luogo da discutere due questioni: 1) se siano preferibili l'istruzione e l'educazione privata all'educazione ed all'istruzione pubblica; 2) se convenga ad uno stato disciplinare l'educazione ed istruzione pubblica: intorno alle quali questioni accenniamo qui alcune idee fondamentali.

Stanno a favore dell'educazione ed istruzione pubblica: la maggiore efficacia loro sullo sviluppo delle facoltà dei fanciulli; la maggiore estensione di idee che gli aggregati vi acquistano, ben fermando nella mente anche per gli errori de' condiscipoli ciò che è vero e ciò che è falso intorno al medesimo oggetto; la *sicurezza* che s'acquista nelle proprie cognizioni, e l'arte e il coraggio di esprimerle con chiarezza e precisione. Poi nei rapporti *morali il fanciullo* addetto alle pubbliche istituzioni impara mano mano la maniera di saper vivere e trattare cogli altri, moderando in se stesso tante pretensioni e superbie. Si misura di *merito* ed unicamente di

tres, que je voudrais faire suivre aux enfans. La loi doit régler la matière, l'ordre et la forme de leurs études. Ils ne doivent avoir pour instituteurs que des Polonais, tous mariés s'il est possible, tous distingués par leurs moeurs, par leur probité, par leur bon sens, par leur lumieres... » (*Considérations sur le gouvernement de Pologne, et sur sa Réforme projetée*, 1772, cap. IV. Education).

³⁴ A questa conclusione arriva il Grimaud dopo una ragguardevole rassegna di autori e di fatti. Notevole tra tutti è il progetto Lakanal, diventato legge il 27 brumaio dell'anno III, che consacra il diritto di insegnamento e di apprendimento, in nome della libertà che compete ad ogni *individuo in quanto uomo* e ai *padri di famiglia*. Per la gran parte dei legislatori i *diritti individuali* implicano, tra l'altro, la libertà dell'educazione domestica, la libertà degli istituti di istruzione, e la libertà dei metodi (cfr. L. GRIMAUD, o. c., vol. II. *La Révolution*. Paris-Grenoble, B. Arthaud, 1944, pp. 118-129, 183-209).

merito con molti altri, e riconoscendo o maggiore o eguale capacità e bontà in tanti, apprende sin dalla giovinezza a stimarla ed onorarla, e così medica l'*invidia*, vizio nefando che deturpa ed avvilisce e danneggia gl'individui e la società; e infine ha frequentissime occasioni di esercitare quasi quotidianamente i doveri di carità fraterna. Le quali utilità compensano di lunga mano il pericolo, cui potrebbero alcuni incontrare, di ricevere cattive insinuazioni da alcuni giovinetti scostumati (pericolo assai maggiore esistente nelle case per la conversazione co' servi, e in ogni associazione di giovanetti); che, oso francamente asserirli, sarebbe sempre da imputarsi alla *negligenza degl'istruttori e direttori* della pubblica educazione, che hanno a sopravvegliare il carattere e la condotta di ciascun individuo

Intorno alla seconda questione, se riflettassi che, lasciato libero a chiunque lo assumere il grave ufficio di istitutore e lo apprendere *quanto e come* a lui piace, viene aperta la via anche all'insegnamento della irreligiosità ed empietà, a guastare col falso sapere e co' falsi metodi la mente e il cuore della gioventù, ed insinuarle le massime sovvertitrici dell'ordine pubblico; e che il sovrano è il *padre supremo* de' suoi sudditi, e deve quindi tutelare il *comun bene e la comune prosperità morale* dipendente dalla buona educazione ed istruzione; sarà subito risposto alla domanda. Disciplinata l'educazione e l'istruzione pubblica, tutte le classi, tutti gli *ordini* della società vi troveranno quel grado di ammaestramento conveniente alla loro condizione, che vada in pieno accordo coi doveri incumbenti a ciascuno, cogli uffizj, colle industrie, cui sono chiamati ad esercitare. Potrebbe quindi un governo abbandonare al caso, al capriccio de' privati, un interesse di sì grave e fondamentale importanza per l'edificazione de' pubblici costumi che preparano forza ed obbedienza alle leggi? L'ineducazione rende orgoglioso e violento il potente, ferocemente immorale il plebeo, e distrugge quell'armonia di pensamenti ed affetti che è uno degli alti fini del Cristianesimo, dal quale dipende interamente la felicità domestica e sociale, la forza ed energia di uno Stato». ³⁵

³⁵ F. APORTI, *Scritti pedagogici editi e inediti*, a cura di Angiolo Gambaro, Torino, Ed. Chiantore, 1944, vol. II, pp. 29-31. Il Gambaro osserva: «Da questo passo e da alcuni altri (specialmente della protesta *contro l'articolo LE FIGLIE DELLA CARITÀ* del giornale *IL CATTOLICO* di Lugano del 1836, del *Progetto di riforma scolastica* del 1848, dello scritto *Idee schematiche per la riforma della scuola in Lombardia*, e dell'*Ordinamento dei pubblici studj in Lombardia quali esistevano nel 1848*: riportati *infra* in questo volume), nonché da certi atteggiamenti ch'egli assunse nel tempo che fu presidente del Consiglio universitario e della Commissione permanente per le scuole secondarie presso il Ministero dell'Istruzione pubblica in Torino, appare chiaro che l'Aporti è più per l'insegnamento statale che per la libertà dell'insegnamento. La sua educazione in uno Stato forte e monopolizzatore quale era l'austriaco, la sua condizione di funzionario pubblico molto considerato e consultato dalle superiori autorità scolastiche del governo di Milano, la natura stessa delle incombenze sostenute nello Stato subalpino, e soprattutto la profonda persuasione che solo con l'insegnamento statale è possibile la uniformità di fini, di programmi e di metodi, indispensabile a suscitare quella concordia di pensieri e di sentimenti che forma lo spirito di unità e che crea e rinvigorisce la coscienza nazionale, lo inclinarono e confermarono nell'assenso a una tesi che in generale era variamente contrastata dai cattolici dei paesi latini, e anche della Svizzera, dell'Inghilterra e dell'Irlanda. Non ci meraviglia quindi ch'egli sia stato del tutto estraneo alla questione della libertà d'insegnamento, vivissima ai suoi tempi in Francia dall'epoca eroica del giornale Lamennaisiano *L'Avenir* (1830-1831) fino ai primordi del secondo impero, e dibattuta pure tra il 1840 e il 1855 in Toscana e in Piemonte, dove pensatori

Su una linea analoga, per quanto riguarda la critica a certa educazione e istruzione privata, ma in atteggiamento molto più rispettoso dei diritti e dei beni dell'educazione materna e familiare, si pone G. CAPPONI, come si potrà ricavare dai seguenti testi essenziali. Dopo aver scritto che i fanciulli si educano coll'*esempio*, continua:

«Ma forse per ciò i genitori nulla dovranno ai loro figli fuorché gli esempi buoni; e nulla dovrà ai cittadini lo stato, per ciò che spetta all'educargli? E questo e quelli hanno gravi obblighi, e malagevoli sopra ogni altro a soddisfare adeguatamente... Il fatto solo risolve, quando egli è espresso e permanente, quelle dubbiezze della ragione che gli argomenti più offuscano: la storia decide le quistioni del gius pubblico. Due punti gravissimi di controversia tengono incerte le menti insinché il fatto li giudichi, e di questi mi rimane a dire quel che a me sembri più certo. L'educazione pubblica e comune dovrà tenersi come assolutamente migliore della privata, o questa di quella? E dovrà l'educazione, in quanto ai mezzi ed al fine, essere interamente libera, ovvero dipendere in qualche parte da quella autorità per cui si regge lo stato? Prima dirò brevissimamente del secondo punto, dal quale mi sembra venire una qualche luce per la dichiarazione dell'altro. Il diritto d'educare a proprio modo i propri figli, nessuna legge può toglierlo. Lo stato ha obbligo di vegliare, quanto egli è giusto e benefico, alla conservazione di se medesimo: ma s'egli si arroghi di preoccupare forzatamente a questo fine le volontà e le menti della generazione avvenire, lo stato è tirannico, perché egli offende una legge più santa delle politiche, una legge di natura: e di necessità procedendo con gli impedimenti, e co' divieti, egli si fa corruttore, e, quanto è in lui, distruggitore di quelle forze della nazione ch'egli ha debito di mantenere ed anzi d'accrescere, a un tempo mostrandosi indegno e inabile a governarla. Coloro pertanto i quali pretendono che sia lecito costringere o in qualche parte menomare questa libertà delle famiglie anche col solo negare ad esse i mezzi d'esercitarla; costoro mi sembrano confondere con la legalità d'un diritto la necessità d'un fatto. Imperocché, se all'educazione manchi un principio che la governi e che la renda uniforme quanto alle idee primordiali, ella sarà impotente: ma questo principio, questa unità di concetto può solo dipendere da una autorità consentita, non mai da una forma che ad ogni passo si contrapponga; e meglio è spingersi pure innanzi cercando la via, che non giacere tra gli impedimenti. Peggior d'ogni altra è dunque la condizione di noi che soffriamo della impotenza comune al secolo, e degli ostacoli che si oppongono.

