

COME SI VOLEVA CHE FOSSE LA SCUOLA

In appendice alle mie pagine di considerazioni e di ricordi sulla scuola (Quando si pensava a una scuola — e a un'Italia — migliore), apparse nel precedente fascicolo di questa rivista, ritengo opportuno pubblicare qui — quasi per appendice — quanto è rimasto tra le mie carte delle relazioni che furono presentate nell'ottobre del 1944 in quella che fu (ed è stato dimenticato) la prima assise democratica degli insegnanti italiani, dopo la lunga parentesi del fascismo e il travaglio dei mesi della resistenza.

Non senza un avvertimento agli eventuali lettori: a non far motivo di facile sarcasmo quel che si pensava trent'anni or sono, e da spiriti rimasti indipendenti sotto la dittatura, se visto nella cruda luce della esperienza odierna (quando fascismo e antifascismo nella scuola, e nella politica, sono ormai un ritrovato, o un pretesto, che mal valgono a mascherare, in una postuma e deteriore rifioritura che sa di grottesco, le pesanti insufficienze d'una classe dirigente improvvisata e corrotta, forse ancor più di quella che allora combatteavamo). Ed una parola di compianto e di ricordo: per i colleghi, quasi tutti scomparsi, che ci furono vicini, dal vecchio Francesco Egidi, che fu discepolo del Carducci e buon studioso di filologia romanza (e professore e poi marito di Linda Murri, dopo il processo legato al suo nome), al giovane Franco Petralia, che fu, tra l'altro, docente di lingua e letteratura francese nella Università di Lecce.

IL I° CONVEGNO DEMOCRATICO DEGLI INSEGNANTI

(Roma, 2-6 ottobre 1944)

A conclusione del lavoro svolto dalle Commissioni per la scuola dei partiti nel periodo clandestino e a tentar di sostituire un movimento che partisse dai più diretti interessati alla ormai evidente incapacità del governo di innovare e di ricostruire, fu organizzato nell'estate successiva alla liberazione di Roma questo Convegno.

Il suo manifesto ne esprimeva gli scopi così:

« Il Convegno, organizzato in stretta comunione d'intenti e d'idee con i rappresentanti dei partiti, mira a porre in contatto, in un'atmosfera serena di discussione, le varie correnti che si interessano ai problemi della scuola e le varie tendenze determinatesi tra gli insegnanti.

Nell'imminenza del riaprirsi delle scuole, tra tanto generale disorientamento, il Convegno vuole definire idee, raccogliere proposte, imprimere un energico ritmo ai problemi fondamentali della nostra ripresa etico-educativa.

Analisi dei mali di cui la nostra scuola e la nostra cultura hanno sofferto e soffrono, ma idee concrete per la cura rapida e il risanamento inderogabile; proposte efficaci e sincere dopo una discussione onesta e approfondita.

Si può dire, come per i vari aspetti della vita pubblica, che per la scuola si ritorni solo ora, dopo un ventennio, alla libera circolazione delle idee. Questo moto non va contenuto, ma come tutte le forze buone della natura, va incanalato e disciplinato, perchè quello che ne derivi sia armonia e non disordine, ulteriore elaborazione di concetti di civiltà e non un passo indietro verso posizioni superate e inattuali.

Il problema della scuola è tra i problemi centrali della ricostruzione italiana. Problema di ritorno alla libertà di coscienza e di insegnamento, di ritorno alla serietà degli studi; problema di riorganizzazione tecnica, amministrativa e culturale, di riassetto edilizio, di recupero di patrimoni e materiali preziosi; problema, anche, di uomini e di programmi, di discenti e docenti, di giovanissimi, di giovani e d'uomini maturi.

L'opera dello Stato di fronte allo sforzo immenso dev'essere indiriz-

zata verso le cause essenziali — non sempre di sua competenza — e potentemente aiutata.

Non, per quanto riguarda la scuola, dai soli insegnanti, ma da tutti i cittadini, dalle famiglie, da professionisti e studiosi, dagli uomini di intelletto e di cuore di ogni categoria, perchè cessi l'agnosticismo verso un problema che non è ignorabile nè trascurabile, quello stesso agnosticismo che deve cessare verso la politica, se non si vuole che un passato tanto ancora vicino riaffiori, se si vuole che la democrazia possa realmente affermarsi in Italia.

A ciò intende contribuire, con gli altri che seguiranno, questo primo Convegno democratico degli insegnanti ».

I lavori si svolsero, dal lunedì 2 a sabato 6 ottobre, nell'aula magna dell'Istituto Tecnico Industriale di Roma.

Il 2 mattina, all'inaugurazione, dopo brevi parole di saluto del prof. Antigono Donati, fu data lettura di messaggi degli onn. Orlando, Ruini, Persico e di altre numerose adesioni.

Vittorio Emanuele Orlando aveva così telegrafato: « Porgo a Voi fiducioso ed amichevole il mio saluto per questi due titoli: come il più vecchio professore d'Italia che tacque quando la cattedra cessò di esser libera e come il ministro dell'istruzione che quarant'anni fa affermò la necessità di una riforma democratica della scuola e ne pose le prime basi con l'istituzione di una scuola popolare. Nell'opera immane della ricostruzione d'Italia sarà questo il faro che illumina e guida ».

Meuccio Ruini (al prof. Palumbo): « La prego di portare la mia fervida adesione ed i miei voti augurali al Convegno che oggi si apre e che è di tanta importanza per l'avvenire della scuola italiana ».

Giovanni Persico: « Invio fervida adesione primo Convegno democratico insegnanti auspicando fruttuosa discussione problemi della scuola di primissimo piano per la rinascita morale e intellettuale italiana ».

Il capo dell'Allied Commission for Education, prof. Carleton W. Washburne, aveva delegato a rappresentarlo il dr. Emiliano Guidotti.

Quindi, il prof. Luigi De Filippo, del Liceo già Umberto I, dove Pilo Albertelli insegnò, ha rievocato, con sobria, calda, parola, i colleghi caduti per la libertà, dalla data infausta dell'8 settembre alla vigilia del 5 giugno: Carrelli, Persichetti, Canalis, Gesmundo, Buratti, Albertelli, Ginzburg, Colorni.

E' seguito il discorso inaugurale del convegno, tenuto dal prof. Pier Fausto Palumbo, della Università di Roma, sul tema: *Nostra scuola di domani*.*

Al termine della riunione inaugurale i partecipanti hanno visitato, con la guida del direttore dell'Istituto Tecnico Industriale, prof. Tomassetti, le aule e i laboratori di quella ch'è come una piccola città della tecnica.

La seconda mattina, del 3 ottobre, sotto la presidenza dell'ex-ministro ella P. I., Leonardo Severi, del preside del Liceo-Ginnasio già Umberto I,

* Qui di séguito riprodotto (dal resoconto stenografico).

prof. Ernesto Fortunato, e del direttore dell'Istituto ospitante, prof. ing. Mario Tomassetti, si sono ripresi i lavori, con le relazioni su: *Scuola pubblica e privata*, tenuta in luogo del prof. Tullio Vecchietti, dell'Esecutivo del P.S.I. (astenuutosi per ragioni interne di partito) dal preside dell'Istituto Magistrale 'A. Oriani' di Roma, prof. Luigi Cunsolo; * *Scuola elementare e obbligatorietà dell'insegnamento*, dal dr. Carmelo Dinaro, capo dell'Ufficio stampa del Ministero della P.I.; *La scuola media*, dal prof. Fortunato.

