

NOTE E DISCUSSIONI

«Una dottrina socialista dell'educazione» (1)

di Pietro Braido

I.

Da vari punti di vista noi vorremmo che le « dottrine dell'educazione », da qualsiasi parte vengano proposte, dessero prova di serietà « dottrinale »: a) sul piano dell'impegno teoretico (o anche del disimpegno, se si crede di doverne prescindere per ragioni metodologiche o soltanto contingenti); b) sul piano storico, se il riferimento alla storia è ritenuto (come dev'essere) fecondo e positivamente suggestivo; c) sul piano della ricerca scientifica, in questo caso prevalentemente di indole sociologica e psicologica; d) ed infine sul piano pratico, organizzativo-costruttivo, quando dalla teoria si intendano ricavare programmi concreti di azione.

Diverso è il caso di una « dottrina » che vuol soprattutto porsi immediatamente come « programma di azione », silloge di « orientamenti » generali e pratici, rivolta a dare un senso preciso e una esatta direzione all'azione politica, senza tuttavia trascurare l'indicazione sommaria dei motivi ideali, scientifici, storici e in qualche modo metafisici che l'ispirano e la sottendono. In questo caso, in sede di valutazione teoretica lo studioso deve limitare e circoscrivere accuratamente l'angolo di visuale da cui è formulato

(1) È il titolo del volume di ARNOULD CLAUSSE, *Une Doctrine Socialiste de l'Éducation*, edito dalla « Amicale Fédérale du Personnel Enseignant Socialiste de l'Arrondissement de Liège » nel 1955, che

ci ha offerto lo spunto per le nostre riflessioni e che vuol costituire « une doctrine de l'éducation conforme aux exigences morales et politiques de la perspective socialiste » (*Avant-Propos*).

il suo giudizio. Il che, tuttavia, non lo può esimere da un ulteriore impegno, impegno di coscienza: quello di risalire alle ragioni profonde del programma politico.

Ebbene, questa « Doctrine Socialiste » ci sembra corrispondere alla duplice esigenza. Come programma di azione politica, chiara, distinta, motivata, organica e concreta essa può dirsi esemplare e suggestiva. Non si tende ad un puro imbonimento demagogico e settario: si cerca di « illuminare », di dare le « ragioni » di un'azione, che tuttavia si vuol delineare nella concretezza delle sue articolazioni e dei suoi sviluppi. Personalmente, preferiamo questo modo di impostare programmi a quello (nemmeno spregevole nè condannabile) di « definire » principi, di affermare autoritativamente linee di condotta, non certo infondate e ingiustificate in sè, ma, certo, quoad nos! Ci sembra davvero interessante questo tentativo di inserire la totalità della questione educativa e scolastica in un chiaro (anche se discutibile) vivo contesto teoretico, storico, scientifico. Il metodo degli « slogans » può essere efficace nel settore reclamistico e propagandistico, ma non è educativo: poichè non c'è educazione senza libertà, e libertà è autodeterminazione, scelta, consapevole e razionale, idealmente e criticamente motivata. Ogni dottrina della scuola, in fondo, deve porsi come prolungamento, o meglio come sintesi vitale di un duplice movimento di pensiero: da una parte, la fondazione metafisica del concetto stesso di scuola, di cultura, di educazione: la ricerca delle sue « ragioni » e esigenze profonde; dall'altra, la concreta dimensione storico-sociologica: l'incarnazione degli ideali e il loro adeguamento alle esigenze della situazione sociale e storica.

Non c'è fondazione rigorosa di una « dottrina » dell'educazione senza un richiamo al « quid est » dell'educazione. Lo schema del Clausee da questo punto di vista si pone con un esatto senso della radicalità della questione e della sua organica complessità. Le « Réflexions sur l'éducation » che costituiscono il primo dei quattro robusti capitoli hanno appunto il compito di definire il quadro « metafisico », in cui si inserisce tutto il complesso della questione educativa e scolastica. Naturalmente, ci si doveva attendere che tutta l'impostazione si risolvesse in una direzione di genuina marca *sociologica*, corretta e integrata da elementi di provenienza marxistica. Da questo atteggiamento assume il suo significato la definizione di educazione, « azione esercitata dagli adulti sui fanciulli per realizzare in loro un certo tipo umano conforme al concetto che se ne fanno gli adulti stessi » (2).

Essa tende, naturalmente, a ridurre a esperienza puramente storica e contingente anche la « tesi idealista » dell'educazione (la tesi cattolica) e

(2) p. 7. In tutto questo primo capitolo è evidente l'assunzione a modello ideologico del vol. di ROGER CLAUSEE, *Critique matérialiste de l'Éducation*, Centrale du P.E.S. de Belgique, 1934, pp.

179. È, del resto, fatto esplicito riferimento a Durkheim, Barth, Candaux, R. Clausee quali rappresentanti della « conception sociale de l'éducation » (p. 8).

la « filosofia » che la giustifica. L'analisi storica dimostrerebbe la fondatezza di questa interpretazione tanto da portare il Cristianesimo a un intimo dissidio tra la formulazione originaria, ascetica e rinunciataria in vista della vita eterna, affermatrice dell'uguaglianza universale degli uomini, e la tesi, dalla Chiesa ancora difesa, della legittimità delle « gerarchie sociali che la situazione economica rende inevitabili » (p. 14); poiché « gli imperativi economico-sociali, le esigenze di una società che, senza il lavoro continuato della sua grande maggioranza, morirebbe di fame, la legge di bronzo che rende impossibile l'accesso di questa massa a una vita umana e alla cultura, la necessità di esprimere questa struttura in una legge morale indiscutibile, tutto ciò è più forte anche degli ideali più generosi » (p. 16). La storia quindi dimostrerebbe il disinteresse ideologico della Chiesa per il proprio diritto e la propria funzione educativa finché non vi è richiamata dalla situazione storica e sociale che è, in concreto, il bisogno di difesa contro forze storico-culturali ostili (3).

