

«QUAESTIONES DISPUTATAE»

La soluzione dei concreti problemi educativi e scolastici non può sempre porsi come risultato logico e lineare di una deduzione razionale da premesse astratte incontrovertibili. Quanto più ci si accosta alla realtà individua tanto più occorre l'adattamento alle situazioni storiche, sociologiche, psicologiche contingenti. Di qui, allora, la più ampia possibilità di divergenze e accentuazioni diverse e contrastanti. Parallelamente, di qui la necessità della discussione ai fini della collaborazione o, anche, della precisazione delle posizioni e della distinzione esatta delle motivazioni, quando soprattutto ci si trovi di fronte ad atteggiamenti preconcepiuti, a dogmatismi ammantati di « scientificità » e a « confessionarismi » camuffati.

Utilità delle « prediche inutili ».

Larga eco ha trovato nelle riviste di pedagogia il primo fascicolo delle « Prediche inutili » di L. Einaudi (Giulio Einaudi Editore, Torino 1956) dedicato quasi integralmente al problema « Scuola e libertà », inteso a « indagare quale ordinamento rispetti meglio il principio della libertà » (p. 13). L'illustre uomo politico e eminente studioso parte dalla presentazione di due ordinamenti scolastici « tipici », quello che chiama « franco-italiano » o, meglio, « napoleonico », orientato al monopolio statale della scuola e quello « anglo-sassono » ispirato al principio della verità e, potremmo dire, della libera concorrenza. Il primo tipo « attua un ideale, che è l'ideale dell'ordine, dell'euritmia, della uniformità. Unica fonte: lo stato. Unico il valore degli studi: quello voluto dai pubblici poteri secondo la norma costituzionale. Uno è il valore dei titoli rilasciati ai giovani alla chiusura di ogni corso di studi: quello dichiarato nella legge... » (p. 24-25). Opposto il quadro nel secondo: « Non ordine, non gerarchia, non uniformità, non regolamentazione, non valore legale dichiarato dallo stato; ma disordine, varietà, mutabilità, alegalità dei diplomi variamente stilati che ogni sorta di scuole, collegi, università rilascia, per l'autorità che formalmente deriva

bensi, e non sempre, da un diploma regio, da una carta di incorporazione... » (p. 32).

La descrizione è vivace e concreta, l'impegno nei problemi sostanziale ed efficace. È difficile che non sorgano immediati e spontanei i consensi, se non per la tesi generale dell'A., che con evidente simpatia parteggia per il sistema anglosassone, almeno nell'ammissione di alcuni punti di vista: 1) la condanna della rigorosa uniformità e livellamento (e parziale staticità) dei programmi e degli insegnamenti, caratteristica del sistema napoleonico e da cui è colpita non solo la scuola privata, ma anche un'eventuale scuola per ecclesiastici, quando intendesse ottenere la parità giuridica con la scuola di Stato; 2) la lotta a fondo, quasi spietata, che Einaudi porta contro i fanatici della assoluta bontà della scuola di stato in quanto tale e della validità dei « titoli » di Stato: « il monopolio, anche dello stato, è sinonimo di stasi, di pigrizia mentale, di prepotere » (p. 21-22); e per i titoli: « la critica, ed è critica acerbissima, punta alla radice del sistema; dichiarando senz'altro essere mera superstizione, lugubre farsa il fondamento medesimo suo, che è il valore legale del titolo rilasciato dall'autorità pubblica al termine dei vari corsi di studio » (p. 26); 3) il riconoscimento di reali aspetti positivi, che si assommano essenzialmente nella possibilità di un'ampia vigorosa opera di incessante rinnovamento e competizione, contenuti in sistemi scolastici diversi dal nostro, con molta faciloneria ritenuto sacro e inviolabile, connaturato con tutta una rigogliosa e ideale tradizione risorgimentale, democratica e laica, su cui sarebbe poco intelligente avanzare obiezioni o riserve; 4) e come conclusione, l'anima di verità racchiusa nell'appello finale alla libertà della cultura:

« La conclusione di questo scritto non è che il sistema seguito nel tipo monopolistico di insegnamento debba essere, dove esista, abbandonato in favore del sistema opposto. In ogni paese il passato domina giustamente il presente e l'avvenire... Ho voluto soltanto togliere di mezzo un equivoco, il quale a tanti uomini, giustamente preoccupati della necessità di garantire la libertà della scuola, fa credere che la salvaguardia di essa sia lo stato, con la sua imparzialità fra le diverse correnti spirituali, la sua oggettività nella scelta degli insegnanti, il rigore del giudizio sui giovani, provenienti dalle scuole pubbliche ovvero da quelle private, l'assicurazione data, a mezzo di un documento legale, dell'attitudine dei licenziati o diplomati o laureati ad esercitare arti professioni od impieghi. Ho tentato di dimostrare che il sistema non garantisce affatto la libertà della scuola... Solo per ragioni di esempio geografico, dissi anglosassone il metodo opposto a quello monopolistico; ch'è esso meglio si dice « di libertà ». Ad esso dobbiamo, con sforzo continuo, ritornare; ritornare, dico, perchè esso è il metodo eterno di tutti i tempi e di tutti i paesi nei quali più feconda è stata la scuola... » (p. 57).

Noi crediamo, però, che la « predica » debba farsi più concretamente conclusiva e pratica: 1) ed anzitutto pensiamo che lo sviluppo storico nazionale, fissato anche in precise norme costituzionali, da esplicitarsi sempre

più adeguatamente attraverso interventi legislativi ed esecutivi, ci offra le linee generali di evoluzione da un tipo di scuola monopolizzata dallo Stato ad un pluralismo scolastico più conforme alle esigenze di uno stato moderno realmente democratico, fondato sulla libertà e la giustizia. La scuola, che nel sistema anglo-sassone è affidata a un liberismo ampio, presso di noi, è meglio garantita secondo la Costituzione da altri principi e istituti, tra cui di importanza eccezionale, quello della *parità* (e in proposito rimandiamo al lungo articolo del Prof. Sinistrero intorno a « *Tre disegni di legge sulla scuola paritaria* »); 2) in questo modo noi tendiamo alla soluzione della questione partendo dalla prospettiva di uno Stato, i cui compiti e doveri si estendono molto più ampiamente che in una concezione puramente liberale. Il « liberismo » scolastico assoluto è, insieme, in opposizione sia ad una concezione profondamente democratica dello Stato, che deve favorire concretamente il massimo sviluppo di tutti i cittadini sul piano culturale e educativo, che alla reale situazione italiana oggi, dove una libera iniziativa non aiutata e affiancata da un massiccio intervento dello Stato servirebbe a perpetuare situazioni di privilegio e dislivelli culturali tra le varie regioni e classi; 3) un intervento equilibrato dello Stato nell'ordinamento scolastico sia in fatto di programmi che di organizzazione e sistemazione didattica e pedagogica e l'istituto giuridico della « parità », realizzato con profondo senso di equità, porrebbero l'Italia in una situazione scolastica più sicura e feconda, dove la libertà sarebbe accresciuta sostanzialmente insieme alla stabilità e alla solidità delle istituzioni (cfr. in proposito l'orientamento dei disegni di legge Gonella e Lamberti). In tale argomento non riteniamo reali obiezioni quelle prospettate da Einaudi nella sua « *predica* », dove tuttavia ammetterebbe in linea di principio la fecondità della « *concorrenza* » tra scuola di stato e scuola privata.