Circa la scuola privata il prof. Cunsolo ha concluso ribadendo l'urgente e inderogabile necessità del controllo statale e dell'esame di Stato. Sulla relazione hanno preso la parola: il prof. Filippo Surico, presidente dell'Associazione dei capi di istituti privati, per chiedere l'abolizione dell'Enims e il ritorno alle garanzie offerte dalla legge Casati; il P. Orefice, in difesa degli istituti religiosi; il prof. De Filippo, per riaffermare ancora più energicamente l'inefficienza della scuola privata.

La relazione del dr. Dinaro ha suscitato, per alcuni degli argomenti toccati (elevazione degli anni di istruzione obbligatoria e sostituzione dell'insegnamento religioso, nelle elementari, con quello della morale), com'era prevedibile, specie sul secondo punto, le vivaci proteste dai cattolici, come i proff. Gesualdo Nosengo, Quadrelli, Bonelli ed altri; mentre in diverso senso si sono espressi i proff. Palumbo, Rizzo, De Filippo.

La terza relazione, sullo scottante tema della scuola media, ne ha rifatto a ritroso il cammino, mostrandone la genesi e la nefasta applicazione e chiarendone, alla luce di una vasta esperienza, l'inefficienza e l'inefficacia didattica; per giungere a quella che dovrebbe essere la logica soluzione del problema della scuola post-elementare; e cioè una scuola media multirami, per cui sia possibile la scelta tra un assai lato indirizzo tecnico-scientifico, uno umanistico ed uno artistico, senza inutili perdite di tempo (tre anni) per un rinnovato riavvio in sede di scuola successiva. Una scuola media — a dirla in breve — col latino ed una senza latino. Gli'interventi, ancora più numerosi, hanno recato a un plebiscitario consenso sulla funzione, appunto, dell'insegnamento del latino. Tra gli altri, hanno parlato i proff. Nosengo, Quadrelli, Fratocchi, Tomassetti e il dr. Dinaro (in difesa del lavoro nella scuola).

La riunione del 4, svoltasi sotto la presidenza del Provveditore agli Studi di Roma, Raimondo Salaris, dell'ispettore centrale prof. ing. Mario Pantaleo e del prof. Roberto Valentini, dell'Università di Roma, è stata dedicata alle relazioni del prof. Francesco Petralia, dell'Istituto Tecnico di Caltanissetta, sul tema: *Istruzione classica, scientifica e magistrale*; del prof. ing. Mario Tomassetti, direttore dell'Istituto sede del Convegno, su *L'istruzione tecnica*; della prof. Emilia Siracusa

* Qui di seguito pubblicata.

Cabrini su *I Collegi di Stato*. La prima, premessa la necessaria varietà della scuola post-elementare, ha analizzato i tre tipi di istituti, rilevando l'attualità dei due primi, ma ponendo in dubbio l'efficacia del terzo (istituto magistrale) anche rispetto ai fini che dovrebbero esserle propri. Alla discussione, che è seguita, hanno partecipato i proff. Fortunato, Egidi, Salaris e Sùrico, ai quali ha risposto il relatore.

La seconda relazione ha posto in tutto il suo rilievo il valore di modernità dell'istruzione tecnica e la complessità da essa raggiunta in Italia, complessità ed ampiezza cui il relatore ha auspicato non si venga, per le mutate condizioni generali, oggi meno. Avanti di esaminare i vari tipi di istituto tecnico, il prof. Tomassetti ha esposto il problema della scuola d'avviamento al lavoro, così strettamente collegata con l'istruzione tecnica, armonizzando nelle proposte con quelle dei precedenti relatori: dal prof. Palumbo al prof. Fortunato al prof. Petralia, che, con la prof.ssa Pennesi, sono intervenuti nella discussione.

La terza relazione ha trattato la complessa materia degli istituti di educazione, dai convitti nazionali agli educandati (maschili e femminili), terminando con l'aspicio della loro unificazione nella forma di Collegi di Stato. Vivacissima, sull'argomento, la discussione; hanno parlato i proff. Sùrico, Tomassetti, Bonelli e vari altri e il Provveditore Salaris ha concluso gli interventi.

I lavori della quarta giornata, svoltisi sotto la guida dei proff. Carlo Piersanti, preside del Liceo 'Visconti', dell'ispettore centrale prof. Antonino Cantella e del prof. Mario Vinciguerra, si sono incentrati su un gruppo di argomenti omogenei e che si rivolgevano a illustrare il triplice rapporto — tra la scuola e l'alunno, la scuola e l'insegnante, la scuola e la cultura —, essenziale al profilarsi d'una nuova etica educativa.

Per prima, la prof. Olga Grassi Sazzerat, dell'Istituto Tecnico Industriale, ha parlato sul tema *Scuola e famiglia*; poi la prof. Aurelia Bobbio, del Liceo Classico 'T. Tasso', de *La scuola e l'alunno*, approfondendo un rapporto appena accennato nella relazione precedente. Sulle due relazioni si sono avuti interventi dei proff. Piersanti, Montini, Fortunato, Bonelli, che si sono soffermati sopra tutto sul particolare aspetto della coeducazione.

Il prof. Guido Puccio, dell'Università di Malta, ha parlato de *L'insegnamento delle lingue straniere* e della sempre più pressante preparazione linguistica in Italia, in rapporto altresì alla necessità di più adeguati ed intensi scambi di studenti: in questo vivamente appoggiato dal prof. Piersanti.

De *La preparazione degli insegnanti* s'è occupato il prof. Gesualdo Nosengo. Per riformare la scuola — egli ha detto — occorre riformare gli uomini; gli uomini, non solo i professori; da questo iniziale spunto passando a un esame complesso, ponendo a nudo, dove v'è, l'incoscienza e la disonestà nella scuola, ma esaltando la funzione dell'insegnante, funzione ch'è missione religiosa e che va svolta religiosamente.

Quindi, il prof. Francesco Egidi (che aveva già recato, all'aprirsi dei lavori, l'adesione del Partito Repubblicano e salutato nel Convegno la prima voce libera, dopo il ventennio, nella scuola italiana) ha parlato

de *L'insegnante fuori della scuola*,* rivendicando il diritto dell'insegnante a una vita decorosa e a partecipare intensamente al mondo ed al moto della cultura e chiedendo l'abrogazione immediata dell'art. 106 che ne menoma la libertà.

Dopo la discussione, assai vivace, sulle relazioni Nosengo e Egidi, un tocco originale e vivace reca il prof. Guglielmo Cascino parlando dei pregiudizi nella scuola (*Molto da distruggere, molto da modernizzare, molto da ricostruire*), seguito da numerosissimi interventi.

La quinta ed ultima giornata del Convegno — dedicata alla scuola universitaria — si è svolta, sotto la presidenza del prof. Guido Castelnovo, già ord. nell'Università di Roma e del dr. Giuseppe Sangiorgio, direttore generale dell'Istruzione superiore, relatori i proff. Guido Calogero (*Scuola universitaria e scuola post-universitaria*) e Nicola Petruzzellis (*L'università e la cultura*).