« In complesso, la Chiesa non si interessa dell'insegnamento dei laici che nella misura in cui essa sente minacciato il proprio influsso o rischia di perdere l'udienza da parte di una certa clientela sempre più numerosa attirata da organismi nuovi, di cui non ha potuto impedire la nascita e lo sviluppo » (p. 28).

Da queste premesse scaturisce il nuovo diritto educativo difeso dal Clause. Da esso, naturalmente, in base alla concezione precedentemente formulata, è esclusa sia la famiglia che la Chiesa, in favore del moderno stato democratico. Soltanto esso infatti è capace di impartire una educazione esaurientemente e totalmente umana, superando la triplice antinomia contenuta nell'equazione « Mondo antico e educazione tradizionale » (che l'A. ricava dalla lunga analisi del II capitolo, p. 65-103): « a » opposizione tra insegnamento dotto e insegnamento popolare; « b » opposizione tra „ educazione liberale „ e „ formazione professionale ” o il dualismo „ lavoro-ozio ”

(3) « Dans un contexte économique et social où la culture des laïcs ne se justifie pas, l'Eglise n'a rien fait pour cette culture, n'a pas envisagé une école confessionnelle qui s'adresserait à la totalité des hommes que ses théories considèrent comme moralement égaux. Elle n'admet des laïcs dans ses écoles professionnelles que dans les limites des exigences sociales de l'époque et selon les nécessités de son recrutement. Et si peu à peu, les écoles d'Eglise perdent leur caractère de formation strictement cléricale et admettent de véritables laïcs, c'est sous l'influence d'une évolution

générale de la société qui comporte une extension de la culture. On n'aperçoit, dans tout cela, aucune action des conceptions morales et philosophiques doctrinales. Dès le 11.^{me} siècle, l'Eglise est obligée, à son corps défendant, de tenir compte de la laïcisation de la vie due au développement du commerce, à la renaissance des villes et à l'apparition de la classe bourgeoise. A partir de ce moment, et jusqu'à nos jours, elle va revendiquer, en fait, le monopole de l'enseignement et son action dans ce domaine sera surtout une action de défense et de limitation ». (p. 26).

(= cultura disinteressata?); « e » distinzione tra materie culturali e materie non culturali » (p. 93-103).

Questo nuovo diritto educativo scaturisce, in sostanza, secondo il Clause, da una interpretazione socialistica del « mondo moderno come evoluzione verso la democrazia » (il tema è oggetto del cap. III, p. 105-127), non attuantesi attraverso una violenta rivoluzione di tipo marxistica ma con l'avvento di un *socialismo democratico progressivo e inevitabile*. Esso è determinato fatalmente dalle mutate condizioni sociali, dalla « rivoluzione sociale » condizionata dal diverso « rapporto della produzione con la durata del lavoro necessario a questa produzione » (p. 111). Essa ha come conseguenza, tra l'altro, quella di creare un nuovo modo di essere, la realtà sociale dell'uomo, inserito nella pienezza del suo sviluppo individuale nella società, nella *libertà*. Al diritto della famiglia, della Chiesa o della verità intesa come assoluto ideale, dogmatico, è sostituito il diritto dell'individuo alla sua piena espansione individuale nella società in cui è chiamato a collaborare, società essenzialmente tecnica e perciò liberatrice. « Essa — afferma il Clause — non uccide l'uomo, ma lo libera, vorrei dire volentieri che lo crea nel senso più nobile del termine; essa lo eleva al di sopra del riflesso e dell'abitudine, della sottomissione e della tradizione per portarlo fino all'intelligenza che è essenzialmente spirito critico e creazione di valori nuovi » (p. 116). E a chi avesse ancora dei dubbi intorno alla nuova prospettiva teoretica, è dichiarato con risolutezza quale filosofia sottenda questa nuova concezione di vita: « in seguito alla rivoluzione scientifica e tecnica, la filosofia del permanente e dell'assoluto lascia il posto a una filosofia del relativo e del reale » (p. 118). L'evoluzionismo chiave di interpretazione della realtà e della verità si presenta come il vangelo della nuova realtà storica e sociale. « Fatto capitale, lo spirito critico, invece di essere un elemento distruttore diventa creatore, perchè esso è lo strumento indispensabile della nostra liberazione materiale e morale e cioè del nostro adattamento costante e rimesso in questione incessantemente ». Il dogmatismo diventa il nemico, perchè è dannoso, perchè « il fissismo è l'asfissia o la morte » (p. 122).

Questo concetto evoluzionistico, positivistico e sociologicistico della realtà, ispirato a Darwin e a Spencer, si connette così con il più attuale e moderno behaviorismo e strumentalismo di Kilpatrick e di Dewey. « Convien dunque considerare l'intelligenza stessa non più come facoltà di comprensione o di contemplazione, ma come strumento di azione... Ad essa spetta il compito di creare verità sempre nuove » (p. 124). « La società moderna vive sotto il segno della mutazione e trova nella libertà di ognuno, nella ricchezza e originalità della riflessione individuale, il mezzo per obbedire agli imperativi della sua struttura mobile. Essa ha bisogno della libertà individuale, dello spirito critico, dell'originalità, ossia dell'intelligenza nel senso più elevato come di un indispensabile *sine qua non* » (p. 123-124).

II.

Queste sono le premesse di indole « scientifica », metafisica e storico-sociologica che fondano l'ampio « Esquisse d'un idéal socialiste » dell'educazione e della scuola, che costituisce l'oggetto del quarto e ultimo vasto capitolo programmatico del volume (p. 130-186).

La dottrina socialista vuol presentare un lineare e coerente programma di riforma educativa-scolastica che superi l'ibridismo, le sovrapposizioni e le incrostazioni storiche da cui sono afflitti i sistemi attuali.