Qual sia migliore tra la privata e la pubblica educazione, mi sembra

e uomini d'azione provenienti da orizzonti opposti, quali R. Lambruschini, V. Gioberti, A. Rosmini, C. Balbo, C. Cavour, C. L. Farini, D. Berti, B. Spaventa e altri minori sostengono doversi accordare amplissima libertà all'iniziativa individuale e privata nel campo dell'istruzione. Tuttavia il monopolio scolastico dello stato, com'egli lo concepisce, è assai lungi dall'essere assoluto: poiché presuppone il riconoscimento ufficiale dei grandi principj cristiani e della loro imperiosa insegnabilità nell'educazione pubblica. Cadono quindi tanto le tesi dell'onnipotenza dello Stato, quanto le tesi del laicismo o neutralismo nella scuola...» (*ibid.*, p. 30, n. 2).

vano il cercarlo: l'una e l'altra son del pari necessarie a formare tutto l'uomo; quella educa il cuore, e questa insegna la vita. Io non credo pertanto, che alcuna sorta d'istituzione, in qualunque modo congegnata, abbia virtù di produrre gli effetti d'entrambe: e poca fede ho nei collegi, artificializzate famiglie, ma senza nemmeno che ben vi si apprenda la scuola del mondo: istituzioni politiche, ma non però sempre nazionali; fondate a sostegno d'una parte, d'un ordine, o d'un ceto; e non di rado intese a promuovere con la industria d'un metodo, un'ambizione privata od un privato interesse. L'educazione ch'io vagheggio non lascia l'infanzia né la adolescenza crescere inesperte delle dolcezze domestiche, né soffre che i figli sieno cacciati a vivere tra estranei fuori del tetto paterno; ed anzi vuole ch'essi rimangano in seno della famiglia, per quivi nutrire i primi affetti dell'uomo: ma col fare ch'essi apprendano le comuni discipline in una pubblica scuola e nell'allegro consorzio de' loro coetanei, insegna loro ch'essi appartengono alla famiglia non solo, ma benanche alla città ed alla nazione, e gli avvezza così a quella vita pubblica e cittadina, senza cui l'uomo è dimezzato. Più assai de' collegi mi piacciono dunque i ginnasi ed i licei; ed amo il giovine popolo che si raccoglie nelle università; ma con regola più generale colui che non abbia un poco assaggiato l'educazione comune, sarà da meno degli altri quanto alla prudenza e alla operosità della vita; e in lui dico non poter essere interamente compiuti mai né l'uomo né il cittadino. Io bramo pertanto (e giova il ripeterlo), che ambedue le discipline vadano insieme di pari passo; imperocché i fanciulli, nello straniero convitto ignorano la famiglia; e nel vivere tutto domestico s'investono facilmente d'un orgoglio solitario, che gli rende infelici per se medesimi e inetti alla vita».³⁶

c) Più vicino a noi i diversi elementi dell'età illuministica si precisano in differenti forme di laicismo. Pur giustificandosi in base a ispirazioni teoretiche non univoche ed esprimendosi variamente, esse presentano non pochi punti di coincidenza o di contatto. Si accennerà brevemente a tre tipiche posizioni: una più vicina all'età illuministica di G. SALVEMINI, l'altra neo-illuministica di L. BORGHESI e, infine, quella socialista di A. CLAUSSE. Si omettono numerose altre di provenienza positivistica³⁷ e tutte quelle che fanno capo a forme

³⁶ *Pensieri sull'educazione*, nel vol. di A. GAMBARO, *La critica pedagogica di Gino Capponi*. Bari, Laterza, 1956, pp. 337-341.

³⁷ Sia consentito un breve cenno alla posizione tipica di A. ANGIULLI, *La pedagogia, lo Stato e la famiglia*. Firenze, La Nuova Italia, 1961 (I ediz. 1876), pp. XLIII-134. Egli riprende positivisticamente molti dei motivi già emersi nella tradizione laicista, contemperando la tesi del primato educativo dello stato, giustificata dal presupposto sociologicistico, con la tesi della fundamentalità della famiglia. Si riportano alcuni brani significativi: «L'educazione del popolo è un fatto di utilità generale, tocca l'esistenza di tutto l'organismo sociale, e però è un dovere nazionale, e cade nelle appartenenze o nei diritti dello Stato; il quale comprende le condizioni e gli uffici connessi con la vita della totalità collettiva. L'educazione nazionale attua la condizione indispensabile alla libertà e al benessere di tutti, è un principio di ordine, e non può essere abbandonato all'arbitrio degli individui o di una classe. Ammettere la libertà in questo dominio, sarebbe lo stesso che ammettere potersi dagli individui distruggere le basi della vita sociale... Se lo Stato ha il diritto di punire chi infrange le leggi della vita, ha eziandio quello di richiedere che queste leggi siano apprese, perché non siano infrante» (pp. 19-20). «Lo

monistiche e nazionalistiche di ispirazione piuttosto idealistica (da Fichte a Hegel fino all'idealismo attualistico di G. Gentile).

Come già fu rilevato in questa stessa Rivista, la posizione di G. SALVEMINI si presenta per diversi aspetti discreta, moderata, equilibrata.³⁸ Se per lui « la libertà d'insegnamento è mezzo, è fine, è tutto », e, quindi, contenuto e fondamento, anche morale e giuridico, della funzione educativa, la lotta contro tutti i totalitarismi e dogmatismi, reali o presunti, non si sviluppa a senso unico. In relazione alle questioni che qui interessano, poi, la libertà dell'insegnamento — e degli insegnanti nella scuola pubblica di stato, che egli vorrebbe indipen-

Stato ordinando l'istruzione obbligatoria col concorso dei comuni e delle province, lascia piena libertà ai padri di famiglia di provvedere nel modo che credano migliore all'istruzione dei loro figliuoli » (p. 24). « Quando diciamo che l'istruzione obbligatoria e generale deve essere scientifica nei suoi fondamenti, vogliamo dire che debba essere fondamentalmente laica. Lo Stato moderno, riconoscendo siccome diritto dell'individuo insieme con la libertà del pensiero e della coscienza, la libertà religiosa, non può senza contraddire a se stesso, propugnare nelle scuole l'insegnamento di un catechismo particolare, o di più catechismi... Se lo Stato ha il diritto ed il dovere di promuovere l'istruzione laica e scientifica, non ha il diritto ed il dovere di promuovere l'insegnamento di un catechismo, senza cessare di essere Stato libero. Anzi egli ha il diritto ed il dovere d'impedire che una Chiesa, la quale nei rapporti del diritto generale non ha altro valore, che di una associazione privata, assuma un titolo e una competenza speciale rispetto all'educazione, s'attribuisca l'ufficio dello Stato dell'intera società » (pp. 26-27). « La contraddizione apparisce più manifesta quando si considerano gli scopi dello Stato, che apparecchia gli avanzamenti della libertà e della cultura, e gli scopi dell'ortodossia cattolica che aspira a distruggerli. L'educazione nazionale non può essere operata da chi non ha fede nel potere dell'intelligenza e nei progressi civili. Il prete ripete nella scuola ciò che predica nel tempio, rinnega la virtù del pensiero e della civiltà » (p. 27). « La scuola deve essere civile, laica, il catechismo non le appartiene » (p. 28). E a chi obiettasse il diritto dei genitori in maggioranza cattolici, risponde: « Lo Stato non deve prendere a sua norma le condizioni intellettuali e morali della maggioranza numerica, che è sempre nel grado meno avanzato della civiltà; ma raccogliere i principii che si appalesano nelle produzioni superiori della cultura, e rifonderli nel seno degli strati più bassi della società per sollevarli sulla corrente del progresso... Sono i clericali oggi che vogliono rispettare la pretesa volontà delle famiglie, quando la Chiesa non ha mai esitato ad insegnare ai figliuoli una credenza opposta alla convinzione dei genitori » (p. 29). Al di fuori della scuola, però, è riconosciuta alla famiglia una fondamentale responsabilità educativa, purché l'educazione venga intesa in senso limitativo e non entri in conflitto con la più completa formazione umana. « Innanzi alla scuola è la famiglia; la quale nelle sue parti più intime è sottratta all'azione diretta dello Stato. Lo Stato non ha il diritto di penetrare nel santuario domestico, e farsi a regolare il corso degli affetti, delle idee, della fede. Onde quanto alla questione dell'insegnamento religioso, eziando coloro che intendono sbandire il catechismo dalle scuole, non possono non rispettarlo nel libero dominio della famiglia. Parimente lo Stato, fondando la scuola obbligatoria, non può impedire la scuola paterna e privata, quando sono date alcune particolari guarentigie. Intanto l'azione della famiglia può rendere in gran parte frustranea l'opera dello Stato e della scuola laica... Non basta quindi cessare i conflitti tra le diverse scuole; ma bisogna innanzi tutto cessarli nella famiglia, e tra la famiglia e la scuola. Così non basta sbandire il prete dalla scuola; bisogna sbandirlo dalla famiglia, ove si rifugia e si accovaccia, portandovi la discordia e la corruzione. Inoltre la scuola abbraccia principalmente l'istruzione, la famiglia abbraccia in modo fondamentale tutta l'educazione. La scuola è insufficiente senza la famiglia; nella famiglia è il sostrato dell'educazione fisica, intellettuale, morale, estetica, religiosa. In essa s'intendono i primi fili della stoffa mentale, da cui dipenderanno tutte le attività dell'uomo. In essa dunque si raccoglie tutto il problema pedagogico... » (pp. 66-68).

³⁸ Cfr. il breve saggio di P. BRAIDO, *Gaetano Salvemini e la scuola laica*. « Orientamenti Pedagogici », 1958, pp. 235-263.

denti dall'esecutivo com'è indipendente la Magistratura³⁹ — non esclude un vivo rispetto per alcuni diritti primordiali dell'alunno e delle famiglie. Egli scrive:

« Affinché la indipendenza da ogni costrizione dogmatica animi e informi tutta l'opera educativa del maestro, è necessario soprattutto che questi sia pienamente rispettato nella sua libertà di insegnamento, e non costretto a mutilare la sua personalità o dissimulare le sue convinzioni; salvo sempre in lui l'obbligo di rispettare lealmente le coscienze degli alunni, distinguendo la verità dalle ipotesi che sono tuttora oggetto di controversia: non imponendo mai, sui problemi fondamentali della vita, con la sola autorità dell'ufficio, dottrine contestate o a cui non sia possibile giungere con i mezzi forniti dalla ragione, cercando di mettere gli alunni in istato di potere con piena libertà e consapevolezza formarsi le proprie convinzioni filosofiche, politiche e religiose ».⁴⁰

« Un professore di filosofia può educare adolescenti dai 15 ai 18 anni a ragionare occupandoli con infiniti argomenti senza sconvolgere brutalmente quegli spiriti ancora in via di formazione. L'insegnante di una scuola pubblica — cioè pagato col denaro di tutti — ha obblighi di prudenza, a cui non è disonore conformarsi. Egli ha soprattutto l'obbligo di rispettare la libertà intellettuale di alunni, che non hanno la maturità per discutere argomenti che da tremila anni tengono occupati i più grandi spiriti dell'umanità, senza che si raggiunga mai una conclusione accettata da tutti... Anche nelle università una certa delicatezza è doverosa, se l'insegnante deve essere l'amico e non il proprietario del giovane ».⁴¹

Anche in polemica con L. Borghi, Salvemini anteponeva il diritto dell'alunno — e quello della famiglia — al dovere e al diritto dell'insegnante di prospettare ideali sociali, che in qualche modo predeterminino l'avvenire di quello.