Guido Calogero ha parlato dei problemi della scuola universitaria in generale, via via soffermandosi su i rapporti con la vita politica, sul problema della laurea, da distinguersi in *professionale* e *scientifica*, su aspetti tecnici ed anche amministrativi, a proposito delle università libere e private e ad esse contrapponendo il principio basilare dell'università statale. Ha poi sostenuto la necessità del moltiplicarsi, in funzione universitaria, dei *collegi di Stato*, anche in rapporto alle possibilità di una scuola post-universitaria, da creare *ex-novo*.

Ha fatto seguito il prof. Petruzzellis, che per l'università si è richiamato ai fini ed ai modi propri della scuola in genere. Contro tutte le alterazioni che, per il prevalere della politica ed anche di un personalismo degenerante, tale da creare una tirannia interna, hanno reso labile la vita universitaria, il relatore si è volto ad ammonire e ad auspicare una più vera libertà ed una più alta coscienza morale. Ha prospettato in questa luce i problemi dell'assistenzato, degli incarichi, della libera docenza, deplorando, in fine, le nomine senza concorso alle cattedre universitarie e la mancanza di seri criteri di valutazione.

Nel corso della lunga discussione seguita, hanno parlato i proff. Egidi, Bobbio, De Filippo, Ferrara, Puma, Fortunato, Peroni, Vinciguerra, cui ha esaurientemente risposto il prof. Calogero.

La presidenza ha quindi sottoposto all'approvazione del Convegno gli ordini del giorno presentati al termine delle varie giornate e che vengono così riassunti:

Il I° Convegno democratico degli Insegnanti, riunito in Roma nei giorni 2-3-4-5-6 ottobre 1944, auspica:

I - il ripristino dell'esame di Stato per gli esami di maturità e di licenza e l'introduzione di esame di ammissione per i diversi gradi di scuole;

* Tutte e tre le relazioni sono di seguito pubblicate.

II - l'immediata tutela degli studi con l'avvocazione al Ministero della P. I. del controllo sulla istruzione privata e il rinnovato richiamo al disposto legislativo per cui solo lo Stato può concedere e riconoscere i titoli di studio; la scuola privata, in attesa di una legislazione definitiva a suo riguardo, potrà sussistere soltanto uniformandosi alle condizioni della scuola pubblica e allo status dei docenti di essa;

III - una maggiore libertà d'insegnamento rispetto ai programmi e l'instaurarsi per docenti e discenti di un regime di democrazia nella scuola, per cui il preside divenga il coordinatore delle attività interne di istituto e sia assistito da consigli misti d'insegnanti e di padri di famiglia;

IV - l'abrogazione dell'art. 106, che menoma la libertà dei docenti e il ritorno per loro ad uno stato giuridico;

V - la distinzione del primo triennio dell'istruzione post-elementare in due scuole medie: l'una a indirizzo classico e umanistico, l'altra a indirizzo tecnico e orientativo verso il lavoro, non senza però che vi siano poste le basi d'un'istruzione generale;

VI - l'abolizione — o, almeno, per intanto, la riforma — dell'istituto magistrale e delle facoltà di magistero, ove non si riesca a dar loro un diverso contenuto ed una diversa serietà di studi;

VII - l'unificazione dei convitti nazionali e degli istituti in genere di educazione nel sistema dei Collegi di Stato per quanti al bisogno uniscano buona volontà e valore;

VIII - la distinzione della laurea professionale dal dottorato scientifico e la formazione a tal fine di grandi istituti nazionali post-universitari.

Approvato per acclamazione l'o.d.g., recante le richieste del Convegno, il prof. Pier Fausto Palumbo, a nome della presidenza, ne dichiara chiusi i lavori.

*In un articolo dal titolo Conclusioni di un convegno scrivevamo, all'indomani di esso: **

« Si è svolto in questa settimana il primo convegno democratico di insegnanti che si tenesse in Italia da più di vent'anni. Un primo esperimento, ed un avvio insieme alla ripresa di contatto tra un mondo, assorto in ben più assillanti interessi di vita quotidiana, ed i problemi, che nessun popolo può dimenticare, neanche nelle ore di maggior gravità, etico-educativi. Di convegni, volti a fini pedagogici e professionali, si era

* In « Ricostruzione », II, 109 (10 ottobre 1944).

dovuto, durante il fascismo, alle associazioni cattoliche, se l'esempio non s'era perso (e anzi oggi si mostra quanto v'hanno guadagnato), quando su ogni altra, laica, pesava la triste condanna del formalismo politico. Tuttavia, questo convegno è stato già un'altra cosa e ha visto risorgere il senso e il gusto della discussione serrata e cortese, è stato, nell'ambito della categoria e della materia, un atto di fede nei valori riprostiti della libertà umana, quella libertà per cui si vive o si muore, perchè senza di essa non vi è vita vera.

« Se le condizioni al suo svolgersi non erano le più favorevoli — e alla precarietà dei mezzi di trasporto ed al tempo, pessimo, si è aggiunta la cattiva volontà di determinati gruppi ed anzi all'aperta ostilità di qualcuno, timoroso di vedersi sfuggire un potere d'iniziativa (non accreditato, peraltro, da alcun potere democratico) —, tanto più degna di rilievo la buona volontà di quanti, senza perderne una, hanno seguito le cinque giornate di relazioni e discussioni. L'intervento sarebbe stato certo più largo, se si fosse potuta rompere l'apatia e l'indifferenza dei molti, dei sempre troppi, insegnanti, cui la ripresa della scuola in regime di libertà doveva offrire un'occasione di ripensamento e di presa di coscienza dei tanti problemi aperti e delle molte soluzioni possibili.

« Ci si poteva attendere che l'attualità del problema richiamasse sopra tutto l'attenzione sul tema della scuola media. Ma l'interesse si è rivolto vivissimo verso tutti gli altri temi: da quello, non certo meno attuale, della scuola privata a quello dei collegi di Stato, dagli istituti magistrali e le facoltà di magistero alla distinzione tra laurea professionale e dottorato scientifico, col conseguente crearsi di una scuola post-universitaria.

« Peraltro, se, tornando alla libertà della parola dopo anni ed anni di improba, silenziosa, fatica, gli insegnanti italiani hanno mostrato di saper parlare con chiarezza e misura, se l'esperimento può dirsi riuscito, in attesa d'un secondo, da tenersi, a Italia del tutto liberata, quando una federazione nuovamente unitaria abbraccerà e contempererà le associazioni della scuola rigermogliate, un sapore d'amaro resta negli organizzatori: per il prevalere, sopra tutto negli interventi, di un conservatorismo e d'un filo-confessionalismo che, in particolare nella questione della scuola privata, non ha visto l'unanimità intorno a una concezione laica della scuola ed ha, si può dire, visto svuotati, in questa sede, gli ideali della resistenza ».

NOSTRA SCUOLA DI DOMANI

(relazione introduttiva)

V'è un problema della scuola che va inserito nel più grande problema italiano. (Nelle ore di declino e di ripiegamento tutto appare allo stato di problema; mentre è poi quando ci si solleva che una linea più chiara e decisa si profila e dal problema si passa alla sua soluzione). La ripresa della nostra scuola reca seco una ripresa morale e intellettuale, ed anche, indirettamente, una politica e persino economica. L'una condiziona l'altra o, meglio, non si può immaginare l'una discompagnata dall'altra. In particolare nelle presenti condizioni d'Italia.