L'obiettivo è chiaro e preciso: « Si tratta di creare, di alimentare, di sviluppare e di difendere per mezzo della cultura, ossia mediante una educazione che vuol essere creatrice di valori nuovi, l'autentico spirito conforme a una democrazia vivente, spirito fatto essenzialmente di libertà personale, di oggettività e del senso della solidarietà » (p. 134-135). « Da una parte la personalità di ciascuno deve realizzarsi il massimo possibile; d'altra parte, questa personalità non può trovare il suo pieno sviluppo che nella comunità e per mezzo della comunità. Libertà e solidarietà » (p. 136), al di là di ogni totalitarismo, di assolutezza, sia politica, che sociale e filosofica.

Garante di tale educazione è una cultura aperta, che non comunichi verità, contenuti solidificati o definitivi, ma che sia « giudizio, capacità di valutare, accettazione riflessa o capacità di cosciente problematizzazione » (p. 143). L'organizzazione scolastica deve assicurare il massimo di sviluppo individuale, creando per tutta la traiettoria della vita le condizioni esterne (economiche, sociali, assicurative...) e interne, perchè si formino « uomini dotati di un massimo di spirito critico fecondo, nell'interesse dell'individuo e della collettività a cui appartengono » (p. 148). Quindi creazione di un sistema scolastico senza barriere e senza categorizzazioni, « sistema unico » che offra « a tutti identiche possibilità » (p. 157).

In concreto il piano si ispira esplicitamente ai progetti Langevin-Wallon e del Partito Laburista Inglese. Significativa la preoccupazione che fin dalla culla e dalla scuola materna l'educazione sia in mano dello Stato (p. 165-166). Notevole dopo la scuola di base o primaria (fino ai 13 anni circa) la progettazione di una scuola del II grado a carattere *unico, multilaterale e orientativo* (fino ai 15 anni), che prevede oltre « un tronco comune costituito dalle discipline di base, una grande varietà di corsi a opzione », disposti secondo tre tipi fondamentali, il tipo tecnico concreto, il tipo scientifico, il tipo letterario-artistico di uguale valore ai fini del proseguimento degli studi (p. 171-172). Particolare attenzione è posta all'educazione degli adulti come scuola di perenne accrescimento e adattamento della cultura, poichè, osserva il Clause, « in una democrazia gli uomini devono rimanere giovani » (p. 175). Impegnativo il compito dell'Università, che promuove sia la ricerca scientifica che la diffusione della scienza e della cultura (p. 174). Il Clause, inoltre, propugna l'abolizione delle scuole Normali e la formazione dei maestri anche elementari da parte dell'Università; si augura anzi che tutti i professori possano iniziare il loro insegnamento incominciando dalla scuola primaria.

Affermazioni di diritto educativo integrano questo lungo capitolo. È evidente la conclusione statalista. « D'accordo con i socialisti francesi, noi consideriamo l'educazione nazionale come un dovere dello Stato, il primo e più importante dei suoi doveri. Soltanto lo Stato democratico, espressione della volontà nazionale, sintesi di tutte le opinioni e di tutte le tendenze, è capace di prevedere un sistema che dispensa l'educazione a tutti i cittadini, *nel rispetto di tutte le famiglie spirituali che compongono la collettività nazionale* » (p. 177). Pertanto, « *l'educazione deve essere opera della collettività nazionale*, ossia la responsabilità e l'organizzazione generale appartengono anzitutto ai pubblici poteri: Stato, province, comuni, che in quanto tali rappresentano gli interessi della comunità nazionale » (p. 177).

Tale tesi, apparentemente assolutistica secondo il Clause, è la sola capace di salvaguardare l'unica libertà di insegnamento di cui si può parlare con correttezza; e cioè non la libertà di Enti particolari, famiglia, genitori, Chiesa, ma *la libertà del fanciullo* stesso, in quanto essere che ha il diritto ad uno sviluppo autonomo e non costretto da norme estrinseche che non siano quelle imposte dal suo naturale inserimento nella società in cui deve vivere e operare e collaborare. « Ogni libertà d'insegnamento, ogni pretesa di un'autorità particolare qualsiasi (Chiesa, partito politico, privati) che si oppone a questo diritto fondamentale del fanciullo in quanto persona umana, è da rigettarsi come una aberrazione antidemocratica... *Per uno spirito democratico, la libertà del fanciullo, questa promessa d'avvenire, è il bene più sacro* » (p. 178). La stessa « libertà del padre di famiglia non può esercitarsi che entro i limiti del rispetto della libertà del fanciullo e del suo diritto più assoluto: l'accesso a tutti i valori morali e spirituali che costituiscono il nostro patrimonio e che preparano il nostro avvenire » (p. 179); pertanto la scelta che i padri possono fare delle scuole deve svolgersi nell'ambito di quelle di cui i poteri pubblici possono garantire lo spirito di libertà e di rispetto dei diritti del fanciullo (p. 179).

Anche l'opportunità di esistenza di scuole non pubbliche sia pure controllate dallo Stato il Clause nega, arrivando allo slogan: « Scuola pluralista », ma non " pluralismo scolastico „. Tale pluralismo, infatti, preparerebbe e favorirebbe la divisione della nazione, promuoverebbe circoli chiusi, una cultura campanilistica senza apertura critica, facilitando le rivalità e i favoritismi, e portando inoltre un forte aggravio economico (p. 180-185).

III.

1) Dal punto di vista teoretico, è evidente l'estrema povertà dell'ideologia che sottende un pensiero così ambizioso riguardo all'interpretazione storica e all'azione programmata. Ci troviamo di fronte, essenzialmente, ad un positivismo di tipo sociologistaico, ancora ispirato alle acritiche intuizioni primitive, con tutte le sue intime contraddizioni di metafisica dell'antimeta-

fisica. Non possono non apparire speculativamente ingenuie espressioni che ci meravigliamo di trovare perfino in una letteratura filosofica di più di mezzo secolo fa. Così, ad es., rispondendo alla questione posta « Qu'est-ce que l'éducation? », l'A. afferma: « Per dare a questa questione una risposta valida, conviene sbarazzarsi di qualsiasi metafisica preconcepita, la quale dell'educazione ci fornirebbe una definizione soggettiva più ricca d'intenzioni che di realtà. L'educazione è un fatto, e in quanto tale, cade sotto la giurisdizione di un metodo di osservazione oggettiva che possa analizzarne gli elementi e sforzarsi di ricavarne le leggi » (p. 7). Ed aggiunge: « Noi non abbiamo da prendere sul terreno di una filosofia metafisica, una posizione che esprimerebbe un fideismo soggettivo sempre contestabile... Noi vogliamo considerare l'educazione come un *fatto positivo*, studiare le molteplici forme da esso assunte, e procedendo mediante una induzione il più possibile rigorosa ricavarne sintesi esplicative » (p. 8).