« Se la esigenza della parità di trattamento fra le scuole pubbliche e scuole private è fondamentale alla salvazione del principio di libertà; e se il privilegio del sopperimento a carico delle imposte della maggior parte del costo del servizio della istruzione è certamente una violazione di quella parità, non è agevole la soluzione del problema... È possibile pensare che lo stato sopperisca con il provento delle imposte ai carichi delle scuole private? Poichè non è pensabile togliere al governo il diritto di proporre ed al parlamento quello di deliberare l'ammontare delle imposte ed il loro impiego, non è pensabile neppure coprire il grosso delle spese delle scuole private con un contributo pubblico: chè ciò equivarrebbe a trasformare le scuole private in pubbliche. Colui il quale paga le spese di un servizio ne è in effetto il signore. Il problema della parità di trattamento sarebbe risolto con la negazione del problema; tutte le scuole essendo pubbliche, verrebbe meno la ragione del contendere... Come uscire dal dilemma posto dai due principi: della parità di trattamento e dell'impossibilità di alimentare col provento delle imposte la scuola privata, senza distruggere quella rivalità fra le varie scuole, che sta a fondamento del progresso scientifico e dialettico? » (p. 24). « Nè pare probabile che ad una soluzione logica si

giunga finchè il dilemma rimanga quello che sopra fu chiarito; la parità di trattamento in un regime di libera scelta fra scuola pubblica e scuola privata essendo incompatibile con la destinazione del provento delle imposte anche alla scuola privata. Chi vuole la libertà dell'insegnamento non può volere l'assoggettamento della scuola privata al potere che solo ha il diritto di prelevare imposte » (p. 24).

Non vediamo come le sovvenzioni dello stato alla scuola privata ne distruggano il carattere privatistico, quando esse siano esplicitamente intese come mezzo per garantire ad alunni e famiglie la libera scelta della scuola più conforme ai loro orientamenti ideali (cfr. nell'art. cit. di Sinistrero soprattutto i §§ 7 e 11).

A proposito di scuola statale.

In tema di « querela » tra scuola di stato e scuola privata, sta diffondendosi, per iniziativa di una non disinteressata « scienza » laica o « democratica » (di così netta marca « confessionale » da far invidia alle forme più malfamate di inquisizione) la nomea dei cattolici quali affossatori della scuola di stato, di nemici della scuola di stato. « Le forze più retrive del paese, — ci dice l'editoriale della *Riforma della Scuola* (una neo-rivista pedagogica comunista) del gennaio 1956 — quelle stesse che con ostinazione si oppongono a un rinnovamento della vita nazionale da attuare nel quadro della Costituzione, si trovano naturalmente schierate contro i professori, perchè sono contro la scuola di Stato, le cui origini laiche e democratiche mettono paura, perchè sono ancora uno dei pilastri sui quali poggia lo Stato Repubblicano ».

Naturalmente, per questi signori non vale la solenne dichiarazione contenuta nella lettera pontificia alla XXVII Settimana Sociale di Trento, pur così dilaniata in altri contesti. È una dichiarazione che va riportata, per la dimostrazione di franchezza, e di sincerità, che non teme l'impopolarità e non gioca sull'equivoco propagandistico: « È doloroso rilevare che in questo campo in Italia esistono ancora fra i cattolici lacune ed incertezze. Una lunga assuefazione al predominio della Scuola di Stato ha offuscato in molti la nozione stessa del diritto alla libertà scolastica. Con ciò non si vuole negare la presenza di autentici valori, sostanzialmente cristiani, nella scuola statale italiana. In questi ultimi anni, poi, l'insegnamento religioso regolare e folti gruppi di insegnanti cattolici hanno già fatto sentire il loro benefico influsso. Ciò tuttavia non basta a soddisfare sempre e dovunque le legittime aspirazioni di molti genitori cattolici, solleciti di garantire in maniera più efficace l'educazione cristiana dei loro figli. Essi perciò compiono azione doverosa e si muovono nell'ambito dei loro diritti, riconosciuti dalla Costituzione italiana stessa, quando chiedono con fermezza una più com-