« Finché Borghi pensa a una scuola liberamente creata e mantenuta da insegnanti concordi nello stesso ideale di vita, per alunni affidati a loro da famiglie che aderiscono a quell'ideale, nessuno gli negherà il diritto di fare nella sua scuola quanto egli crede meglio per la educazione dei suoi alunni. Con tutto questo, io mi domando se non esista anche nell'alunno un diritto superiore a quello della famiglia e dell'insegnante, il diritto di non essere violato nella sua integrità spirituale, sia pure con le più belle intenzioni di questo mondo ».⁴²

³⁹ « La laicità della scuola consiste nella indipendenza della direzione e dell'amministrazione scolastica dai poteri politici, nella scelta degli insegnanti fatta col solo criterio delle capacità intellettuali e morali, nel funzionamento giornaliero della scuola affidato alle cure dei soli insegnanti così scelti: libere rimanendo le vie per la conquista della scuola a tutte le correnti di pensiero, che via via riescano a prevalere nella scienza e nella coltura nazionale, finché nuove correnti non si sieno vittoriosamente affermate » (*Il programma scolastico dei clericali*. Firenze, La Nuova Italia, 1951, p. 64).

⁴⁰ In « Nuovi Doveri », 1907, fasc. 14-15, p. 241. Cfr. anche *Il Programma scolastico dei clericali*, p. 31; *Scritti sulla questione meridionale*, pp. 233-234.

⁴¹ *Il programma scolastico dei clericali*, p. 58.

⁴² *Scuola e Società*. « Scuola e Città », 1952, p. 244.

Ma oltre al rispetto per i più fondamentali diritti dell'individuo, dell'alunno, si nota anche un apprezzabile rispetto per le responsabilità primordiali dei genitori, della famiglia. Lo si rileva soprattutto nel modo di risolvere il problema della legittimità delle scuole private e dell'insegnamento religioso nei Convitti nazionali. A proposito del conflitto tra scuola pubblica e scuola privata, il Salvemini scrive contro tendenze estremiste:

« A parte le difficoltà materiali insuperabili, che renderebbero vana ogni legislazione giacobina contro le scuole private, io non credo che la scuola pubblica avrebbe molto da guadagnare dalla scomparsa della scuola privata. Questa può essere un utile campo di esperimenti pedagogici, rappresentare sempre un pungiglione ai fianchi della scuola pubblica, e obbligarla a perfezionarsi, senza tregua, se non vuole esser vinta e sopraffatta.

Eppoi, se nelle città, in cui io abito, le scuole pubbliche funzionassero male, e vi fossero scuole private che funzionassero meglio, io vorrei essere pienamente libero di mandare i miei figli a studiare dove meglio mi aggrada. Lo Stato ha il dovere di educar bene i miei figli, se io voglio servirmi delle sue scuole. Non ha diritto di impormi le sue scuole, anche se in esse i miei figli saranno educati male. E non è proprio questa l'ora, in cui più sincera e più aspra e io direi anche più eccessiva è la critica che noi stessi facciamo delle nostre scuole, non è proprio questa l'ora più adatta a chiedere la soppressione delle scuole private...

Quest'obbligo di frequenti esami nelle scuole pubbliche è la sola efficace sorveglianza possibile sulle scuole private. Ed è la sola legittima, oltre quella igienica, e morale, a cui nessuna comunità pubblica o privata può rifiutarsi. Quando noi, istituendo quest'obbligo, avremmo messo le famiglie in grado di distinguere dagli effetti le scuole buone dalle scuole cattive, queste in breve falliranno e quelle fioriranno. E sarà un bene per tutti che fioriscano. Di esse lo Stato non dovrà occuparsi, che per imitarle. E deve pienamente rispettare nel suo stesso interesse la loro libertà d'insegnamento ».⁴³

⁴³ *Il programma scolastico dei clericali*, pp. 26-28. Non del tutto esatto, ma degno di meditazione pare ciò che afferma della « libertà » e del diritto, difesi talora dai cattolici. « Allorché, dunque i clericali invocano oggi, in Italia, "la libertà d'insegnamento" e la "libertà della scuola", con una formula equivoca la quale consente loro all'occasione di mescolarsi con i conservatori, che si chiamano anche liberali, bisogna tenere bene presente che essi aspirano alla libertà d'insegnamento non per tutti, ma per sé soli; che il loro ideale non è la libertà di tutte le scuole, ma la libertà delle sole scuole proprie... » (p. 34). « Arrivare al monopolio attraverso la libertà: questa è ovunque la formula che riassume la tattica clericale » (p. 39). « E la "libertà d'insegnamento" ... degli altri? Questa non è entrata mai in alcun modo nel programma clericale. Per "libertà d'insegnamento", come abbiamo già spiegato, i clericali intendono la "libertà del loro solo insegnamento", non dell'insegnamento di tutti. "Nell'educazione del fanciullo — scrive il Rezzara — tocca ai genitori il diritto di scegliere liberamente la scuola a cui vogliono mandare i loro figli: soltanto a tale condizione, il maestro potrà esercitare la sua funzione, di fatto e di diritto, quale delegato della potestà del padre. Ma i diritti del padre e quelli del maestro, supplente del padre, non sono assoluti. Essi sono temperati da quelli della Chiesa e da quelli dello Stato » (p. 48).

Un certo riconoscimento è dato pure all'istituto familiare nella soluzione del problema dell'insegnamento religioso nei Convitti e educandati dello Stato.

« Nel negare la istruzione religiosa nelle scuole medie ed elementari, noi non neghiamo alle famiglie il diritto di far dare ai loro figli per conto loro la istruzione religiosa fuori della scuola . . . Ma quando le famiglie abbandonano del tutto ai convitti e agli educandati la cura di educare i loro figli . . . quando l'opera della famiglia sulle soglie dei convitti viene del tutto meno, noi non possiamo sopprimere assolutamente in questi istituti ogni insegnamento religioso; noi non possiamo negare alle famiglie, che ne facciano domanda, il diritto di far dare ai loro figli l'istruzione religiosa, fuori dalle ore delle lezioni comuni, da maestri di loro fiducia, scelti e retribuiti da esse. Negare questa facoltà significherebbe interdire alle famiglie religiose la possibilità di servirsi dei convitti mantenuti col denaro di tutti; significherebbe violare brutalmente la libertà di coscienza di una parte dei nostri concittadini ».⁴⁴

d) Evidenti influssi illuministici e positivistici è possibile trovare in Italia, tra i contemporanei, in Lamberto BORGHI, che tratta sistematicamente la questione del diritto e del dovere educativo nel volume *L'educazione e i suoi problemi*. Egli, indubbiamente, scrive pagine efficaci e convincenti sulla funzione insostituibile della famiglia nell'educazione dei figli. « L'importanza della famiglia — egli afferma — per lo sviluppo dell'individuo è stata sottolineata al massimo negli studi psicologici e pedagogici degli ultimi decenni ».⁴⁵ Ed aggiunge, giustamente, in base anche a dati ormai universalmente noti di psicologia e sociologia:

« La scuola riceve il fanciullo dalla famiglia e lo prepara, continuando l'intensa vita di rapporti umani e sociali che già era cominciata per il fanciullo nella famiglia, a un'allargata esistenza socievole, a una capacità di relazioni più sicure e più ampie che, per lo sviluppo dell'intelligenza e del carattere che la scuola assicura, tendono all'universalità. Famiglia, scuola e società sono momenti e strumenti di uno stesso sviluppo, termini intimamente associati, ciascuno dei quali non può sussistere senza gli altri. Poiché la madre è la prima educatrice e la famiglia la prima grande scuola, e poiché la famiglia è la prima effettiva e condizionante società che l'individuo sperimenta e senza la quale è incapace di essere membro di altra società, scuola e società devono chinarsi sulla famiglia e preoccuparsi grandemente del suo andamento e della sua sorte, e dedicare ai loro rapporti colla famiglia la maggiore attenzione come da essa ricevono il massimo beneficio e apporto.

L'individuo, prima di essere un membro pienamente attivo della società più vasta, è membro attivo e integrante della famiglia e della scuola . . .

⁴⁴ In « Nuovi Doveri », 1907, fasc. 14-15, p. 235.

⁴⁵ L. BORGHI, *L'educazione e i suoi problemi*. Firenze, La Nuova Italia, 1953, p. 37.

Gl'insegnanti perciò devono tenersi strettamente a contatto colle famiglie dei loro alunni, visitarle, permettere che i genitori visitino le scuole, anzi indurli a fare questo frequentemente e ad abituarsi così a sentire e a considerare la scuola non soltanto come il luogo dove si istruisce il loro figlio, ma dove l'intera comunità si incivilisce, progredisce, si unifica, a considerare la scuola come il centro vivo della comunità, come la loro stessa casa ».⁴⁶

Ma se sul piano del fatto la famiglia acquista una rilevanza straordinaria non è così su quello del dover essere. Di fatto la famiglia potrebbe mancare al suo compito, compromettendo ogni valida collaborazione con la scuola, come potrebbe mancare una società chiusa in strutture e prospettive di conservatorismo. Il Borghi finisce così per assumere come punto di riferimento di ogni autentico diritto educativo il concetto stesso di educazione, garantito nella sua autenticità teorica dal pedagogista (della scuola del Borghi, sembra doversi ritenere) e in quella effettiva, pratica, dagli insegnanti. « Una trattazione rigorosa del problema dei rapporti che intercedono e che devono intercedere fra la scuola da un lato e lo Stato e la Chiesa e le altre istituzioni dall'altro non può essere compiuta se non si parte dal concetto e dal fine stessi dell'educazione ».⁴⁷ Sembra istruttivo documentare una posizione, che salve marginali variazioni rispecchia larga parte di certa mentalità « laica ». Essa si può rapidamente riassumere nelle seguenti proposizioni colte nell'opera dello stesso Autore:

1) « Il diritto di educare deve dedursi dal concetto e dalla finalità stessi dell'educazione. È l'educatore chi è in grado di promuovere lo sviluppo dei giovani alla pienezza della propria umanità come capacità di indipendenza di pensiero e di azione e di libera e intima collaborazione cogli altri... È educatore e ha diritto di educare chi sa attuare tale rapporto interpersonale fecondo, positivo, promotore di sviluppo per i giovani. È quindi naturalmente educatrice la madre, è naturalmente educatore il padre... ».⁴⁸

2) « Ma è noto che la famiglia non è sempre capace di effettuare il suo compito educatore. Lo sviluppo stesso del fanciullo esige un relativo distacco dall'influenza continua dei genitori, se si vuole che egli allarghi la sua presa di contatto cogli altri esseri umani e col mondo... La famiglia spesso non è atta a questo compito. Occorrono agenti speciali appositamente dedicati a ciò e forniti di una speciale attitudine. Essi sono i maestri, gl'insegnanti ».