Non occorre nemmeno rilevare la sprezzante sicurezza di queste dogmatiche professioni di antidogmatismo. Come se non fosse metafisica e fideismo questa aprioristica preclusione ad ogni metafisica e alla sua riduzione a fede. E mentre si celebra il fatto non ci si accorge che su di esso si elevano principi e leggi e decisioni teoretiche che lo trascendono e mentre si sostiene la « storicità » della verità e i suoi condizionamenti storico-sociali si fa di questa affermazione un principio metafisico e metasociale.

2) Un altro settore in cui si impongono precisazioni e correzioni riguarda l'interpretazione storica della posizione della Chiesa e del dogma spiritualista di fronte al problema dell'educazione e della scuola. Parliamo di questioni molto concrete e precisate, prescindendo per ora da tutta l'interpretazione materialistico-storica dei fenomeni religiosi e spirituali e in particolare del fenomeno religioso cattolico, che sottende tutto il processo logico dell'A. (4).

(4) Sembra per es. semplicistico il ridurre la « politica » ecclesiastica lungo tutta la storia a motivazioni economiche e mondane, come quando l'A. afferma che tra « l'égalitarisme philosophique, qui est l'essence même du christianisme primitif » e il richiamo a motivazioni e a speranze ultraterrene, la Chiesa sotto la spinta economica e delle fatali disuguaglianze sociali non ritiene che la seconda delle due tesi poichè essa è legata alle gerarchie sociali che la situazione economica rende inevitabili (pag. 14). L'A. ritiene ciò fatale e « très normal », poichè vale assolutamente il principio che « dans une société politiquement et moralement dominée par une institution représentative d'une philosophie abstraite

de l'homme, cette philosophie s'interprète et ne s'applique que dans les limites et selon les besoins de ce milieu social » (p. 16-17).

Interpretazione, nel caso, evidentemente miope che dimentica la realtà totale, non solo teologica e metafisica, ma anche storica e sociologica della Chiesa. Essa, società essenzialmente religiosa e soprannaturale, con finalità religiose e salvifiche non ha avuto come scopo diretto quello di abolire la schiavitù o le disuguaglianze sociali, ma di apportare salvezza soprannaturale, ultraterrena, anche se la totalità della sua dottrina sulla carità, la universale Paternità di Dio, il concetto della fratellanza in Cristo, il *sensus Ecclesiae*, ecc. hanno avuto delle

Le affermazioni del Clause sono gravi e perentorie:

I. La Chiesa non ha fondato *una propria scuola cristiana* nè ha concepito una « educazione cristiana » al di fuori delle scuole specifiche e « professionali » (catecumenati e centri per il Clero): essa si è valse delle scuole pagane: « bisogna constatare che non si verifica il minimo infusso sulla scuola; la pedagogia quotidiana non ha subito, nè nelle sue istituzioni, nè nei suoi programmi, e nemmeno nel suo spirito, l'impronta della nuova religione » (p. 12).

II. La Chiesa non ha fondato *una scuola universale, per tutti*, una cultura popolare e universalistica come l'idea religiosa.

Si può aggiungere di più:

III. La Chiesa *non poteva* farlo perchè invece che ispirarsi all'idea originaria della fraternità universale ha dovuto necessariamente soccombere al condizionamento delle ferree leggi economiche e sociali (p. 17).

IV. Quando la Chiesa si è interessata della scuola per laici, ciò è avvenuto per spinta esterna dei carolingi. Più tardi (per es., nel Conc. Lateranense del 1179), lo ha fatto perchè era necessario « rispondere a bisogni nuovi che non hanno nulla di dottrinale » (p. 25), e cioè difendersi dall'avanzata della cultura laica, con l'intento di asservirla e dominarla: « In tutto il corso della storia non è possibile rintracciare una qualsiasi iniziativa della Chiesa in materia d'insegnamento che non si spieghi come bisogno di dominazione clericale e di autodifesa. Si cerca invano l'azione dell'ideale di generosità o di fraternità inscritto nella sua dottrina teorica » (p. 28). « Le rivendicazioni scolastiche della Chiesa si affermano ufficialmente nel momento della grande spinta intellettuale e sociale che compromette l'efficienza della sua azione » (p. 34-35).

Al che non è difficile rispondere con maggior « scientifica » aderenza alla realtà storica che non possa essere fatto dal materialismo storico:

I. Marrou stesso (che il Clause cita con tanta simpatia) dà di alcuni fatti una spiegazione più plausibile e storicamente meglio accertata:

« Si può osservare che il Cristianesimo è prima di tutto una religione che regola i rapporti da stabilire tra l'uomo e Dio e non, in primo luogo ed essenzialmente, un ideale di cultura e cioè un modo di organizzazione della vita terrena. E se, indubbiamente, ogni dottrina profonda dell'uomo e della vita tende, per una fecondità naturale, a esplicitare a poco a poco le conseguenze pratiche implicite nei suoi principi e a reagire così sulla civiltà, si tratta in questo caso di un processo che richiede lunghi secoli: le prime generazioni cristiane non hanno costruito una pedagogia cristiana come non

benefiche ripercussioni anche sullo sviluppo dei concetti fondamentali di giustizia, di uguaglianza, di libertà... che

sgorgano come corollari dalla visione cristiana del mondo.

hanno costruito una politica cristiana » (5). Le esplicitazioni saranno necessariamente una conquista storica attraverso la successiva presa di coscienza della loro fecondità pratica, come avviene di qualsiasi movimento di pensiero.