privata legislazione scolastica, che dia loro la possibilità di scegliere, senza un eccessivo aggravio economico, la scuola più conforme alle loro giuste aspirazioni morali e religiose ». È interessante notare come la sostanza delle valutazioni convenga con alcune affermazioni di Einaudi, uomo che non ha, certo, bisogno di ricevere lezioni di italianità. — Una più costruttiva e verace equanimità di giudizi in merito alla presenza viva, efficace, sincera dei cattolici nella scuola di stato e alle loro aspirazioni circa la scuola privata si realizzerà tanto più facilmente quanto più onestamente si abbandonassero certe posizioni di diffidenza esclusivistica e preconcepita verso la cultura cattolica. Del resto, non sembrano da prendersi sempre sul serio talune retoriche affermazioni intorno al valore « critico » della scienza laica o democratica. Se sullo sfondo di ogni pretesa aspirazione alla verità dovesse profilarsi lo spettro del « dogma » o della « confessione », non vediamo perchè la cultura laica o la scienza marxistica non debbano dirsi « confessionali ». Non per nulla, un corifeo del laicismo, L. Russo, ha affidato la sua « confessione liberale », tra l'altro a un volume dal titolo... devozionale, « De vera religione ». — In quanto, poi, al richiamo alle origini laiche e democratiche della scuola italiana, dovremmo modestamente far osservare che, in un clima di libera ricerca scientifica, esse, oltre che essere discutibili sul piano storico, non possono costituire valido argomento teorico nè per il presente nè per l'avvenire della scuola. Altrimenti, con ugual diritto il cattolico potrebbe rivendicare l'esclusiva religiosa per alcune delle maggiori Università o per la scuola popolare, esibendo documenti irrefutabili delle loro origini religiose e cattoliche.

SCUOLA UNICA O DIFFERENZIATA?

L'insabbiamento della riforma Gonella, (non certo da addebitarsi a chi l'ha ideata e preparata!) e le recenti discussioni polemiche sulla strana istituzione delle classi post-elementari hanno facilitato a certa stampa la denigrazione di ciò che è di origine cattolica, accaparrandosi il merito di conquiste che il progetto Gonella esplicitamente intendeva. Caratteristica, in proposito, la decisa e chiara posizione democratica nella questione della scuola secondaria, quella che comprende gli ultimi tre anni della scuola dell'obbligo. Non si dovevano aspettare i nuovi « riformatori » o le recenti inchieste di « Riforma della scuola » (si veda il numero di febbraio 1956) per giungere a un concetto di scuola dell'obbligo che favorisse « la dinamica spinta popolare alla conquista di un'istruzione moderna », nè è da credere che ci sia da copiare, come vorrebbe Lucio Lombardo Radice (*Esperienze da meditare: Una scuola per la Francia*, in « Riforma della Scuola », gennaio 1956) da progetti stranieri, per giungere all'ammissione di una scuola secondaria unica con diverse opzioni. Salvi dei particolari, sempre discutibili in tal genere di questioni, la riforma dei « clericali » contem-

plava esattamente un tipo simile di scuola. Bisognerebbe aver l'onestà di non dimenticare lo spirito e la lettera del progetto Gonella n. 2.100. Non si dovrebbe ignorare il contenuto dell'art. 6 che diceva:

« La scuola secondaria promuove l'educazione dell'adolescente, completando l'istruzione inferiore obbligatoria e orientando agli studi dell'istruzione superiore o alle attività lavorative.

Ha durata triennale ed è scuola articolata in tre rami — normale, tecnico, classico — in relazione alle inclinazioni e attitudini degli alunni. La secondaria normale orienta alle attività lavorative e agli istituti professionali, la secondaria tecnica orienta agli istituti tecnici e agli istituti professionali, la secondaria classica orienta ai licei.

Al fine di permettere il rinvio al 14° anno della scelta dell'indirizzo di studi o di lavoro, i tre rami della scuola secondaria hanno un programma culturale comune, integrato da insegnamenti differenziati per ciascun ramo, in rapporto alle esigenze dell'orientamento. Gli alunni passano dall'uno all'altro ramo della scuola secondaria mediante esame nelle materie differenziali. Per facilitare tale passaggio, possono essere istituiti corsi di integrazione ».