3) « La facoltà docente spetta dunque solamente a chi è capace di educare; tale capacità è determinata soltanto dagli educatori stessi. È lecito quindi ammettere che la società organizzata stabilisce norme mediante le quali degli organi eletti dagli educatori stessi siano creati per valutare l'attitudine e la preparazione di coloro che aspirano a esercitare l'attività di insegnanti... ».⁴⁹

⁴⁶ *Ibid.*, pp. 41-43.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 104.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 120.

⁴⁹ *Ibid.*, pp. 120-121.

4) « La funzione docente può essere esercitata sia nelle scuole private che in quelle pubbliche purché abbia per fine lo sviluppo pieno degli alunni e sia attribuita ad insegnanti qualificati, in base agli accertamenti sopra descritti. Essa non deve peraltro essere esercitata per fini particolaristici sia da parte dei privati o dei gruppi di privati che istituiscono scuole sia da parte degli organi pubblici. L'insegnamento deve avere per fine lo sviluppo dei giovani alla pienezza di se stessi e non il perseguimento dei fini delle istituzioni, cioè la loro propria conservazione o il rafforzamento del loro potere. È per questo che occorre stabilire la piena indipendenza del corpo insegnante dai poteri politici o religiosi come si stabilisce l'indipendenza della magistratura. La libertà accademica è costitutiva, non sussidiaria dell'insegnamento ».⁵⁰

« L'educazione si fonda non sull'uomo ma su Dio, parte non dal fanciullo coi suoi interessi, coi suoi poteri e coi suoi bisogni, ma dall'ordine divino del mondo, stabilito in maniera indipendente da ogni volere umano, e ne vuole impiantare la legge e lo spirito di obbedienza nell'animo dei giovani. Questi e gl'insegnanti rappresentano in certo modo dei mezzi per l'attuazione dell'ordine soprannaturale e dell'ordine divino e naturale... In questa concezione pedagogica l'educazione mira dunque, per formare "l'uomo soprannaturale", a rafforzare l'autorità della Chiesa, dello Stato e della famiglia sui giovani, a subordinare anche gl'insegnanti a queste autorità e a promuovere un insegnamento che è trasmissione di una verità precostituita e non libera ricerca della verità stessa ».⁵¹

« Una tale visione educativa è chiaramente opposta a quella che leva sugli interessi e i poteri dell'educando e che mira a svilupparli pienamente fino a dargli la piena capacità di pensiero e di agire indipendenti e della libera collaborazione cogli altri al fine di stabilire con essi una profonda intimità. Non si tratta però dell'opposizione di una visione religiosa a una visione irreligiosa, ma del contrasto tra un modo e un altro di concepire la vita spirituale e religiosa... Il rapporto tra la scuola da un lato e lo Stato e la Chiesa dall'altro si pone pertanto in termini educativi solamente come rapporto tra educazione, società e religione... »

In questa concezione società e religione non si fissano mai in entità rigidamente istituzionali; esse si nutrono dello sviluppo libero delle persone, partecipano a questo sviluppo, lo fecondano e ne sono fecondate. Esse esprimono l'esigenza di un legame spirituale libero e intimo, tra tutti gli uomini, che, in religione, si atteggia come sentimento dell'unità divina dell'universo e aspirazione all'unità con esso e col suo fondamento, oltretutto come sentimento dell'intima unità soggiacente alle infinite e diverse persone umane e della medesimezza di esistenza con esse tutte ».⁵²

e) Una più violenta critica alla concezione classica e cattolica viene portata da una forma, anche diffusa, di laicismo di indirizzo socialista e che sembra signi-

⁵⁰ *Ibid.*, p. 122.

⁵¹ *Ibid.*, pp. 134-135.

⁵² *Ibid.*, pp. 137-139.

ficativamente formulato nel volume di A. CLAUSSE, *Une doctrine socialiste de l'éducation*.⁵³ Essa si può riassumere rapidamente nei punti seguenti:

1) La Chiesa storicamente non ha sempre sostenuto con coerenza e convinzione la dottrina della priorità delle responsabilità educative dei genitori e della famiglia. Le difese da lei erette in questo senso, soprattutto nella storia più recente, hanno una funzione essenzialmente *strumentale* e cioè tentano di salvaguardare con il ricorso a mediazioni una secolare volontà di potenza, prima soddisfatta con mezzi propri e diretti.

« L'histoire nous montre que si la politique de l'Eglise a changé dans ce domaine, ce n'est pas parce que sa doctrine s'est modifiée. Dès le départ, cette doctrine est l'expression d'un totalitarisme moral qui saisit l'individu tout entier et tous les individus. La doctrine est restée inopérante dans le domaine de l'enseignement des laïcs, aussi longtemps que la suprématie sociale de l'Eglise n'a pas été mise en cause. Dans l'ensemble, avons-nous vu, l'Eglise ne s'intéresse à l'enseignement des laïcs, que dans la mesure où elle sent son influence menacée, où elle risque de perdre l'audience d'une certaine clientèle de plus en plus nombreuse attirée par des organismes nouveaux dont elle n'a pu empêcher la naissance et le développement. Tout au long de l'histoire, il n'est pas possible de relever une seule initiative de l'Eglise en matière d'enseignement qui ne s'explique, en dehors des besoins de clergie, par les nécessités de l'auto-défense... »

Puissance politique et sociale fondée sur une certaine conception de la société et trouvant son expression dans un idéal d'immobilisme, lié à sa structure idéologique, l'Eglise devait nécessairement se dresser contre tout ce qui risquait de détériorer cette situation...

Dans ces conditions, on s'étonne de l'insistance avec laquelle on parle aujourd'hui de cette liberté du père de famille qui n'a de sens que si elle évoque, d'abord et avant tout, la liberté de l'individu comme tel. On parle du rôle doctrinal de la famille. Et la référence se conçoit et s'admet dans la perspective d'un catholicisme théorique. Mais comment peut-on, envers et contre toutes les circonstances, imposer à la famille un rôle que l'Eglise elle-même n'a pas cru devoir remplir au moment où les circonstances sociales et son intérêt politique ne le lui recommandaient pas?

En réalité, c'est là une liberté que l'Eglise n'invoque et dont elle n'use qu'au moment et dans les conditions politiques où elle peut lui être favorable. Elle réagit de même en face de toute liberté, qu'elle soit. C'est un mot qu'ignore l'Eglise ou qu'elle ne connaît que pour le condamner sans appel avant les bouleversements sociaux et politiques de l'époque moderne. La liberté du père de famille ne se conçoit que comme la liberté de se mettre au service de l'Eglise...

Il faut se débarasser une fois pour toutes d'une rhétorique facile et illusoire. Les faits parlent clairement. L'Eglise elle-même, surtout à l'époque

⁵³ Cf. P. BRAIDO, *Una dottrina socialista dell'educazione*. « Orientamenti Pedagogici », 1956, pp. 525-540.

de sa toute-puissance, n'a jamais considéré l'école comme un prolongement de la famille. En réalité, fidèle à une politique inévitable, l'Eglise se méfie de la famille parce qu'elle se méfie de l'individu et c'est le césarisme chrétien qui, après le césarisme impérial, a tué l'importance éducative que avait la famille dans un complexe social où la « gens » était restée la base de l'organisation politico-sociale.⁵⁴

2) Storicamente, in un regime sociale dominato dalla Chiesa e dalla religione, la cosiddetta funzione educativa e culturale si sarebbe esplicata semplicemente come funzione religiosa, a scopi professionali, utilitari, e non come risposta ad esigenze di autentico sviluppo e di vera maturazione umana, in subordinazione e coordinamento alle responsabilità educative dei genitori.

« On admet généralement que, dans nos pays occidentaux, l'école est sortie de l'Eglise... Preuve évidente que la fonction pédagogique résulte chez nous d'une différenciation de la fonction religieuse, c'est-à-dire d'une fonction sociale particulièrement importante; elle n'est pas une délégation au clergé des fonctions familiales puisque les formes qu'elle prend ne s'inspirent pas des besoins multiples des familles, mais des formes mêmes que prend la fonction religieuse... Ces écoles ne s'adressent pas aux "hommes chrétiens" en général, mais uniquement aux membres d'une fonction sociale déterminée, la fonction cléricale... Dans tout ceci, la famille, comme l'individu, ne joue aucun rôle et n'occupe aucune place; seule compte la fonction sociale dont il convient d'assurer le maintien... »

Il serait facile de multiplier les exemples où l'action de l'Eglise se dresse contre cette liberté du père de famille. Pour maintenir sa domination et sa puissance sociale, elle invoque tour à tour, et selon les circonstances, les impératifs de la doctrine ou les avantages d'une liberté à sens unique. Mais, au total, ce n'est pas le point de vue purement doctrinal qui inspire son action... »⁵⁵

3) In realtà, secondo il sociologismo del Clause, l'educazione è una funzione sociale: la paternità e la maternità più autentica è quella « spirituale » e culturale della società, di cui è figlia anche la famiglia, e l'individuo stesso. Anzi, secondo le vicende storiche, la società educa e coltiva insieme o contro i genitori e la famiglia.