Un ideale pedagogico universalistico la Chiesa non intende perseguire nemmeno oggi, ma essa è, oggi come ieri, ispirata dal desiderio di una « evangelizzazione » a carattere universalistico, comprendente anche la cultura e la scuola, nel rispetto delle coscienze e condizionata all'accettazione libera e consapevole.

II. Un vivo interesse per una permeazione o meglio per una integrazione cristiana della cultura non si può ritenere assente dalla più generale preoccupazione, che caratterizza il pensiero Patristico, essenzialmente diretto a chiarire e a rendere costruttivi i rapporti tra cultura pagana e cultura cristiana nei vari settori. Si pensi, per l'aspetto più strettamente pedagogico, al Pedagogò di Clemente, alla lettera di Basilio sulla lettura dei classici, a S. Girolamo. — Del resto una più articolata, e precisa partecipazione della Chiesa, indiretta o diretta, all'avvento della scuola specificamente cristiana e della cultura popolare può essere gradualmente dimostrata da ricerche storiche più attente e vigilate (6).

III. Non è da dimenticarsi l'apporto alla scuola e all'educazione dato dalla Chiesa precisamente accettando la cultura classica. L'« umanesimo » più autentico è giunto a noi anche per il fatto decisivo di una « osmosi culturale », di cui parla ancora il Marrou. « L'adozione da parte dei cristiani delle scuole greche o latine è un notevole esempio di tale osmosi: precisamente perchè vivevano nel mondo classico, i cristiani dei primi secoli hanno accettato come « naturale », logica, la categoria fondamentale dell'umanesimo ellenistico: l'uomo quale ricchezza incondizionata anteriore a qualsiasi specificazione. Si potrebbe dire: per poter essere cristiano bisogna anzitutto essere uomo, tanto maturo sul piano propriamente umano da poter porre un atto di fede e azioni morali... Ora se l'educazione classica rappresentava una tecnica mirabile per la formazione di un tipo umano perfettamente

(5) H. I. MARROU, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, p. 422.

(6) Cfr. l'opera sempre positiva di G. MANACORDA, *Storia della scuola in Italia*. Vol. I. *Il Medio Evo*. Parte I: *Storia del Diritto Scolastico*, Milano - Palermo, Sandron 1913. Non è assente anche nel mondo classico il concetto di scuole di retorica laiche contrapposte a quelle cristiane (p. 8-11) e la preoccupazione cristiana si fa gradatamente più viva, mentre in ogni epoca la Chiesa ha

integrato la cultura dei suoi fedeli che frequentavano le scuole a cultura classica con una accurata e profonda ed esigente catechesi. Oltre la parte « culturale » formale rimaneva tutto il settore dell'educazione propriamente detta, devoluta esplicitamente alla famiglia cristiana e alla Chiesa. Per l'aspetto piuttosto ideologico cfr. L. VENTURA, *La pedagogia del Cristianesimo*, Vol. I. *Le origini e la Patristica*, Roma, Soc. Ed. Dante Alighieri, 1934, II ediz.

sviluppato, perchè cercare inutilmente altrove e elaborare un altro sistema di educazione...? È l'invarianza tecnica dell'umanesimo classico che lo rendeva meravigliosamente atto a servire di base per innestarvi il ramoscello d'oro dell'ordine della grazia... » (p. 422-423).

IV. Di fatto la Chiesa ha raggiunto impliciti e rilevanti obiettivi culturali e civilizzatori anche attraverso la sua opera educativa specifica, la santificazione e moralizzazione delle anime, l'addolcimento dei costumi, l'apostolato della carità: anche la catechesi strettamente intesa ha potentemente contribuito alla parziale conquista di quell'*humanitas* che non è solo scoperta dell'uomo moderno, ma è eredità di tutta una civiltà millenaria occidentale di indubbio sapore cristiano.

IV.

Naturalmente più impegnativo dovrebbe essere l'esame di quel complesso di tesi storiche e teoretiche che si raggruppano intorno al problema del diritto educativo-scolastico.

Le argomentazioni del Clause in proposito si possono ridurre a queste cinque:

I. La Chiesa non ha alcun immediato rapporto con il diritto educativo: Anzitutto, perchè essa storicamente non l'ha mai rivendicato, se non come espressione di volontà di dominio e opportunismo politico: « la dottrina è rimasta inoperante nel dominio dell'insegnamento dei laici per tutto il tempo in cui la supremazia sociale della Chiesa non fu posta in discussione » (p. 28).

II. Secondo la dottrina della Chiesa attuale, codificata nella Enciclica *Divini illius Magistri*, fin dalle radici « questa dottrina è l'espressione di un totalitarismo morale che prende l'individuo tutto intero e tutti gli individui » (p. 28), arrivando ad un confessionalismo esigente e coartante, operando una totale identificazione « tra istruzione cristiana e istruzione tout court » (p. 28), e trovando la sua espressione « in un ideale di immobilismo, legato alla struttura ideologica » (p. 29).

III. Più diplomaticamente la Chiesa per realizzare la propria politica scolastica si servirà dell'idea del diritto familiare: « La scuola sarà il prolungamento della famiglia: il compito della scuola sarà quello di prolungare il compito dottrinale demandato alla famiglia » (p. 27). Questo sarà il cavallo di Troia di cui la Chiesa si servirà per entrare capziosamente nella cittadella della scuola. « In realtà, questa è una libertà che la Chiesa non invoca e di cui non si serve che al momento e nelle condizioni politiche in cui le può essere favorevole » (p. 30). Proprio la Chiesa che per principio nega ogni libertà che non sia quella di « mettersi al servizio della Chiesa » (p. 30) (7).

(7) « Les revendications de l'Église sont légitimes à la condition d'y voir des revendications réactionnaires, anti-

démocratiques où les exigences de la doctrine comme telles n'ont pas grand'chose à voir » (p. 64).