Nè vanno dimenticate le inequivoche premesse giustificative:

« La legge dello sviluppo psico-fisico della adolescenza consiglia la soluzione adottata, cioè l'istituzione di una scuola secondaria unitaria e insieme articolata, scuola di completamento dell'istruzione-base obbligatoria e, nello stesso tempo, di apertura all'istruzione superiore e alle relative professioni. In relazione a tre tipici indirizzi di studi, questa scuola è distinta nel ramo classico che orienta ai licei, nel ramo tecnico che orienta agli istituti tecnici ed agli istituti professionali, nel ramo normale che orienta agli istituti professionali.

Distinzione, ma non separazione, bensì articolazione: questa è la nostra formula.

In tale scuola, obbligatoria e gratuita in tutti i suoi tre rami, su un fondamento culturale di ugual grado e sostanza — costituito da un programma comune a tutti i rami — s'innesta, per ciascun ramo, un insegnamento differenziale, inteso a saggiare e pure a maturare le attitudini individuali, proprio dei vari tipi di alunni...

Si è cercato di rendere veramente concreta l'articolazione: infatti, la scelta iniziale, da parte dell'alunno, di un ramo della secondaria, non è una scelta definitiva; essa può essere rettificata, nel corso del triennio, con il passaggio dall'uno all'altro ramo, passaggio reso agevole mediante esame nella sola materia differenziale. Al termine del triennio la scelta può essere ancora rettificata mediante la possibilità di conseguire l'uno o l'altro tipo di maturità inferiore (articolo 23, comma 1°)...

Tale scuola gratuita appare la sola atta ad accogliere ugualmente, senza predeterminazioni, i figli di tutto il popolo, realizzando un suggestivo programma: a tutti la scuola, ad ognuno la sua scuola. La scelta è libera, e quindi viene superato ogni pregiudizio classista nell'orientamento scolastico dei giovani... ».

È comprensibile la nostra soddisfazione nel notare che in una inchiesta promossa da « Riforma della scuola », *Scuola unica o differenziata?* anche un laico acceda alla tesi « clericale ».

L. Borghi risponde:

« Io ritengo che la scuola media inferiore dovrebbe essere, in via sperimentale, « comprensiva » dei vari tipi attualmente esistenti; unica, cioè, e internamente differenziata. Gli alunni della scuola secondaria inferiore dovrebbero, a mio avviso, essere accolti nello stesso edificio, frequentare gli stessi corsi del programma di base comprendente discipline storico-sociali e discipline scientifiche. L'interesse intellettuale per questi studi dovrebbe essere in essi attivato da un'intensa vita associata nell'interno della scuola e a contatto coll'ambiente si da eliminare la frattura che oggi paralizza la nostra educazione tra intelligenza e carattere. Accanto al programma comune di base dovrebbe esser offerta agli alunni di questa scuola « comprensiva » la possibilità di seguire corsi e di compiere studi nei settori linguistico-letterario, storico-sociale o tecnico-scientifico in relazione colle loro aspirazioni e attitudini, sotto la guida di insegnanti resi più esperti nel riconoscimento dei problemi dello sviluppo della personalità e coll'ausilio di « collaboratori psicologi ». Facili passaggi dall'uno all'altro programma di studi dovrebbero essere concessi agli alunni in rapporto con un migliore accertamento delle proprie capacità e attitudini che essi possano eventualmente compiere nel corso dei loro studi tra gli 11 e i 14 anni. La licenza della scuola media comprensiva dovrebbe dare accesso alla scuola secondaria superiore » (p. 6, febbraio 1956).

Saremmo più francamente simpatizzanti per la « scienza laica », critica, se la trovassimo più onesta nel precisare insieme alle dissonanze anche le consonanze con tesi « clericali ». Saremmo più convinti della sua criticità e saremmo disposti a pensare che anche gli scrittori di « Riforma della scuola » si prefiggono scopi scientifici.

L'insegnamento del latino nella scuola (secondaria unica) dell'obbligo.

Abbiamo letto con interesse la difesa del latino fatta da Concetto Marchesi in « Riforma della Scuola » (novembre 1955, p. 6-7, *Il latino nella scuola*). È vero che recitando un edificante *mea culpa*, egli afferma che « lo studio grammaticale del latino nella scuola media unica è un inutile tormento e perciò un insensato perditempo ». Tuttavia, il latino è ammesso come elemento culturale di fondamentale importanza.