« L'école est une institution sociale qui, selon les impératifs des milieux historiques, s'appuie sur la famille ou en méconnaît complètement l'existence même et les intentions plus ou moins explicites. Il ne s'agit jamais de compléter ou de parfaire l'action familiale considérée comme une action libre et individuelle... L'enfant, comme l'adulte, est membre d'un groupe avant d'être membre d'une famille... »

⁵⁴ A. CLAUSE, *Une doctrine socialiste de l'éducation*. Liège, Amicale Fédérale du Personnel Enseignant Socialiste, 1955, pp. 28-30.

⁵⁵ *Ibid.*, pp. 32-33.

Si l'école était un prolongement de l'action familiale devenue de plus en plus insuffisante à la suite des exigences toujours croissantes de l'éducation, l'histoire nous révélerait un développement organique et progressif de l'école allant des formes les plus simples et les plus élémentaires aux formes les plus hautes et les plus compliquées. Or on sait qu'il n'en est pas ainsi. L'enseignement élémentaire ne s'organise dans nos pays qu'à partir du 16^{me} siècle et ne se généralise qu'à la fin du 19^{me}. L'enseignement savant, dont la pertinence est sans conteste purement sociale, précède de plusieurs siècles l'enseignement dit primaire. Il s'agissait de former les élites nécessaires au fonctionnement normal de la vie collective.

Bien plus, lorsque l'enseignement primaire apparaît comme une nécessité sociale du monde moderne, loin de répondre à un besoin exprimé et défendu par les familles, il ne se développe et ne s'impose en général que *contre* le désir des parents. Partout l'obligation scolaire se réalise contre le gré des parents: l'enfant représente une valeur économique dont la famille se prive difficilement. Mauvaise volonté, préjugés, indifférence des parents, exploitation économique de l'enfant. La famille a été un des obstacles les plus redoutables dans la lutte menée en faveur de l'instruction pour tous. Et, fait curieux, c'est dans les pays catholiques que l'obligation scolaire triomphe en dernier lieu...».⁵⁶

4) L'educazione è garantita dalla società, e in particolare dallo stato e dalla scuola pubblica (l'Autore esclude la scuola privata e in genere il pluralismo scolastico), come presidio del sommo bene rappresentato dalla *dignità e libertà individuale* del fanciullo, alla quale si subordinano la libertà e la responsabilità dei genitori.

« De plus en plus, dans tous les domaines de la pensée et de l'action, la liberté devient l'expression d'une volonté collective qui prétend, en s'organisant dans le respect mutuel des personnalités, assurer à chacun le maximum de liberté individuelle. La vraie liberté éducative exclut toute entreprise, toute velléité même, quelle qu'elle soit et d'où qu'elle émane, (serait-ce même d'un groupe majoritaire), d'aller à l'encontre de la liberté individuelle. Car ce dont il s'agit ici, et ce qui est engagé dans le débat parce que notre avenir même en dépend, c'est bien la liberté de l'individu, son droit à un épanouissement aussi complet que possible. Comme nous l'avons montré, cette liberté profonde et foncière qui émane d'une information objective et d'une formation sans préjugés peut seule donner à l'individu le rôle créateur qu'exige le monde moderne.

Toute liberté d'enseignement, toute prétention d'une autorité particulière quelconque (Eglise, parti politique, simple particulier) qui va à l'encontre de ce droit fondamental de l'enfant en tant que personne humaine, est à rejeter comme une aberration anti-démocratique. L'exercice d'une liberté, quelque naturelle qu'elle paraisse sur le terrain d'une philosophie morale abstraite, est à condamner si elle aboutit à étouffer, à limiter la liberté d'autrui. Il constitue la forme la plus hypocrite et la plus

⁵⁶ *Ibid.*, pp. 30-32.

dangereuse d'un totalitarisme dépassé. Or, pour un esprit démocratique, la liberté de l'enfant, cette promesse d'avenir, est le bien le plus sacré.

La liberté du père de famille, qu'on invoque si volontiers aujourd'hui, n'a jamais été respecté dans l'éducation traditionnelle; l'Etat autoritaire, comme l'Eglise, a organisé son enseignement en fonction de ses besoins et de ses exigences sociales, de son prestige et de son autorité, des valeurs qu'il représentait et des intérêts qu'il défendait. En dehors de ses objectifs, il n'a jamais laissé la moindre liberté aux pères de famille. Si les organismes qui, pendant des siècles de domination, ont nié la liberté de la famille comme ils ont nié elle de l'individu, en font aujourd'hui la base de leur politique, c'est qu'ils y trouvent un moyen d'exercer sur les parents une pression morale, par la propagande politique ou religieuse, afin de sauvegarder certaines valeurs avec les intérêts particuliers qui y sont associés.

La liberté du père de famille ne peut donc jouer que dans les limites du respect de la liberté de l'enfant et de son droit le plus absolu: l'accès à toutes les valeurs morales et spirituelles qui constituent notre héritage et qui préparent notre avenir. Accordons au père de famille la liberté de choisir pour ses enfants l'école qu'il préfère, les maîtres en qui il a confiance. Mais ce choix doit se faire entre des écoles et des maîtres qui, par l'esprit qui les anime et leurs intentions réelles, assurent à l'enfant sa liberté et son droit et lui permettent de l'exercer dans le sens de son plus grand intérêt moral et intellectuel. Or seuls les pouvoirs publics, parce qu'ils représentent la variété des opinions et des tendances, des idéaux et des intérêts, sont qualifiés pour réaliser ces conditions et en assurer le maintien.

Faut-il rappeler que par exemple, l'obligation scolaire est l'affirmation par les pouvoirs publics des droits de l'individu contre les insuffisances, les fantaisies, les mauvaises volontés, les intérêts parfois sordides de la famille? Il faut se méfier d'une certaine littérature sentimentale et fautive; il ne faut pas se lamenter sur la douleur des parents qui se verraient arracher leurs enfants par un Moloch inhumain et insatiable. D'abord personne ne nourrit de telles intentions. Ensuite se n'est pas porter atteinte à l'affection des parents que de fournir à leurs enfants les moyens de s'épanouir au maximum, au-delà des possibilités et des ambitions mêmes de la famille. Ce n'est pas exercer une liberté sainement comprise que d'imposer à ses enfants une profession qui réponde aux goûts et aux ambitions de la famille, à ses traditions ou à ses intérêts. La communauté se doit de défendre l'enfant et de l'aider contre l'étroitesse de vue, les raisons souvent très subjectives invoqués par les parents pour assigner à leurs enfants, dès le départ, une orientation particulière qui est toujours appauvrissement et limitation ».⁵⁷

4. LA DOTTRINA DEI « TRE SPAZI »

L'abbandono dell'impegno speculativo, sacrificato spesso a immediate preoccupazioni pratiche, ma probabilmente agevolato anche dalla scarsa fiducia

⁵⁷ *Ibid.*, pp. 178-179.

nella ragione e nella metafisica, ha potuto incoraggiare a trasferire il problema delle responsabilità educative dal piano delle essenze e del dover essere (ritenuto troppo astratto e inoperante) al mondo dei fatti. E i fatti, nel caso, sono costituiti soprattutto dalla presenza sempre più massiccia dell'istruzione e della cultura accanto all'educazione, della scuola accanto alla famiglia, dello Stato accanto alla Chiesa e ai genitori. Sembra ovvia e inarrestabile, anche a cattolici, l'esigenza di accogliere i fatti e inquadrarli nella teoria, quasi con una specie di concordato speculativo, che interpreti il diritto parentale classico adeguandolo alle richieste sempre più prepotenti, sul piano della realtà effettuale, di antichi e nuovi pretendenti.

Una tipica espressione di questa mentalità sembra essere la cosiddetta *teoria dei tre spazi*, di cui si vogliono brevemente delineare due recenti formulazioni di parte cattolica.

a) La prima si può trovare nella rivista *ESPRIT*, e fu energicamente difesa in Francia soprattutto in occasione di note polemiche intorno a una nuova sistemazione legislativa della scuola privata. Tra i vari fascicoli e articoli dedicati alla questione sembra emergere il numero marzo-aprile 1949 ed in esso le pagine dedicate a *Propositions de paix scolaire*.⁵⁸

È facile riassumere, traducendo quasi letteralmente, le articolazioni principali della teoria:

1) L'educazione del fanciullo si compie all'interno e per opera di società, o *ambienti* diversi, che costituiscono un incontro e intreccio di influssi provenienti dagli uomini e dalle cose. Questi ambienti educativi si riducono essenzialmente a *tre*: Famiglia, Nazione e, per il cristiano, la Chiesa (la società professionale si pone su un altro piano). Esse non si pongono allo stesso livello esistenziale e operativo né possono tendere a svolgere nel fanciullo le medesime potenze, sotto pena di trovarsi continuamente in lotta di competenza e di zona di influsso.

2) Pertanto, i tre « ambienti » devono disporsi su piani distinti, interessandosi ognuno di un particolare tipo di sviluppo umano, in rapporto a potenze diverse e con fini differenti; in modo che il dovere e il diritto educativo appartiene, a titolo ugualmente essenziale e diretto, a ciascuna delle tre società, in porzioni e gradi distinti.