Ma, appunto in Italia, paese d'alta tradizione scolastica e della più scaltrita esperienza intellettuale, è lecito, e insieme necessario, non attendere (che troppo potrebbe esser lungo) punti d'arrivo e di assestamento materiale per porre questioni d'ordine morale e operare a risolverle.

Diciamo subito che per la scuola, ch'è alla base di ogni ripresa morale e in cui pulsa l'anima stessa della nazione, proprio per la scuola che auspichiamo sottratta alla cupidigia dei privati come alla superstite sudditanza da fattori esterni confessionali, sarebbe vano attenderci che il miracolo fosse compiuto dallo Stato, che non sarà neppure in grado, debole com'è, di garantire i piani della ricostruzione edilizia e economica. Dovunque la ricostruzione coinvolga problemi di spiritualità o di interiorità, la ripresa deve venire dagli uomini coscienti, dai cittadini di buona volontà. Lo Stato potrà (e sarà già molto) ridonare all'attività scolastica gli istituti occupati dai senza-tetto, da profughi o da militari, porre mano al ripristino di scuole sinistrate o distrutte. Potrà, se vi giunge (per ora nulla si muove e, nella perdurante carenza di

potere, non si muoverà ancora a lungo), dare direttive generali che, nella perduta unità amministrativa e nelle disfunzioni che reca una non ricostituita classe dirigente, ben pochi si sforzerebbero di seguire. Ma ad affrontare il problema in termini realistici, e però anche, attraverso le infinite sfaccettature, nella sua complessità, devono essere i diretti interessati: gli insegnanti. A loro, le cenerentole dell'amministrazione prefascista e fascista, anche nell'ora tremenda che attraversiamo, si rivolge la sola speranza — d'una riforma che venga da essi — e il solo nostro conforto: che la scuola possa essere salva e l'educazione della gioventù venga ricondotta alla serietà degli studi, in sostanziale adesione alle rinnovate forme democratiche. Per il rinvio di più adeguate soluzioni, per limitarsi a quelli che potremmo dire i rimedi urgenti, perchè la scuola ritorni, comunque, a funzionare, non v'è certo bisogno di perder tempo, né necessità forse di consultazioni: basterebbe — sarebbe bastata — la volontà aperta, decisa e libera, di un ministro, che fosse uomo di scuola, ma anche buon amministratore di quel che è più difficile però amministrare: la cultura. Perdurando invece l'incertezza e l'inerzia, abbiamo voluto questo convegno, sul limitare del primo anno scolastico volto a saggiare la capacità, la buona volontà, la fede di una classe ridonata a sè stessa, insieme alla sua povertà, ma anche alla sua ricchezza interiore, che ancora è molta. E questo convegno valga a indicare le premesse, a segnare la svolta, per cui la democrazia possa riaffermarsi nella scuola, essere il risultato d'un lungo travaglio ed il tramite sincero delle nuove esigenze.

Dobbiamo, innanzi tutto, reagire a quello che avrebbe ragione di essere lo stato del nostro animo. Contro ogni intimo convincimento, contro ogni speranza, ferma in noi durante la lunga attesa, della vigilia e della resistenza, assistiamo ad un pauroso svuotamento degli istituti e degli uomini che dovrebbero rappresentarli; tra epurazione ed astensione è in atto una subdola quanto estesissima manovra di non collaborazione con quelle che a loro volta dovrebbero essere le forze ricostruttrici. E' un'Italia ridotta in sedicesimo, non solo dalla guerra e dallo, scontato, perdurare dei suoi effetti, ma dalla inconsistenza, rivelatasi all'improvviso, di gran parte di coloro che avrebbero avuto maggior titolo ad assumere la guida della nazione, dalla mancanza di energia e di fede nei valori che sarebbe occorso tener alti e non lasciar piegare e venir meno. Questa singolare forma tra d'impre-

parazione e d'abulia repentina, tanto più singolare per chi abbia vissuto, solo assistito dalla fiducia e dalla speranza, intensamente i pericoli della vita clandestina, questa leggerezza e questa incapacità poi, venuto il momento, a costruire, si riverberano anche nel delicatissimo settore della scuola. Un settore in cui non si poteva procedere oggi solo in base a criteri d'ordinaria amministrazione. A tempi di rivoluzione e di straordinario impegno morale dovevano corrispondere misure eccezionali, dettate da sana energia e da un'immediata sensibilità orientativa. Senza di che la lunga preparazione e l'attesa consapevole non hanno alcun senso. V'era da distruggere e v'era da creare; v'era da usare il ritocco e v'era, a volte, da lasciare tal quale. Nessuna regola e nessun conformismo, in giorni ciascuno dei quali doveva valere un anno. E se non v'era da indulgere al ricordo del pur simbolico *'largo ai giovani'* di mussoliniana memoria, non v'era neppure da farlo nel lasciare tutte le responsabilità di governo a chi ormai fosse privo di qualunque capacità creativa, ch'è poi, nel segno dello spirito, perenne giovinezza.

Anche per questo, se vogliamo ancora credere in quelli che sono, e devono restare, valori eterni e tener fede all'umana norma del progresso, spetta alla categoria, e per essa (nell'impossibilità di adeguate consultazioni) ai suoi rappresentanti più attivi e responsabili (non v'è spazio per quelli che dormono) di frappare la loro convinzione e la loro forza persuasiva a far argine all'incompetenza e all'abulia. Voglia e possa questo Convegno, ch'è il primo a levare, nell'Italia liberata, la sua libera voce, mostrare che gl'italiani non hanno perso il vigore della discussione, l'interesse vivace dei problemi, il senso operoso della continuità della vita e della impegnatività del domani, che l'oggi costruisce o rinnega.

L'essere qui riuniti, insegnanti di tutte le tendenze e d'ogni ordine di scuola, non solo per commemorare i nostri morti, ma per chiarirci l'un l'altro le nostre idee per l'imminente ripresa della scuola, attesta che, ad onta di tutto, l'avvio, o il riavvio, della democrazia in essa è un fatto insieme, auspicato e scontato, come il bisogno di dare concretezza e adeguato rilievo ai problemi dell'educazione e della cultura.

Cominciamo da quello che appare come il primo di questi problemi, fondamentale e indifferibile per ogni ripresa nel campo etico-educativo.

Perchè la scuola sia preservata dalla mischia, rigenerata dalla violenza delle passioni, occorre ch'essa sia rigorosamente apolitica. Apoliticità della scuola come istituto non significa astensione dalla vita della classe insegnante, nè che essa non debba, nella varietà dei suoi componenti, riflettere le screziature stesse caratteristiche della democrazia. Ciò, che si deve evitare (pur nell'equilibrio che proverrà dalla pluralità dei partiti) è che la scuola divenga palestra alla propaganda di parte, qualunque essa sia. Il che significa, anzi, che la partecipazione alla riaperta vita politica dovrà essere, da parte della classe insegnante, più immediata e più viva, pur se assistita dal senso di responsabilità di chi ha il sacro dovere dell'educazione dei giovani. Chè non fu il fascismo — quello delle esercitazioni ginniche, ma anche della corruzione e della delazione — a fare degli uomini di scuola uomini nel senso integrale della parola. Anzi, mai come durante il ventennio, essi furono disprezzati e derisi, e così i loro bisogni, la loro stessa mentalità. Non era certo il fascismo, nato dalla costrizione morale e dalla rinuncia al pensare, che poteva comprendere e far suoi gli ideali di una classe, per così gran parte ancora per il primo quarto del Novecento compresa del senso d'una sua missione. Ora, al fine, ripristinati gli italiani, purtroppo non per solo loro merito, nella loro dignità morale, la rovinosa esperienza di un ventennio, in cui appunto la rinuncia non solo alla lotta ma all'interessamento politico è stata foriera di una ben più folle rinuncia, deve spingere a non abdicare alle attività e ai diritti politici, al senso operoso e fiero di chi si sente cittadino di una patria.