IV. Il diritto della famiglia non ha un senso se esso non suppone la libertà dell'individuo in quanto tale (p. 30).

V. Ed infine torna la « ragione » teoretica di base: la *socialità* del fatto educativo: « La scuola è una istituzione di origine sociale che, a seconda degli imperativi dei vari ambienti storici, s'appoggia sulla famiglia oppure ne ignora completamente la stessa esistenza e le intenzioni più o meno esplicite » (p. 30). « Con Durkheim noi abbiamo mostrato che l'educazione è una funzione sociale. In quanto tale, essa appartiene agli organismi più rappresentativi della vita sociale, i quali possono essere, secondo i vari momenti storici, la famiglia in senso largo, il potere sacerdotale, i poteri civili o laici locali o nazionali, il comune, la provincia, lo Stato. Effettivamente esiste una funzione educativa allo stesso titolo che esiste una funzione giuridica e politica. Come queste, essa ha lo scopo di assicurare il normale funzionamento della vita sociale e difende sia gli interessi degli individui che gli interessi dei gruppi nella misura in cui lo giustifica l'economia generale del sistema sociale. A una società autoritaria e gerarchizzata, corrisponderà una educazione autoritaria e gerarchizzata, a una società liberale e democratica corrisponderà una educazione liberale e democratica » (p. 35). — Questo principio storico segnerebbe la fine dell'epoca dell'educazione ecclesiastica e paternalistica e inaugurerebbe la nuova educazione rispondente alle nuove esigenze sociali, l'educazione dell'individuo alla libertà in una scuola di Stato, liberale e democratica. Ogni altra concezione rappresenterebbe un arresto della storia su posizioni fatalmente superate dallo sviluppo economico-sociale.

I. Sorvoliamo su alcune affermazioni da addebitarsi senz'altro all'astrattismo antistorico, schiettamente illuministico dell'A. e della sua ideologia. Diciamo solo (e ritorniamo con ciò sempre alla radice del paradosso laicista) che sarebbe interessante e valido il ritorcere l'argomento. — Chiediamo: non è forse anche questa nuova ideologia laica l'espressione filosofica di un particolare momento della odierna situazione storica e, quindi, di valore relativo e legato all'ambiente culturale non universale da cui promana? E allora quale fondamento ha la sua pretesa di presentarsi come ideale universale, esclusivamente valido, con toni di intolleranza di carattere inquisitoriale (vero totalitarismo ideologico e morale!), precludente per di più ad altre ideologie la libertà di esprimersi a pari diritto e con pari possibilità e aiuti da parte della società a cui pur queste forze appartengono? Forse che anche gli altri non operano nella storia contemporanea e non hanno lo stesso diritto di parlare nei riguardi dei loro antagonisti politici e ideologici come di nostalgici, relitti del Settecento o Ottocento, e di esaltare la fecondità e l'attualità storica e sociale di un cristianesimo umanisticamente e socialmente sempre rispondente alle esigenze anche più moderne?

II. La tesi del carattere storico dell'istituto familiare e dei suoi diritti prinigeni è anche una tesi sociologista, che per essere più recente di quella realistica e collegata alla interpretazione del diritto naturale non per questo

è senz'altro più vera della concezione avversaria, che pure crede di dedurre le sue tesi da rigorose analisi storiche, scientifiche e ontologiche (8).

III. *Che dire poi del diritto del fanciullo?*

Indiscutibile! Persona umana, egli è fin dal primo istante del suo concepimento soggetto di diritti inalienabili. Esso è, secondo la metafisica realistica e spiritualistica, un figlio di Dio, che nessuno ha il diritto di far proprio e di sfruttare, nemmeno i suoi genitori. — Affermiamo anche noi, dunque, che il diritto alla piena e retta espansione in senso personalistico e comunitario risiede nel fanciullo stesso: *res sacra homo, res sacra puer*.

Ma, con questo, non è ancora risolta la questione di chi debba servirsi il fanciullo, essere ancora immaturo, libertà ancora da costruirsi, esistente più come esigenza che come realtà, per conquistare se stesso, la sua maturità psicofisica, il suo essere personale perfettamente costituito?

Sembra ragionevole ritenere che il diritto del fanciullo debba avere come correlativo immediato i doveri di coloro che l'hanno procreato, come naturale e necessario sviluppo dell'averlo posto in essere.

« In questo modo, i doveri dei genitori precedono i loro diritti e non si può riconoscere i loro diritti sui figlioli se non in considerazione del dovere che loro incombe di assicurarne la sussistenza e l'educazione... Ciò che le famiglie reclamano come un diritto sembra, dunque, dover essere loro riconosciuto come un dovere, il dovere di garantire ai figliuoli l'esercizio dei diritti che loro conferisce la vocazione umana » (9).

I genitori sapevano che avrebbero dato la vita ad un essere costituzionalmente bisognoso di cure fisiche e educative per il raggiungimento di una normale esistenza. Essi pertanto hanno il diritto (corrispondente al dovere) di esercitare con libertà la funzione materna e paterna e di essere aiutati e controllati e vigilati in questo esercizio dalla Società civile, affinché sia autentico e legittimo lo sviluppo psicofisico del figliuolo e sia retta la sua maturazione alla libertà, secondo la personale concezione che i genitori hanno dell'educazione, in quanto questa concezione non sia in contrasto con tutto ciò che è consentito dallo Stato come possibile e lecito e ammissibile in una società libera e democratica. In base a questa concezione della libertà, dei diritti e dei doveri del fanciullo e della famiglia dev'essere possibile in uno stato democratico educare e fondare e gestire scuole senza particolari monopolizzazioni o preclusioni di indole arbitraria e astrattamente ideologica.