3) Il diritto e dovere delle singole società deve intendersi nel senso del servizio rispetto al fanciullo, il quale non è legato da vincoli di appartenenza a nessuna di esse. « Il fanciullo — è detto enfaticamente — non appartiene all'ambiente che lo forma, qualunque esso sia, né alle persone che lo costituiscono; egli non è cosa dei genitori né della nazione e nemmeno della Chiesa

⁵⁸ Particolarmente importanti le pagine che trattano dei *Principi* (pp. 502-525). Sembrano già significative la semplice distribuzione della materia e le varie suddivisioni: 1. Les droits de l'enfant; 2. L'Eglise, milieu de vie divine; 3. La famille, milieu de vie charnelle; 4. La Nation, milieu de vie humaine spirituelle; 5. Les trois sociétés en leur implication réciproque: visée concrète.

terrestre: egli appartiene a se stesso per consacrarsi, dirà il laico, all'umanità; dirà il Cristiano, a Dio e ai fratelli». ⁵⁹

4) Alla maturazione di questo fanciullo offrono sussidi e opportunità, in misura proporzionale, armonica e coordinata, le tre società: la *Chiesa*, ambiente di *vita divina*, mediante la predicazione, i sacramenti, la Messa e il servizio gerarchico; la *Famiglia*, ambiente di *vita fisica*, essenzialmente attrezzata per l'educazione della vita corporea, per lo sviluppo dello stadio sensitivo della vita umana; la *Nazione*, ambiente di *vita umana spirituale e culturale* (« La nazione ha come fine essenziale di sviluppare l'uomo ragionevole »; « la nazione è educatrice sul piano dello spirito »; « la nazione è l'ambiente privilegiato della formazione umana »). Ne consegue che quando la Chiesa offre attività e istituzioni di carattere culturale lo farà in *sostituzione* della Nazione (in concreto rappresentata dallo stato); e se la famiglia curerà lo sviluppo dello spirito e della fede, non sarà per dovere e diritto proprio, ma in quanto rappresentante della Nazione e della Chiesa. ⁶⁰

b) Analoga formula è seguita in Italia, forse con maggior vigilanza critica, da G. GOZZER, che recentemente l'ha assunta come base per una contestata presa di posizione nei confronti della scuola cattolica, nel volume *I cattolici e la scuola*. Egli si richiama anche espressamente all'Enciclica di Pio XI sull'educazione cristiana.

« È estremamente illuminante, a questo proposito la posizione di partenza della *Divini illius* che presenta la dottrina alla quale noi diamo il nome, per comodità di espressione, dei tre spazi; spazi rispettivamente occupati dai tre tipi di società cui fa riferimento la enciclica stessa.

Il primo spazio è occupato dalla famiglia, società naturale, il secondo dalla società civile, il terzo dalla Chiesa.

La famiglia, la quale ha priorità di natura sulla educazione dei figli " ha anche una priorità di diritti su questi rispetto alla società civile "; e quindi il diritto all'educazione spetta prima di tutto ad essa: diritto all'educazione inteso appunto come scelta dei valori.

Gli strumenti per operare questa scelta non sono a disposizione della famiglia " società imperfetta perché non ha in sé tutti i mezzi per il

⁵⁹ *Propositions de paix scolaire*. « Esprit », mars-avril 1949, pp. 507-508.

⁶⁰ *Ibid.*, pp. 509-523. Si incontra anche un abbozzo di critica della tesi classica. La debolezza dell'argomentazione, resa ancor più evidente dalla singolare esemplificazione, esime da un conveniente impegno critico. « Une des affirmations — si legge — les plus souvent répétées sur les droits de la famille est franchement erronée. Elle pose que, élever, n'est pas autre chose qu'achever d'engendrer, et qu'en conséquence les parents qui ont engendré ont eux-mêmes la tâche et la responsabilité de faire un homme complet; les autres éducateurs seraient éducateurs comme par délégation des parents. C'est faire de la famille le seul milieu éducateur; c'est ignorer ce qui fait le fondement du devoir et du droit d'éducation. La pierre qui a été extraite de la carrière, pour être statue, n'est pas sculptée dans la carrière par les mêmes ouvriers qui l'ont extraite; elle sera transportée là ou elle peut le mieux être sculptée, et par ceux qui peuvent le mieux le faire; ceux-ci alors exerceront une fonction qui continue celle des carriers, mais qui est tout aussi originale » (*Ibid.*, p. 507).

proprio perfezionamento laddove la società civile è perfetta avendo in sé tutti i mezzi idonei al fine" (Enc. cit. I).

La preminenza della società civile sulla famiglia viene dedotta da questa condizione, in quanto la società civile, in ordine al bene comune, assicura alla famiglia la conveniente perfezione temporale.

Non occupiamoci per il momento della famiglia, ma della scuola: essa opera in questo secondo spazio, ed è quindi suo compito tendere, in collaborazione con gli altri strumenti ed istituzioni affini, alla perfezione temporale della società civile...

Operando in questo spazio la scuola rispetta anche le esigenze del terzo spazio, di cui parleremo successivamente; allo stesso modo come la famiglia, pur nella pienezza del suo diritto educativo, non può non rispettare la preminenza della società civile, in cui essa trova la sua perfezione e il suo compimento». ⁶¹

«Le tre forme di educazione sembrerebbero quindi essere quella alla famiglia (educazione e inserimento nel gruppo socio-familiare, sviluppo affettivo, ecc.); quella alla vita civile (educazione civica, formazione culturale e preparazione professionale, ossia ciò che forma il contenuto della scuola-istruzione pubblica); e quella alla società cristiana (educazione alla grazia e missione di salvezza della comunità ecclesiale).

La scuola rappresenta dunque un momento di preminenza o meglio di superamento e di integrazione di mezzi, da parte della società civile, sulla famiglia, per raggiungere la conveniente perfezione temporale della società medesima, laddove gli strumenti della famiglia sarebbero imperfetti...

Il momento "educativo" della Chiesa, come tale, è dunque il terzo; e la sua opera si svolge, quindi, in un terzo spazio, anche se nulla vieta che essa operi, come ha operato nei secoli, svolgendo una funzione caritativa e suppletiva che le è stata tradizionale anche nel primo e nel secondo spazio (famiglia e società civile). Nel caso della famiglia è evidente la sua secolare azione integrativa e suppletiva, ad esempio nel caso degli orfani, dei derelitti e degli abbandonati, funzione che, nel momento in cui si adempie, non afferma di essere in alternativa o in sostituzione propria, con la funzione della famiglia; allo stesso modo nel secondo spazio, proprio della società civile, il fatto che la Chiesa operi anche con proprie scuole (e nel passato essa vi ha operato quasi esclusivamente), non significa che la Chiesa non debba fare tutto ciò che è possibile perché le società civili, anche imperfette, prendano coscienza di questo loro dovere e lo adempiano in modo giusto e corrispondente; lo assumano cioè come proprio e ne assicurino il costante miglioramento con ogni sforzo, con ogni impegno». ⁶²

c) Non sarebbe difficile dimostrare criticamente l'inadeguatezza teoretica di schemi e classificazioni, approssimativi anche sul piano storico ed esegetico. ⁶³

⁶¹ G. GOZZER, *I cattolici e la scuola*. Firenze, Vallecchi, 1964, pp. 39-40.

⁶² *Ibid.*, pp. 85-87.

⁶³ Del resto, l'utilizzazione dei documenti del Magistero ecclesiastico e pontificio va fatta tenendo presente che essi, pur avendo un autorevolissimo valore dottrinale o «do-

Il vincolo morale e giuridico che unisce genitori e figli è naturale e quindi non artificiosamente scomponibile. I genitori sono *in toto* precisamente i « parentes » dei figli (e non, certo, nel senso dei cavatori di pietre), e quindi radicalmente i *responsabili* della loro vita e del loro destino, inalienabilmente, insostituibilmente. Altro è il discorso sulle forme, sui modi e sulle articolazioni di *esercizio* e di *attuazione* di tali responsabilità, nella necessaria diversità dei fini immediati, degli *strumenti* e delle *collaborazioni*, anche sostitutive, volontarie o esigibili. Diverso, quindi, è il discorso sui doveri e diritti, non univoci ma analogici di società ed enti, secondo che essi sono riferiti *alla maturazione* umana delle generazioni in crescita *in quanto tale* oppure ai *mezzi*, agli *strumenti* e alle *condizioni* da apprestare e offrire da società e da enti in forza delle rispettive finalità.

La stessa educazione cristiana, intesa rigorosamente come educazione, ricade, in quanto responsabilità e diritto, sui genitori, a ciò abilitati dalle disponibilità di natura e di Grazia, acquisite o ricevute consapevolmente in dono.⁶⁴

Ricade, pure, integralmente nello « spazio » delle irrecusabili *responsabilità* dei genitori tutta la maturazione e l'« integrazione » personale dei figli, fisica, professionale, intellettuale, morale, compresa quella sociale.

Le responsabilità delle altre società, enti o persone, si definiscono entro l'ambito delle finalità specifiche e soltanto in rapporto a quelle. *Non implicano*, quindi, *funzioni rigorosamente educative*, ma *direttamente e formalmente* mezzi e condizioni (con relativi interventi e procedimenti) *connessi* con la funzione educativa dei genitori e della famiglia, al livello della causalità strumentale e dispositiva. Rispetto a quelli dei genitori, questi diritti possono dirsi *educativi* soltanto *in seno analogico* (di una analogia che, secondo la dottrina classica, si dovrebbe definire semplicemente di *attribuzione*).⁶⁵

cente », non sono proposti formalmente come opera di *scienza* nemmeno teologica. Quindi non va chiesta ad essi la precisione tecnica e sistematica dei termini e degli inquadramenti, che è lecito attendere da trattazioni di indole propriamente « scientifica ».

⁶⁴ Afferma un non oscuro canonista: « Sumimus ut extra controversiam positum inter catholicos, patrisfamilias ius et officium esse instituendi filios suos in recta christiana doctrina. Est officium, quia tenetur filios in vera religione instituere; est ius, quia cura filiorum cum nascuntur et sibi consulere nequeant, est a naturae auctore, ipsis patribus directe et immediate concedita... » (FELIX CARD. CAVAGNIS, *Institutiones iuris publici ecclesiastici*. Romae, Desclée, 1906, vol. III, cap. I, art. III. *De scholis*, p. 12). Analogamente A. MOLIEN, alla voce *Catéchisme* nel *Dictionnaire de droit canonique*, vol. II, 1403-1433: « a) De droit naturel, c'est aux parents qu'il appartient de faire l'instruction religieuse de leurs enfants, can. 1013, et 1113; ils en ont contracté l'obligation le jour de leur mariage... b) Le pasteur n'arrive qu'après..., ce n'a été que pour faciliter aux parents l'accomplissement de ce devoir naturel qu'ils n'avaient pas toujours le moyen de remplir par eux-mêmes... » (col. 1422). « Le droit et le devoir des parents reste le premier » (col. 1423).