Apoliticità della scuola, dunque, ma apoliticità — nel senso di massima apertura possibile — della classe insegnante. Tra tanto imperversare (cui torniamo ad assistere) di avvocati falliti e di professionisti della politica, gli uomini di buon senso e di cultura, che traggano dall'esperienza della scuola quasi il compimento della loro capacità di padri di famiglia, potranno essere gli interpreti migliori di un giusto contemperarsi di valori contingenti e immanenti, che son quelli di cui proprio la scuola vive.

Il discorso, avviato su gli insegnanti, può proseguirsi ricordando i loro diritti troppo a lungo conculcati, col necessario adeguarsi del loro *status* economico ai reali bisogni dell'esistenza e degli studi (di cui altri non hanno uguale necessità), con una nuova, e più adeguata, disciplina degli esami, dei concorsi, delle carriere. Deve cessare — perchè così ingiusta da portare al discredito — la sudditanza tra gli amministrativi e gl'insegnanti. E il ristabi-

limento dell'esame, e delle sue garanzie formali e sostanziali, deve ridonare alla figura del docente quel rispetto cui ha diritto e alla sua azione quell'autorità e quell'efficacia che gli erano state sottratte.

Maggior libertà, anche, d'insegnamento, nello svolgere e interpretare i programmi, nel metodo da seguire nell'una o nell'altra materia. Il maestro deve tornare ad essere il forgiatore delle anime e, per questo, il solo responsabile dei risultati e dei mezzi scelti per ottenerli. E fine, pure, d'ogni tirannia interna, esercitata su docenti e discenti: con consigli di presidenza in ogni istituto, cui partecipino rappresentanti dei docenti e delle famiglie; e presidi, meglio se elettivi, coordinatori dell'attività scolastica, con l'efficiente aiuto di segretari amministrativi validi e autonomamente responsabili dell'entrata e della spesa. A tali organi è legato lo sviluppo di tutte le iniziative volte a rendere la scuola sempre più lontana da ogni idea di caserma, con gabinetti scientifici, laboratori, biblioteche, sale di lettura, che consentano di andare oltre la costrizione dell'orario scolastico e la mortificazione, per docenti e discenti, di edifici mal adattati e malsani.

Occorre levarsi più in alto. E dirlo oggi, in cui solo rovine ci circondano, non appaia sogno o irrisione. Occorre curare, accanto a quella dell'alunno, affidata agli insegnanti, anche la loro preparazione, incoraggiandone le aspirazioni di studio, gli incentivi all'azione sociale, tutto quel che possa, in un mutato *status* economico, impedirne il venir meno degli ideali nella snervante monotonia e nel quotidiano assillo delle lezioni private.

Al terzo punto porremmo la definizione dei rapporti tra scuola pubblica e scuola privata. Il problema, cioè, della scuola privata. Vi è chi afferma l'inutilità (oggi che essa si presenta come un *datum* imprescindibile per le disastrose condizioni del bilancio e della scuola stessa, per cui solo proprio quella privata ha mantenuto intatte le proprie sedi, il proprio personale e il proprio... séguito clientelare) di porlo, nella necessità ora, e per lunghi anni, di ricorrere piuttosto, il più largamente possibile, in difetto di quella pubblica, all'iniziativa privata. Rispondere che, tuttavia, a questo assillante problema, occorre porre maggior attenzione, chè lasciarlo irrisolto minaccia di travolgere quanto ancora resta in piedi della scuola statale; o che, se non si vuole far peggio persino dello Stato fascista, bisogna ricordare che solo lo Stato ha il diritto di conceder lauree e diplomi e di riconoscere i titoli di studio, lascia il tempo che trova. Tanto più che, attraverso la via

minoris resistentiae della scuola parificata, sappiamo bene come, attraverso un commissario o commissioni opportunamente scelte, si eserciti tale diritto e quanto sfugga al richiesto controllo (esercitato nel superiore interesse della dignità dello studio e del valore legale delle carriere scolastiche). Una concorrenza, d'altra parte, che potrebbe essere mutuamente feconda, tra scuola pubblica e privata? Essa si baserebbe sulla validità delle prove finali, quando lo Stato, dopo essere ricorso a più serie ispezioni didattico-amministrative annue, stabilisca il del resto improrogabile rinnovarsi dell'esame di Stato. Ma la tendenza degenerativa di questo (che richiederà un ulteriore discorso) e la corrosione costante proprio dei controlli statali non offre garanzia per il futuro, come non l'offre l'affiorare di tendenze sempre più autonomistiche da parte della scuola privata più forte: che è quella confessionale.

No: il problema della scuola privata s'è fin troppo tardato a porlo nei soli termini che una rivoluzione laica compiuta od in corso consentiva: nella negazione ch'essa possa ulteriormente coesistere con la scuola pubblica. Se solo lo Stato è garante verso la comunità dei titoli e delle carriere scolastiche, non può avvalersi dell'istituto della delega o dell'arma spuntata delle ispezioni. Deve trovar la forza — se Stato nuovo è — di assorbire le scuole private, discenti e edifici. E allora si saprà finalmente quanta parte dei docenti statali impingua, più delle proprie, le tasche dei gestori, religiosi o laici; e come basterebbe il divieto di un ulteriore insegnamento, impartito quasi sempre a spese di quello pubblico, per far chiudere la maggior parte degli istituti privati o pareggiati. *Non potest servire Deo* (scusandoci di paragonarvi per un momento lo Stato) *et Mammonae*. Ma è chiaro che le resistenze alla statizzazione vengono, e verranno, dagli interessi obliqui che la scuola privata nasconde.

Si è accennato all'esame di Stato. E' fin troppo evidente che questo deve tornare ad essere — come finchè la scuola italiana è stata viva — la chiave di volta dell'intero sistema educativo. Le sue garanzie sono molteplici: vi si configura il diritto-dovere di controllo che lo Stato è chiamato a compiere, in assoluta parità, presso tutte le scuole ed al termine di tutte le carriere scolastiche o al momento dell'immissione nei quadri professionali; offre una certezza giuridica (che è pur sempre qualcosa, anche se relativa, nelle disparità delle situazioni individuali o delle commissioni) di un grado di preparazione comune, che lascia largo margine

al premio — da incentivare — per il miglior profitto e per studi personali, di allargamento del raggio programmato; garantisce, con l'estraneità dei professori e del preside, da purtroppo non insoliti errori di valutazione, antipatie e differenze d'opinioni e, nel contempo, sottopone al primo vaglio (sempre più valido e impegnativo) di esterni, cioè del mondo che in definitiva giudicherà, i candidati (e, indirettamente, i loro professori). Se non si vuol sfuggire al giudizio naturale, se non se ne ha paura, se si ha, fin da giovani, attitudine alla riflessione e si sente l'emulazione, l'esame di Stato è da conservarsi. Solo le società decadute o decadenti eludono il giudizio, hanno timore della propria ombra. Ma l'esame deve spogliarsi dell'affrettato ed inutile nozionismo mnemonico ed essere, appena si possa, colloquio. Altrimenti, meglio (sempre che la scuola sia tutta di Stato) annullare il lungo esperimento, la lunga parentesi, della legge impostata dal Croce e realizzata dal Gentile, e tornare al giudizio finale, espresso per scrutinio o per esami (per scrutinio quando non vi siano dubbi sulla maturità del candidato; per esami, e in una sola sessione, quando non vi sia maturità piena né immaturità certa), dal consiglio di classe. Tentare vie di mezzo, compromessi (ad esempio: consiglio di classe con un commissario-presidente esterno), s'è dimostrato, nella pratica esperienza, nefasto. A favore del ritorno al consiglio di classe, agli scrutini, resta una sola considerazione: quella della spesa relativa alle commissioni esterne. Ma ricordiamoci che si tratta di un compito in cui la funzione dei docenti si eleva e se ne rinfrescano la cultura e le esperienze: e per questa elevazione nessuna spesa sarà mai troppa.