(8) Cfr. per es. JACQUES LECLERCQ, *Leçons de droit naturel*, Vol. III, *La Famille*, Louvain 1933. Per l'opposizione generale tra sociologismo e concezione etica realistica, cfr. il noto vol. di SIMON DEPLOIGE, *Le conflit de la morale et de la Sociologie*, Paris, Nouvelle Li-

brairie Nationale, 1923, II ediz.

(9) PAUL FOULQUIÉ, *Les droits et la liberté de l'enfant*, Paris, Editions Spes, 1946, p. 15. Dello stesso autore si veda anche *L'Eglise et l'Ecole, avec l'Encyclique sur l'éducation*, Paris, Spes, 1947.

IV. Il carattere anche praticamente « dogmatico » della concezione della libertà e della cultura del socialismo si rivela in un particolare slogan che conchiude la trattazione dei diritti educativi: « Scuola pluralista », ma non « pluralismo scolastico ». Esso costituisce la più patente negazione di libertà per quelli che non accettano il concetto di realtà e di verità, e quindi di cultura e quindi di libertà (chè anche questo fa parte di una visione metafisica particolare e non può essere presentato come unicamente valido, a patto di diventare « dogmatici ») del socialismo.

E non valgono a salvare dall'intolleranza le speciose ragioni che si recano: chè anzi, esse confermano ulteriormente il carattere dogmatico della tesi.

In realtà, si mira non alla libertà dell'individuo, ma al livellamento ideologico: tutti liberi di pensare secondo l'ideologia neutra e laica (irreligiosa e astratta) della scuola organizzata dallo Stato: pensare altrimenti significherebbe favorire divisioni e distinzioni, campanilismi e circoli chiusi: come se non ci dovesse essere libertà anche per i campanilisti, finchè questi non attentino ai diritti fondamentalmente concordati e sanciti dalla Costituzione e dalla legge (anche i laicisti e i « neutri », del resto, potrebbero essere considerati dai loro avversari quali individui pericolosi per la saldezza e l'unità spirituale della nazione!). — I fautori della libertà temono, dunque, la libertà. Libertà, sì, ma fino a un certo punto: e cioè la « loro » libertà. Non altrimenti si ragiona nelle democrazie popolari, secondo quelle ideologie comunistiche, che il socialismo democratico mostra di temere e non intende favorire (p. 180-181). — Se di aggravio economico si deve parlare, bisognerà ricordare che la libertà è sì gran bene che non deve in linea di principio e di fatto venir sacrificato a interessi e motivazioni economiche.

V.

E tuttavia non a questo punto vuol fermarsi il nostro commento. Anche in questo volume tanta luce è diffusa e tanta concretezza e umana costruttività è difesa. Non in forza di un amorfo e indefinito concordismo eclettico, ma precisamente di quella visione realistica che ci guida e che, appunto per la trascendentale identità di *ens* e *verum*, di realtà e verità, è costituzionalmente aperta alla verità dovunque si trovi, preoccupata di comprenderla, di assumerla, di impegnarvisi. Nel concetto realistico dell'essere è incluso il serio impegno, il rispetto sacro, la devozione, la sincera accettazione, gioiosa, leale, della verità, dovunque essa faccia brillare il fulgore della sua bontà e bellezza. La dottrina dei trascendentali non è oziosa e inoperante.

Ed anzitutto, dobbiamo rilevare un aspetto di questa « dottrina socialista » dell'educazione, che sebbene possa sembrare, a prima vista, in contrasto con la saldezza sistematica di una visione realistica del mondo e della vita, è invece in perfetta linea con lo « spirito del tutto », che si identifica con il senso del reale che l'ispira: e cioè il vivo senso storico che diventa vi-

vace senso della realtà concreta, effettuale, soprattutto nel suo aspetto sociale. Pur ispirandosi a esigenze e ideali assoluti, ontologici, etici e sociali, la concezione realistica e, se vogliamo, cattolica dell'educazione, ha vivo il senso storico. Per quanto riguarda le sue determinazioni pratiche, anche secondo la concezione cattolica del mondo, in nessuna epoca storica si è realizzato l'educazione dell'uomo in quanto tale (p. 9), ma sempre una sua particolare e mutabile concretizzazione. Anzi, la visione realistica del mondo e della storia (confortata e confermata dalla visione cristiana) è intrinsecamente portata a valorizzare tutti i « tipi » (che non considera però irriducibili) dell'educazione: il sapiente greco, il retore ellenistico-romano, il chierico medievale, l'umanista rinascimentale, l'« honnête homme » del razionalismo, l'intellettuale del secolo XIX, il tecnico del secolo XX. La tesi, poi, che tali tipi siano in funzione di determinate situazioni economico-sociali non è aliena da una mentalità realistica; ma per questo non è necessario ammettere che, per sé, ne infirmi il valore.

Lo sviluppo storico obbedisce a leggi che non sono nè quella di un miglioramento assoluto nè quella di una progressività lineare, rigorosamente e razionalmente predeterminata. Appunto perchè visione sostanzialistica e personalistica, la concezione nostra non si identifica con una particolare forma storica. Si impoverisce, quindi, il concetto educativo realistico cristiano, quando si tende a identificarlo con una particolare cultura (10).

Questo ci apre la via per dichiararci sostanzialmente d'accordo, in forma non puramente speculativa, ma attivisticamente operativa e impegnata, con la tesi dell'autore sulle esigenze di una scuola contemporanea, sulla sua finalità, strutture, atteggiamenti, in armonia insieme con i principi primi di ogni educazione « umana » (l'educazione dell'« uomo eterno ») e con la effettuale realtà storico-sociale temporale in cui l'uomo eterno si inserisce e opera.

Anche noi vogliamo essere decisi propugnatori di una scuola attivistica, moderna, forgiatrice di esseri liberi, capaci di decisioni e di autodeterminazioni personali.