⁶⁵ In questa concezione sembra potersi inquadrare agevolmente la dottrina dei « diritti educativi » proposta dall'Enc. *Divini illius Magistri*. È facile rilevare che di essi non si parla come di una realtà omogenea di cui si faccia una distribuzione in parti più o meno disuguali a varie società o enti; ma di una realtà che si riferisce in senso immediato e formale, come funzione specifica, ad una società, quella familiare, mentre entra nell'ambito delle altre alla luce delle loro finalità proprie; per esempio, in rapporto allo stato, « per l'autorità che ad esso compete per il provvedimento del bene comune temporale, che è appunto il fine suo proprio ». « Per conseguenza — è detto ancora nell'Enciclica — la educazione non può appartenere alla società civile nel medesimo modo, in cui appartiene alla Chiesa e alla famiglia, ma in modo diverso, corrispondente al suo fine proprio ».

5. TRASFORMAZIONI DELLA FAMIGLIA E CRISI DEL DIRITTO EDUCATIVO FAMILIARE.

Particolari motivi di sfiducia nella validità della prospettata fondazione teorica delle responsabilità educative dei genitori potrebbero offrire, talvolta, constatazioni e richiami relativi alla situazione della famiglia, ritenuta in crisi o in precario processo di deterioramento o in stato comunque problematico. Ne deriverebbero conclamate incapacità educative di fatto, rivelatrici di incompetenze anche sul piano del diritto.

Un significativo accenno polemico del genere si può trovare anche in un discorso di B. MUSSOLINI, che costituisce uno degli episodi dell'accesa battaglia da lui ingaggiata con Pio XI sul tema dei diritti educativi nei mesi successivi al Concordato tra la S. Sede e l'Italia nel 1929. Non casualmente, sembra, il riferimento situazionale è inserito in una serie di interventi nei quali è sottolineata la teoria dello *Stato educatore*. Parlando alla Camera dei Deputati, il 13 maggio 1929, il Capo del Governo fascista affermava:

« Né si pensi di negare il carattere morale dello Stato Fascista, perché io mi vergognerei di parlare da questa tribuna se non sentissi di rappresentare la forza morale e spirituale dello Stato. Che cosa sarebbe lo Stato se non avesse uno spirito, una sua morale, che è quella che dà la forza alle sue leggi, e per la quale esso riesce a farsi ubbidire dai cittadini? Che cosa sarebbe lo Stato? Una cosa miserevole, davanti alla quale i cittadini avrebbero il diritto della rivolta o del disprezzo. Lo Stato Fascista rivendica in pieno il suo carattere di eticità: è Cattolico, ma è Fascista, anzi soprattutto, esclusivamente, essenzialmente Fascista ».⁶⁶

« Un altro punto è quello dei diritti dello Stato sulla educazione e sulla istruzione. Non vorrei che si creassero equivoci perché un conto è l'istruzione e un conto è l'educazione. Siamo noi fascisti in regime di feroce monopolio della istruzione? No. Bisognerà dunque ricordare agli immemori che è in Regime Fascista che si è aperta ed è stata riconosciuta la prima Università cattolica italiana? Ma v'è un lato della educazione nel quale noi siamo, se non si vuol dire intrattabili, intransigenti.

Intanto scendiamo dalle zone dell'accademia e vediamo la realtà della vita. Dire che l'istruzione spetta alla famiglia, è dire cosa al di fuori della realtà contemporanea. La famiglia moderna, assillata dalle necessità di ordine economico, vessata quotidianamente dalla lotta per la vita, non può istruire nessuno. Solo lo Stato, con i suoi mezzi di ogni specie, può assolvere questo compito. Aggiungo che solo lo Stato può anche impartire la necessaria istruzione religiosa, integrandola con il complesso delle altre discipline. Quale è allora l'educazione che noi rivendichiamo in maniera totalitaria? L'educazione del cittadino... ».⁶⁷

⁶⁶ B. MUSSOLINI, *Discorsi scelti* da Balbino Giuliano, Bologna, Zanichelli, 1937, p. 211.

⁶⁷ *Ibid.*, pp. 214-215, discorso al Senato del 25 maggio 1929.

Ma non di rado la difficoltà sembra ritornare, con maggior complessità e consistenza, sotto forma di negazione più o meno aperta, sul piano delle scienze positive, soprattutto sociologiche e storiche. Effettivamente, a proposito di rapporto tra istituzione familiare e funzione educativa, è facile trovare oggi affermazioni che impegnano fortemente sia il teorico della famiglia che il pedagogista e l'educatore. Valga per tutte l'affermazione di un sociologo cattolico americano, che sembra esprimere il punto di vista di un numero rilevante di studiosi.

« Ainsi se manifeste dans la société moderne un trait significatif de la division des tâches. On a beaucoup parlé de la division du travail; il s'accomplit une évolution semblable dans le domaine éducatif. La famille a délégué dans une large mesure ses fonctions à des spécialistes... En somme, la socialisation de la personne se fait actuellement par le concours de sources bien plus complexes qu'autrefois. Sans émettre à ce sujet aucun jugement de valeur, notons ce fait qui continue à se développer: la disjonction de l'institution familiale et de l'institution éducative ».⁶⁸

a) Per determinate concezioni il dato sociologico non costituisce che la conferma di una teoria evoluzionistica e storicistica, che colpisce l'essenza stessa dell'istituto familiare e delle sue funzioni. Così avviene oggi, in particolare, per la visione marxista, che conclude alla conferma della radicale « storicità » dell'istituzione in questione. Se ne può trovare esplicita formulazione in uno scritto relativamente recente.

« Privata in misura sempre più radicale delle sue tradizionali funzioni economiche e sociali, minata dalle mutate condizioni di vita nelle sue stesse possibilità educative, scossa da una crisi profonda e oramai acutissima anche sul terreno dei rapporti fra i coniugi e fra genitori e figli, a quale destino va incontro la famiglia moderna, teorizzata dalla concezione cristiano-borghese dominante negli ultimi secoli come la cellula della società, come la prima determinazione dell'Etica, come l'istituto naturale che costituirebbe la base necessaria di ogni ulteriore e più complessa forma di aggregazione umana?

Non c'è dubbio che la crisi è generale e tocca alle radici l'istituto familiare. La famiglia in pratica ha già da tempo cessato di essere — se si eccettuano taluni settori, soprattutto agricoli o terziari, in cui ancora sussiste l'azienda di tipo familiare, settori che sono però qualitativamente marginali e comunque in fase di incessante liquidazione — un'unità produttiva, una comunità di lavoro e di attività economica e sociale: con ciò

⁶⁸ J. H. FICHTER, *Sociologie*. Traduit de l'anglais et commenté par Giovanni Hoyois. Editions Universitaires, Paris, 1960, p. 237. Per rapide indicazioni bibliografiche; cfr. P. BRAIDO, *Aspetti sociali e psicologici dell'educazione familiare*. « Cultura e scuola », 1963, n. 8, giugno-agosto, 117; e già prima P. BRAIDO, *Nuovi orizzonti di pedagogia familiare*. « Orientamenti Pedagogici », 1962, fasc. I, 54-65. Più recente e impegnativa nella tesi generale è la ricerca di PIER GIOVANNI GRASSO, *Personalità giovanile in transizione. Dal familismo al personalismo*. Zürich, PAS-Verlag, 1964, XVI-489 (cfr. specialmente pp. 15-18, 63-64, 71-74, 125-141; prospettive pedagogiche sono accennate nelle pp. 220-227).

stesso essa ha perduto il suo ruolo primario nell'educazione dei figli, la cui formazione per secoli era stata affidata non tanto a specifiche attività istruttivo-educative quanto alla diretta partecipazione dei ragazzi, già molti anni prima della adolescenza, alla vita, al lavoro, alle responsabilità degli adulti. Oggi — è cosa nota — le residue funzioni economiche della famiglia sono quasi esclusivamente limitate alla condanna della donna alla schiavitù del lavoro domestico, divenuto per lo più un secondo lavoro dopo quello prestato fuori casa; e d'altra parte la valorizzazione della famiglia come unità di consumo, che attualmente si verifica anche in molti paesi capitalisticamente avanzati, anziché rispondere a una scelta economicamente razionale è piuttosto il frutto delle contraddizioni e delle storture dell'assetto economico privatistico, che cerca nuovi sbocchi ai suoi prodotti nella sollecitazione del soddisfacimento individuale o domestico di molti bisogni che potrebbero essere assai più convenientemente ed esaurientemente soddisfatti attraverso la predisposizione di adeguati servizi collettivi.

A questo progressivo svuotamento di funzioni — che pone acutamente l'esigenza di un'organizzazione sociale radicalmente nuova, che attraverso rinnovate e potenziate istituzioni scolastiche ed educative e attraverso una robusta struttura di centri di vita sociale e di servizi collettivi sappia dare una risposta a quei compiti cui la famiglia è oramai del tutto inadeguata — corrisponde d'altro canto una crisi profonda e generalizzata della tradizionale concezione della famiglia, fondata sulla subordinazione della donna all'uomo, sull'istintiva fiducia nel valore educativo dell'autorità dei genitori, sull'imposizione di tutto un complesso di vincoli imperativi e coercitivi diretti a garantire la coesione dell'istituto familiare per assicurare l'adempimento dei suoi "doveri". Oramai — anche questa è cosa nota — il primo di questi pilastri è contestato in radice dall'acquisita coscienza da parte della donna dei suoi diritti e della sua dignità di essere umano; mentre il secondo — ossia l'autorità dei genitori sui figli — si configura nella maggior parte dei casi, nelle attuali condizioni della società, come una autorità sempre più destituita di qualsiasi razionale fondamento, giacché ad essa non si accompagna, per impossibilità oggettive ancor prima che soggettive, alcuna reale capacità educativa.