D'altra parte, pur in questa provvisorietà di cui avvertiamo tutti i pericoli, non v'è che il ritorno alla serietà degli studi (come premessa, forse la sola, proprio ad uscire dal provvisorio) a ottenere il generale consenso. E questo ritorno è anche il solo mezzo a precludere altre, latenti, tendenze: come lo stabilire, per determinati tipi di scuole, un numero chiuso di iscrizioni o, per altri, il suo opposto, e cioè la propaganda per infoltirle. Con esami di ammissione, oltre che di licenza, per l'accesso ai vari gradi: medio, superiore, universitario, post-universitario o per l'avvio professionale.

Non appena ciò sia, legislativamente, chiarito sarà il caso di procedere, con la cura più scrupolosa, al reclutamento degli insegnanti. Ma solo, quando ne avremo, col ritorno alla serietà degli studi, garantita la continuità e la funzione (e, con quella degli in-

segnanti, quella della scuola stessa). Cessato l'aberrante stato di paria dell'amministrazione, anche il reclutamento, pur se più severo, sarà, in effetti, facilitato da attese migliori. E, per l'insegnante, il problema si colora variamente, alla luce delle infinite sfumature che presenta la sua carriera didattica, il suo *status* professionale. Perché, se v'è un problema della scuola, v'è anche — anzi è preponderante, come l'elemento umano in questioni invano ritenute tecniche o di struttura — un problema dell'insegnante. Che è problema morale e materiale, di vita e di sedi, di studi e d'inclinazione, di preparazione e di perfezionamento. E v'è un problema, anzi il problema, degli alunni. Che sono andati, gli ultimi anni (e come si prospetterà il futuro?), a scuola senza apprendere presso che nulla. Che hanno visto nella scuola e attorno alla scuola mancare tutte le condizioni di una disciplina di studio. Ne possono anche essere stati, giovanilmente ma momentaneamente, lieti, come i 'diciottisti' di non lieta memoria (speriamo che il fenomeno non abbia a ripetersi). Ma si è in essi creata una frattura e una crisi. Tra ieri e oggi, tra chi si fermava alla scuola e chi non fosse altro seguiva la vita. Una crisi che sarà risentita, e già oggi la risentiamo. Questo periodo storico costituisce (inutile nasconderselo) un dramma. Il dramma proprio delle giovanissime generazioni. Che non hanno conosciuto una scuola, una società, a volte neppure una famiglia, seria. Che, tra le incertezze e i pericoli, alcuni, i più dotati, i migliori, si sono ritrovati, senz'essere stati ragazzi, uomini; ed altri, da compiangere in fondo, che sono riusciti, svicolando, a non soffrire troppo e, rinunciando a ideali che non si erano fatti conoscere loro, a vegetare traendo l'utilità e il piacere da ovunque lo potessero trovare; e saranno, domani, e già oggi, i disadattati o gl'incompresi, e non si assueferanno più a una diversa concezione dell'esistenza.

Il problema dell'alunno ci ha riportato a quella che — superate le sempre troppo teoriche questioni generali — si presenta come la carriera scolastica (problemi di scelta, di orientamento e di metodo), su cui si soffermerà più lungamente, anche con pratiche impostazioni e proposte, il nostro Convegno.

Scuola elementare. Richiamata a serietà e concretezza, senza più organizzazioni giovanili e retorica di ogni genere (come nei successivi ordini della scuola), in essa va ribadito il caratte-

re di scuola come giuoco sino al terzo anno, che dev'essere di graduale trapasso — in IV^a e V^a — ad un insegnamento che volga a una lezione più impegnativa e strutturata, tenendo conto delle varietà di ambiente (regionale o locale). Obbligatoria e gratuita, giungendo a forme di assistenza diretta (libri di testo, mezzi di trasporto, refezione calda), essa va estesa alle comunità italiane all'estero, come la stessa validità dei titoli.

Scuola media. Triennale, dovrà essere obbligatoria e gratuita, analogamente estesa alle comunità all'estero e costituire il primo grado (licenza media) utile per impieghi ed uffici di categoria subalterna. Dovrà essere distinta in almeno due grandi bracci: di scuola del lavoro, in sostituzione dell'attuale avviamento, e di scuola propriamente media; l'una fine a sè stessa o di accesso agli istituti professionali, l'altra, di accesso al ginnasio-liceo, d'indirizzo classico, scientifico o moderno ed agli istituti tecnici. Una senza latino ed una col latino; e in cui trovino sede (in entrambe) esperienze tecnico-pratiche, principî di educazione musicale e almeno una lingua straniera. Per cui tanto i vecchi tipi di scuole medie inferiori, quanto il mantenersi dell'attuale scuola media, creata con la legge del '40, siano superati. Ma altrettanto dovrà dirsi per la scuola media 'unicissima' (che tanto favore ha incontrato per ragioni non didattiche ma sociali e politiche), che rimandi tutti i problemi di orientamento e di scelta al quattordicesimo anno (fine dell'obbligo scolastico). Anche a prescindere da tale rinvio (pericoloso e forse fatale), non sembra che una simile scuola possa offrire alcun vantaggio se non quello di diseducare — abolendosi ogni traccia d'indirizzo classico, il più consentaneo alla nostra tradizione —, rimandando al successivo quinquennio il periodo più propriamente di formazione. Tra i due tipi di scuola post-elementare, o media, disegnata devono ammettersi possibilità di passaggio, con esami speciali.

Scuola superiore (non 'scuola media superiore', che non ha senso). Distinta in classica, scientifica, tecnica e artistica. Occorre proporsi il problema di quella musicale, a stabilirne la continuità (conservatorio=università), e di quella artistica (accademia=università anch'essa); ma assorbendo gli anni di scuola media nell'indirizzo specifico. Scuola e istituto magistrale (quadriennale e quindi in svantaggio con la quinquennalità generale) non hanno senso: i futuri insegnanti elementari, direttori e ispettori

possono uscire dagli altri indirizzi e 'formarsi' pedagogicamente in una apposita facoltà o scuola a carattere, come si diceva un tempo, 'normale', e cioè appunto pedagogico.