Con il Clause, ma anzitutto con i più avveduti e avvertiti educatori spiritualisti e realisti, tra cui citiamo Newman, Spalding, Devaud, Agazzi,

(10) Possono essere estremamente significative in proposito alcune affermazioni di Pio XII: « Die katholische Kirche ist nichts mit der abendländischen Kultur, Sie macht sich überhaupt nicht eins mit irgend einer Kultur; wohl aber ist sie bereit, mit jeder Kultur einen Bund zu schliessen: sie erkennt gerne an, was in jeder dem Werk des Schöpfers nicht widersprechend, was mit der Würde des Menschen und seinen

naturgegebenen Rechten und Pflichten vereinbar ist, pflanzt aber darüber hinaus den Reichtum der Wahrheit und Gnade Jesu Christi in sie ein und erreicht dadurch, dass die verschiedenen Kulturen, so fremd sie sich gegenüberzustehen schienen, einander nahe kommen und wirklich Schwestern werden... (Lett. di Pio XII al Vescovo di Augsburg nel millenario della vittoria di Lechfeld, 27 giugno 1955).

Don Bosco, Montessori... combattiamo ogni cultura che sia « analitica », rivolta alla formazione atomistica e disorganica di « facoltà » e non della persona umana nella sua concretezza dinamica, ogni scuola intellettualistica, nozionistica, astrattistica e non concreta, reale, scientifica e positiva; non siamo i paladini di una cultura falsamente universalistica (o meglio formalistica e amorfa) e statica, « disinteressata » e al di fuori della vita, di una cultura imposta, non motivata, negatrice di ogni progresso, di ogni adattamento, individualistica (p. 87-90).

Tuttavia avvertiamo subito:

I. Che riterremo disastroso rinnegare con questo la cultura personalistica e realistica, ontologica, profondamente universale; c'è un universale che è più concreto del reale sensibile; c'è un astratto che è più vero e vivificante che il concreto singolare positivo. Anche la cultura filosofica, teologica, metafisica deve accettarsi ed è autentica cultura se si dimostra che l'uomo è anche e anzitutto realtà a risonanze metafisiche, a dimensioni universali, spirituali e eterne. Non ciò che si tocca e si vede è senz'altro più valido di ciò che è invisibile e profondo, se la ragione, con assoluta certezza, ci mette in comunicazione vitale con *ciò che è* e ne garantisce la solidità esistenziale.

II. Per questo pensiamo vada superato teoreticamente e praticamente (superamento mai attuato, sempre perfezionabile, ideale a cui tendere con rinnovata speranza e fiducia) ogni dualismo e antitesi tra insegnamento dotto e insegnamento elementare. Ogni insegnamento deve avere le dimensioni della verità e orientare al conseguimento di essa nella sua pienezza. Anche l'educazione elementare deve poter avviare in linea teorica, metodologica e giuridica a una cultura più piena e più alta. Nessuno deve essere condannato per principio e di fatto a una cultura tronca e diminuta. La formazione professionale e specifica per tutti deve inserirsi in una formazione generale, « liberale » nel senso umano e ontologico della parola (e cioè non di lusso, oziosa, propria di gente improduttiva e parassitaria), facendo diventare tutto « cultura », ché tale è anche quella strettamente tecnica e professionale. E siamo sinceramente di diritto e di fatto per il superamento delle organizzazioni scolastiche a scompartimenti stagni, a caste, dove ci sono i paria accanto ai privilegiati (p. 93-103). Per questo saremo sempre fervidi patrocinatori della scuola per tutti e nella questione della scuola secondaria dell'obbligo e dell'orientamento saremo sempre strenui difensori della soluzione unicista, articolata e opzionale, senza falsi e contingenti ripiegamenti su soluzioni opportunistiche che snaturino la sostanza di una scuola socialmente aperta e non classista.

Non potremmo, ancora, non essere d'accordo nella rivendicazione degli obiettivi generali di ogni educazione sotto tutti i cieli, in tutti i climi e in qualsiasi prospettiva storica: la formazione di uno « spirito fatto essenzialmente di libertà personale, di oggettività e di senso di solidarietà » (p. 135). Anche per noi, educare « è sviluppare un pensiero chiaro e ordinato, capace

di acquistare una larga provvista di idee e di far fronte alle molteplici situazioni della vita » (p. 145). Nel senso più ampio della parola; in cui non ci siano, pertanto, preclusioni e restrizioni gratuite e arbitrarie.

Evidentemente condividiamo e accentueremmo di più, se fosse necessario, i condizionamenti sociali e economici. Non si può realizzare una scuola per tutti, una vasta organizzazione scolastica che assicuri a tutti il più vasto sviluppo intellettuale e educativo, senza prevedere sostanziali miglioramenti sociali e economici, per tutti la sicurezza contro ogni pressione economica, contro la denutrizione, la sovraoccupazione e la disoccupazione, contro le aggressioni e i conflitti... (p. 150-156).

Ancor più pertinenti possono essere le osservazioni riferentisi al concreto ordinamento scolastico. A questo proposito, vorremmo dire che da parte diverse si sono prospettate soluzioni accolte dal Clausse e su cui sarebbe difficile da parte nostra non essere d'accordo. Potremmo anche aggiungere che su questo punto la validità di un piano non si misura dalla fantasia con cui un Autore, più o meno socialmente aperto e ardito, si foggia una organizzazione « ideale », ma dalla concreta indicazione con cui si propone di risolvere realisticamente un problema idealmente vasto e ardito. È facile fare progetti; meno facile fare progetti concreti e realizzabili; meno facile ancora indicare i mezzi concreti e i procedimenti realistici per attuarli; difficilissimo arrivare alla realizzazione effettiva.

Vorremmo anzi dire, concludendo, che questa attuazione sarà tanto più difficile quanto più incerti e contingenti sono i motivi che ispirano l'azione. In questo senso riteniamo che anche come valore pratico e realistico soccorra meglio una visione dell'uomo e del mondo e della cultura e dell'educazione realistica e spiritualistica, che pur impegnandosi nel duro lavoro quotidiano e nelle attuazioni particolari non ne perde di vista mai le supreme ragioni, le risonanze eterne e, soprattutto, la sempre assillante e stimolante imperatività.

PIETRO BRAIDO