Tanto più intollerabile diviene perciò tutto l'apparato imperativo e coercitivo, che attraverso la legislazione e il conformismo sociale continua a gravare sulla famiglia. Non si tratta soltanto dell'anacronistica sussistenza, che caratterizza ad esempio in modo vistoso la vigente legislazione italiana, di norme giuridiche tanto sorpassate da apparire mostruose, quali quelle concernenti l'autorità maritale, o il diverso trattamento della moglie e del marito in caso di adulterio o la negazione incondizionata del divorzio: è tutta la concezione tradizionale della famiglia che, non rispondendo più a reali funzioni che essa possa assolvere e costituendo anzi un ostacolo alla ricerca e alla realizzazione di soluzioni più avanzate, assume oramai soltanto un significato di compressione e di conservazione sociale. Per questo, inevitabilmente, tale concezione, diviene oggi anche un potente fattore di crisi morale e di disgregazione della personalità, in quanto determina una dissociazione sistematica fra la morale comunemente dichiarata e l'effettivo comportamento pratico dell'individuo, e maschera die-

tro la retorica sui valori familiari una realtà che spesso è intessuta di incomprensioni, di rancori, di sofferenze».⁶⁹

Le tesi fondamentali non furono contraddette nella sostanza da chi, tra gli stessi comunisti (intervenne, anzitutto, lo stesso P. Togliatti), non credette di poter accettare tutte le conclusioni dell'articolaista. Rimase, evidentemente, « che sul piano teorico l'istituto familiare è per i marxisti un istituto storicamente connesso alle diverse formazioni economico-sociali », che ora esso è fondamentalmente problematizzato nelle sue capacità e funzioni e « che l'unica soluzione ragionevole di tali problemi consiste nel consapevole controllo e nella razionale organizzazione collettiva (e dunque socialista) di tutte queste funzioni ».⁷⁰

b) È la posizione che sembra aver anche teorizzato e attuato il più geniale rappresentante dell'educazione sovietica, A. S. MAKARENKO, il quale soprattutto nell'ultima produzione pedagogica rivaluta fortemente il dovere-diritto e l'efficacia educativa dei genitori; sempre, però, e solo in quanto immessi nel collettivo socialista e ad esso subordinati.

« Nostro padre e nostra madre sono delegati dalla società ad educare il futuro cittadino della nostra patria e logicamente ne rispondono di fronte ad essa. Su questo si fonda la loro autorità di genitori anche agli occhi dei figli ».⁷¹ « La famiglia ha cessato di essere una famiglia patriarcale. La nostra donna gode degli stessi diritti dell'uomo, la madre ha eguali diritti del padre. La nostra famiglia non è subordinata al potere dittatoriale del padre, ma costituisce un collettivo sovietico. In questo collettivo i genitori posseggono, senza dubbio, determinati diritti. Da dove derivano questi diritti?

Anticamente si riteneva che l'autorità paterna avesse un'origine divina: sia nella famiglia che nella scuola si parlava di questo, si raccontava ai bambini che Dio castigava crudelmente i figli che non rispettavano i loro genitori. Nello Stato sovietico non s'ingannano i bambini. I nostri genitori devono farsi rispettare ma in altra maniera.

Devono essere stimati e rispettati dai loro figli perché rispondono per la loro famiglia davanti a tutta la società sovietica e alla legge sovietica. Perciò anche i nostri genitori hanno un grande potere e devono godere di autorità nella loro famiglia. Sebbene ogni famiglia costituisca un collettivo di membri della società che hanno gli stessi diritti, tuttavia i genitori e i figli differiscono per il fatto che i genitori dirigono la famiglia, mentre i figli vengono educati dalla famiglia.

⁶⁹ G. CHIARANTE, *Destino della famiglia. Un esame della crisi dell'istituto familiare nella società contemporanea*. « Rinascita », 20 giugno 1964, p. 5.

⁷⁰ *La famiglia oggi e domani*. « Rinascita », 4 luglio 1964, p. 8.

⁷¹ A. S. MAKARENKO, *Consigli ai genitori*. Roma, Ass. Italia-URSS, 1952, p. 23. Sembra esatto quando si credette di dover scrivere altrove: « Marxisticamente il diritto educativo è capovolto: nativo e radicale nella società, derivato e delegato nella famiglia » (P. BRAIDO, *Makarenko*, Brescia, La Scuola, 1959, p. 192. Cfr. anche W. NASTAINCZYK, *Makarenkos Sowjet-Pädagogik*. Heidelberg, Quelle und Meyer, 1963, *Die Familienerziehung als Weise der Kollektivtion*, pp. 185-199).

Ogni genitore deve avere un'idea ben chiara di questo. Ogni genitore deve capire che egli non è in famiglia un padrone incontrollato, ma soltanto il membro più anziano e responsabile del collettivo. Se questo concetto viene bene assimilato, anche tutto il lavoro di educazione procederà in modo soddisfacente». ⁷²

c) In una prospettiva realistica e spiritualista, evidentemente i problemi, le difficoltà, le « crisi » non vengono negati o ignorati. La fedeltà ad una ben definita giustificazione razionale delle responsabilità educative dei genitori, acquisita al pensiero in contesti storici profondamente diversi dagli attuali, ma in rapporto a una realtà umana sempre attuale (la paternità e la maternità fisica e spirituale dei « parentes »), non impedisce di accogliere le più svariate istanze sociologiche e simili. Anzi, la convinzione che tale giustificazione è di carattere essenzialmente metafisico, mentre rafforza la consapevole fiducia nella sua solidità (che, del resto, nei nostri tempi di crisi, le stesse scienze positive, soprattutto psicologiche, confermano), rende estremamente aperti e generosi nel coglierne e interpretarne le diversissime e cangianti modalità di esercizio e di attuazione e le accresciute difficoltà.

Ma a garantire la sicurezza e l'oggettività di interpretazione della ricchissima fenomenologia non sembra meno opportuna o necessaria, al punto di partenza, l'attenta considerazione dei fondamentali « principi » di carattere morale e giuridico. La ricerca e la difesa dei diritti e dei doveri non risolve per sé i complessi problemi delle effettive capacità educative dei genitori e delle famiglie, soprattutto se chiuse, impreparate, refrattarie, ma può e deve costituire il necessario punto di partenza per qualsiasi discorso coerente e valido sull'educazione. Le due esigenze sono solidali e vanno soddisfatte unitariamente: riaffermare e sottolineare responsabilità, diritti e doveri, e insieme operare per creare capacità e collaborazioni. Le affermazioni di principio vanno integrate da articolate considerazioni di fatto, con relativi piani di lavoro, che rispecchino le esigenze di ambedue le serie di fattori.

1) Sembra, quindi, doveroso rinvigorire e precisare a tutti i livelli i fondamenti e il significato del legame ontologico e morale tra genitori e figli in modo da trovare in esso la prima essenziale motivazione per responsabilità, che mentre impegnano i principali protagonisti nell'attuazione della loro *morale professionale* specifica, mobilita nel senso giusto le forze di collaborazione, sul piano teorico e pratico: moralisti (che, per esempio, non limitino le loro considerazioni ai rapporti tra coniugi, ma dilatino in profondità ed estensione visioni e indicazioni anche in direzione della necessaria fecondità educativa), giuristi e legislatori, sociologi e psicologi, filosofi e teologi, economisti e politici, educatori e insegnanti, costruttori e organizzatori.

2) L'interesse — di vario genere: educativo, religioso, morale, benefico, sociale — per la gioventù « abbandonata » o bisognosa di aiuto (con le varie

⁷² *Consigli ai genitori*, p. 14.

attività di sostegno, di integrazione e di sostituzione: opere, istituti, enti, associazioni) non si fermerà allora alla pura ricerca di rimedi e supplenze immediate, ma risalirà alle radici, all'eziologia familiare e sociale, non solo nel momento diagnostico, ma anche in quello terapeutico e di ricupero.

3) Nei casi normali e quotidiani, invece, in tutte le moltiplicate attività di affiancamento della famiglia (sul piano culturale, educativo, ricreativo, ecc.: scuola, chiesa, gruppi giovanili, ecc.), dovrà costantemente rivalutarsi quel « vergessene Faktor », di cui scrive acutamente Franz Pöggeler: ⁷³ i genitori sono, infatti, spesso dimenticati e ignorati e volutamente messi da parte, con la persuasione che « isolare » il ragazzo, sottrarlo all'ambiente familiare, costituisca la condizione previa ad ogni azione educativa. Il che, anche se potesse essere giustificato come unica soluzione in situazioni eccezionali o perfino normali, non autorizza l'indifferenza o l'inattività nei confronti delle situazioni stesse.

4) Gli orientamenti e le forme di un radicale rinnovamento della famiglia e, comunque, di un rinvigorito senso di responsabilità nei « parentes » in quanto tali, vanno adeguatamente ripensati a tutti i livelli, partendo dai genitori e dalla famiglia stessa e convergendo verso i genitori e la famiglia.

È un discorso che si allarga enormemente. È distinto da quello finora tentato su responsabilità, doveri e diritti. Ma per la sua validità di fondo non può prescindere. Nella vasta e necessaria collaborazione interdisciplinare per la soluzione teorica degli impegnativi problemi umani posti dalla famiglia o, in genere, dalla qualifica di « parentes », è essenziale anche il contributo della ricerca morale sulle « responsabilità ».

PIETRO BRAIDO

Responsabilité éducative des parents Indications et polémiques.

RÉSUMÉ

L'activité éthique n'est pas une mortification de la personnalité humaine. Au contraire, responsabilité et vie morale sont l'expression la plus élevée de l'authentique humanité de chacun qui consiste dans son caractère rationnel, dans la liberté, l'amour (et la grâce dans une perspective chrétienne). Elle signifie, en effet, direction intelligente de soi, capacité de rapports adéquats avec les autres et avec Dieu, emploi constructif et fécond de toutes les énergies personnelles.

Sans aucun doute, un des aspects les plus élevés de la valeur humaine authentique de la vie morale des parents consiste dans la conscience et l'exercice de leurs responsabilités de « parentes »: c'est-à-dire, « géniteurs » physiques et spirituels de leurs enfants. C'est, en même temps, l'exaltation humaine (et divine) de l'amour conjugal et de l'instinct paternel et maternel, l'un et l'autre liens moraux libérateurs (sans paradoxe).

⁷³ F. PÖGgeler, *Der pädagogische Fortschritt und die verwaltete Schule*. Freiburg, Herder, 1960, pp. 66-72.