« Si escluda — scrive il Marchesi — il latino dalla scuola media unica, ma gli si dia riverente ospitalità nelle scuole dove si forma e si precisa la cultura, il gusto, l'abito intellettuale di quanti nella vita sentiranno bisogno di estendere l'attività del proprio spirito oltre i limiti più o meno angusti di una specifica attività quotidiana: nè solo per uno svago volut-

tuario delle ore oziose, ma perchè tutte le ore della vita sentano il beneficio di una spaziosa educazione mentale... » (p. 6).

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

Della cultura umanistica è fondamento essenziale la conoscenza della letteratura latina a cui porta lo studio della grammatica latina....

Lingua morta la lingua latina: ma in questa lingua morta parla al mondo una delle più grandi letterature: e certamente la più universale. E noi Italiani dobbiamo esserne i più legittimi custodi, quelli che sappiamo meglio intenderne lo spirito, significarne le eleganze, risuscitarne di volta in volta l'eco possente. Se la conoscenza della lingua latina dovesse decadere o perire si spezzerebbe il filo ideale che ci congiunge al passato, cioè alla radice stessa della nostra storia e della nostra vita » (p. 7).

Ma le ragioni dell'illustre latinista non sono condivise da un collaboratore di « Riforma della Scuola », che pure sembra professare la stessa fede marxista. Il che non presenterebbe eccessivo interesse per sè, se l'opposizione non nascesse da motivi « ideologici » non obliabili. Scrive *A. Natta*, *Prospettive di un rinnovamento*, nel fasc. di gennaio 1956 di « Riforma della Scuola »:

« Ha suscitato molto interesse, a tale proposito, la proposta formulata dai comunisti di abolire nella scuola media l'insegnamento del latino, considerato come ostacolo principale da rimuovere, se si vuole dar vita ad un processo di assimilazione e di riduzione all'unità dei due tipi di scuola oggi esistenti » (p. 4). - Ed aggiunge:

« Il problema del latino nella scuola italiana non è già quello di una materia che abbia in sè delle particolari e « magiche » virtù formative, anche se contro questo mito occorrerà ancora combattere, nè il prendere posizione contro l'insegnamento di esso nella scuola media può essere inteso come un attentato al patrimonio culturale della civiltà classica (Togliatti ha dato alla chiarificazione un contributo notevole quando ha affermato l'esigenza di sostituire il latino con « altro insegnamento capace di orientare i giovani alla conoscenza del mondo e della civiltà antica »). Il latino costituisce, in verità, il centro e l'asse di un indirizzo politico-ideologico dell'istruzione ormai invecchiato, nozionistico-retorico-metafisico, che occorre spezzare risolutamente se si vuole dare alla nostra scuola un contenuto culturale moderno e un programma di studi che si proponga, già a partire dalla scuola elementare, una visione scientifica della realtà e la conquista di una conoscenza positiva e razionale del mondo storico e naturale » (p. 5).

E accennando all'articolo 36 del Concordato come ostacolo all'educazione « scientifica », in quanto afferma il principio dell'educazione religiosa: « È chiaro che i comunisti confidano soprattutto, per riuscire a dare un contenuto e un indirizzo nuovi all'insegnamento, nella battaglia generale intesa ad affermare nella scuola e nella cultura italiana un metodo di indagine e una visione del mondo che riconosca ad esso immanente la ricerca e la conquista della verità » (p. 5).

Ci auguriamo che la disputa su questo punto continui anche in più vasti settori e serva a chiarire a latinisti e antilatinisti le « ragioni » del loro rispettivo punto di vista e, in particolare, favorisca nei professori di latino, teoricamente convinti del suo valore culturale e umanistico, l'approfondimento dei fondamenti di tale formatività, con ripercussioni e risoluzioni pratiche sul piano pratico e didattico.

p. b.