I *Collegi di Stato*, in sostituzione dei convitti nazionali, devono rientrare nell'alveo dell'istruzione superiore quale fin qui designata, avere una finalità sociale di assistenza ed essere, sotto il profilo della struttura, istituti esemplari, con classi modello, distaccate o rientranti negli istituti esistenti nelle città sedi, avere palestre, luoghi di ricreazione, biblioteche a sè stanti. Assorbiranno *in toto* i beni della ex-GIL ('Gioventù italiana del Littorio').

L'*Università* (lasciandone la distinzione attuale in quadriennale per la maggior parte dei corsi, quinquennale per ingegneria e sessennale per medicina e chirurgia) deve avere fine formativo e professionale, ma essere nel contempo anche la scuola di base per la ricerca scientifica. Devono risolversi in essa i problemi relativi all'istruzione artistica (Accademia di belle arti, *dopo* il Liceo artistico) e musicale (Conservatorio *dopo* il Liceo musicale). Conduce alla laurea o al diploma (dopo due anni per i maestri elementari, quattro per direttori o ispettori, di una facoltà pedagogica). Suo problema essenziale: la mutua impenetrabilità, da risolversi con un'apertura a grandi insegnamenti comuni, e una distinzione per orientamenti, che consentano a studenti di una facoltà di scegliere insegnamenti dell'altra, secondo piani di studio in parte liberi e in base a criteri, assai più validi, di affinità.

Scuola post-universitaria. Scuole e istituti di perfezionamento (fin qui sopra tutto attivi per talune branche della medicina) devono essere sostituiti da un piano generale di istruzione post-universitaria, che conduca ricercatori scientifici e futuri docenti universitari a un titolo loro proprio (analogo al dottorato delle università germaniche). La tesi o dissertazione, da abolirsi in sede di laurea professionale, deve, con dignità maggiore e maggior premio, ricomparire al termine del periodo di perfezionamento e vi deve essere garantita l'originalità della ricerca (ammettendosi anche quella di gruppo).

Abbiamo lasciato per ultimo un altro punto qualificante: l'apertura verso il mondo esterno, internazionale, della scuola ita-

liana, in particolare, ovviamente, di quella universitaria. Borse di studio di reciprocità, scambi di professori ospiti, mutua creazione di cattedre e di dottorati nel settore linguistico, non risolvono — anche in una massima, mai raggiunta espansione — la tematica di una collaborazione, che va dai governi ai singoli istituti. Sottraendolo ad altri, disparati e non idonei, ministeri, l'insieme di queste iniziative dovrà servire a restituire, in uno spirito nuovo, al Ministero della pubblica istruzione il suo volto di moderatore e di guida dell'educazione nazionale, a cancellare anche la memoria di quanto di propagandistico e di, pressapochistico v'era nelle intenzioni e nella struttura del ministero della cultura popolare, a far convergere gli sforzi — attraverso compiti di pace — verso quella collaborazione fra le nazioni, che dovrà far superare al nostro secolo gli angusti confini della statolatria di cui ha fin qui vissuto.

I punti pur di volo accennati mostrano come, più che cristallizzarsi nella dura contingenza e fermarsi ai ristretti limiti consentiti ad un'azione di governo immediata, si voglia, da questo Convegno, guardare con sereno coraggio alla nostra scuola di domani, compiere un atto di fede che vada ben oltre le stesse più elementari garanzie per l'immediato futuro. Mirabile cosa pur questa che mentre, rastrellate appena le bombe dal campo inaridito dalla battaglia, il contadino riprende ad arare, anche da solo, se il bove o il cavallo gli siano stati requisiti od uccisi, la scuola italiana possa tornare a vivere, più che per necessarie provvidenze di uno Stato il quale stenta a risorgere, per un intimo, ritrovato, fervore, per la volontà degli insegnanti, per la volontà vostra, colleghi. Dietro l'impulso iniziale, il resto verrà.

Pier Fausto PALUMBO

LA SCUOLA PRIVATA

L'insegnamento privato ha sempre avuto un'importanza che non è lecito svalutare. Da Protagora a Giacomo Leopardi, esso ha risposto ad una funzione di alto interesse sociale e fu spesso quasi unico creatore, depositario e coordinatore, del sapere. Anche quando si rifugiò nei conventi, seppe preparare nobili atleti dell'intelletto speculativo e audaci ribellioni ad ogni freno dell'uomo pensiero.

Ai nostri tempi la scuola privata dall'umile ruolo delle ripetizioni di singoli professori, assillati dal bisogno, è passata — con la legge del 1923 — ad un grado che voleva essere elevato. Ma si trovò nelle condizioni delle popolane che, arricchitesi improvvisamente, vogliono apparire compite signore; e non sanno spogliarsi delle vecchie maniere confusionarie, del loro vizio di origine, in una parola. Ciò è, in gran parte, inevitabile. Quando un organismo sociale subordina l'ideale alla concretezza di vedute solamente commerciali: e, pur prendendo ad insegna Apollo, adora in realtà solo Mercurio, la confusione delle cose difficilmente può essere evitata.

La scuola privata per conseguenza corse alla deriva, priva di serio ordinamento interno; tutta intenta, spesso, a raddrizzare le gambe ai cani (in prima operazione trattati dalla chirurgia della scuola regia); non di altro desiderosa che di luminose appariscenze reclamistiche: in realtà povera di bravi insegnanti; questi, alla mercé di presidi, non sempre preoccupati anche della situazione economica dei propri dipendenti e del loro avvenire: anzi pronti, e presidi e professori, ad abbandonare una scuola privata per un'altra che li pagasse e li trattasse meglio o per afferrare, finalmente, il porto di una scuola governativa.

Donde instabilità d'indirizzi didattici, disorientamento dell'unità formativa dei giovani, precarietà di tutta la vita scolastica.

Segue quindi la necessità di un reclutamento degli insegnanti, che potrebbero, se guidati e sorretti veramente, trovare nella scuola privata, il primo loro tirocinio per un eventuale passaggio in quelle di Stato (ove gli insegnanti aspirassero a diventare statali) e vantare un insieme di serie garanzie giuridiche che non

facessero degli insegnanti lo strumento della speculazione presidenziale o direttoriale, quando presidi o direttori avessero anche la gestione amministrativa della scuola.

Necessità quindi di norme concrete che vincolino i presidi o i finanziatori, diciamo così, dell'ente scolastico privato.

Non si obietti che ci si può trovare di fronte a presidi e ad insegnanti autodidatti, ai quali, per la loro cultura, non sarebbe affatto necessario un titolo di studio legale.

A parte la questione di principio e la considerazione che organo di superiorità scientifica resta sempre l'università, bisogna tener conto che il preside o l'insegnante bravissimo benchè autodidatta può essere una eccezione: ora la scuola può sempre contare sulle semplici eccezioni?

Evidentemente no. Anche per il fatto che gli autodidatti non sempre possono avere la visione completa di tutti gli aspetti della cultura di cui la scuola ha bisogno.

Ma procediamo in ordine.

Anzi tutto fermiamoci sulla figura del *preside*.

Tutti i presenti sanno come si procedeva alla nomina di un preside di Stato. Naturalmente, mi riferisco ai tempi prefascisti. Nelle scuole private invece il preside, anche se inetto, si autoelegge. Qualche volta, è — anche lui — un rottame dei concorsi a cattedre superiori o ha preferito — spinto dal desiderio di dare un buon impiego alle sue economie — aprire e dirigere una scuola privata.

E' lecito ciò? Anche se ci si trovi in regime di libertà? La questione è, se lo Stato deve intervenire quando un'attività dei singoli influisca sulle condizioni sociali: intervenire, intendo, almeno, per disciplinare quell'attività, coordinarla ai fini superiori etici, culturali e spirituali, in una parola, dei futuri cittadini; darle non apparenza ma sostanza e carattere di serietà e di dignità.

« Qui altari servit de altare vivat » è vero: ma chi serve l'altare ha ricevuto il suo bravo crisma, mentre il preside o il direttore di autoelezione è un sacerdote sconosciuto.

E' ovvio che il riconoscimento della capacità presidenziale debba essere una funzione dello Stato; il solo capace di vagliare, giudicare, eliminare, eleggere disinteressatamente, badando non a fini contingenti, ma a considerazioni ideali ed eterne.

Tanto più che, a volte, il finanziatore della creanda scuola privata può essere una persona estranea ai complessi problemi presupposti dalla scuola, e potrebbe chiamare alla direzione colui che fosse più furbo nel soppiantare gli altri pretendenti, forse più meritevoli, ma meno abili a muoversi nelle acque che portano alle stazioni di arrivo.

Non dimentichiamo gli insegnamenti di quel grande scettico e idealista al tempo stesso che ammonì già da qualche millennio: « *procaꝝ libertas miscuit civitatem* ». Una funzione delicata co-

m'è quella della scuola (sia privata, sia statale) è di così alta e varia importanza che non può essere abbandonata alle sole forze oscure che guidano e sorreggono gli interessi materiali degli individui.

Io non credo di dovermi indugiare sulle modalità della nomina da me suggerita: segnalo quella che, per me, è una necessità imprescindibile nell'organismo della scuola privata. La quale, rinnovandosi e migliorandosi, deve anzi tutto dare affidamento ai padri di famiglia. Questi, in molti casi, ora ricorrono ad essa come ad un male inevitabile — ma sempre male — di cui hanno coscienza precisa.

Insegnanti: per non appesantire gli organi dello Stato, in questi momenti tanto gravi per tutti noi, basterebbe che brevi e chiare norme (però emanate sempre dall'alto) vincolassero il preside, scelto nel modo predetto, o nella graduatoria e nella nomina dei suoi docenti: norme riguardanti uno stato giuridico, una sicurezza del trattamento economico o di carriera. Nobilitare, in altre parole, i docenti, dando ad essi la sensazione che non sono gregge assoldato dall'arbitrio del preside Tizio o del direttore Caio; ma uomini facenti parte di un vasto organismo inteso all'elevazione dei valori spirituali del domani.

Vi sono scuole private che funzionano egregiamente; ed è onesto affermarlo; ma ve ne sono altre che sono peggiori delle bolge dantesche. Ora non vogliamo che gran parte dei giovani abbiano qui a trovare le condizioni peggiori della loro formazione morale e intellettuale.

E d'altra parte chi, se non professori sospesi nel limbo o naufraghi di una fallita sistemazione migliore, volete che cerchino posto nelle scuole private, costretti, come vi sono, a sobbarcarsi, in una stessa classe, a preparazioni di alunni appartenenti ai più disparati tipi di scuola, abbandonati poi a sè stessi nei mesi di vacanza e sempre alla mercè di presidi-patroni? Le arene mobili non sono il luogo più adatto perchè l'uomo accorto della parabola evangelica possa gettarvi le fondamenta del suo castello.

La realtà è costituita dagli uomini, e gli uomini operano in quanto hanno funzioni e bisogni individuali, accanto, se mai, a quelli superiori presupposti dal fine al quale idealmente tendono quei bisogni e quelle funzioni.

La missione (parola di cui nelle espettorazioni ministeriali di solito si abusa, quando si tratta d'indicare o d'infioreare la via del dovere mal retribuita) è certamente una bella cosa; ma — a parte ch'è una vocazione — presuppone, nello stesso missionario, la coscienza di un complesso di sicurezza economica, che non deve e non può farlo pensoso della sua sussistenza quotidiana. E i professori della scuola privata hanno bisogno, appunto, di non muoversi lungo l'insidia di arene mobili.

Naturalmente nella scuola non c'è lavoro che possa procedere serio ed ordinato se non lo vigili attento l'occhio di una perso-

na tecnica statale, anche se si tratti di un'attività privata. Questa che, come abbiamo accennato, investe il carattere e la cultura dei cittadini futuri, non può essere lasciata arbitrariamente libera, sia per la delicatezza stessa della sua preparazione complessa alla funzione che è chiamata a esercitare, che per una serie di considerazioni d'ordine politico-religioso la cui importanza è fondamentale e manifesta agli occhi di ognuno.

Come vedete, però, lo Stato non dovrebbe fare altro che emanare norme diciamo così strutturali, statutarie per il funzionamento della compagine della scuola privata: e se spese dovessero occorrere (e per il vaglio dei presidi e per le ispezioni frequenti dei singoli tipi di scuola), tali spese dovrebbero naturalmente cadere sull'amministrazione della scuola privata. S'intende che simili interventi dovrebbero essere periodici e tali da accrescere all'interno il prestigio della scuola e all'interno ingenerare nelle famiglie il convincimento che non si tratta più di fattorie dove le sette spighe grasse del sogno faraonico hanno divorato le sette spighe magre. E, fuori di linguaggio figurato, dove i dirigenti la scuola privata si arricchiscono, indisturbati, con la tasche degli alunni in cerca di un'approvazione scolastica ed a spese di professori bisognosi di pane.

In tal modo lo Stato non si disinteresserebbe di un'attività importantissima, il cui svolgimento può menomarne le basi e nel tempo stesso darebbe anima e vita ad un organismo che potrebbe sgravarlo dell'onere ingente che attualmente sostiene per le scuole statali, che in un secondo tempo potrebbero persino essere ridotte di numero a beneficio della scuola privata e a vantaggio dello Stato.

Il fascismo, nei suoi pretesi dinamici capovolgimenti della vita pubblica italiana, aveva pensato anche alla scuola privata: e, forse, il suo legislatore aveva inteso creare un ente capace di competere con quello della scuola pubblica. Ma come capitava a quel regime (a parte il fatto, che non giungeva a novembre quello che veniva filato in ottobre), non fece che dare vita a focolari incomposti di *mal tolletta* e di commerciantucoli della cultura media, i quali moltissimo si dettero pensiero del proprio tornaconto e poco o punto delle necessità e delle ragioni ideali del binomio scuola-vita.

(A questo proposito, mi si permetta una breve parentesi. Si è voluto calunniare troppo, e, il più delle volte, ingiustamente, la nostra — e dico davvero con orgoglio « nostra » — scuola di Stato. Più di un articolista, in questi mesi, ha accennato ad essa come ad un 'campo devastato'. Ora la storia della scuola va giudicata nella scuola, in quello che fu il suo travaglio e il suo calvario — mi riferisco agli anni in cui si poteva salire anche una cattedra universitaria con la stessa facilità con cui da essa era lecito fare scempio della sintassi —. Non è retto però giudicare dai presupposti politici che nell'ultimo decennio, in modo precipuo, furono alla base delle direttive escogitate per la formazione esteriore

dei giovani. Come alcuni organismi vegetali e animali che, per lo più nel rigore di climi avversi, mutano alquanto la loro capacità di reazione al nuovo ambiente, pur conservando la loro struttura fisiologica, così la scuola nostra — intendo quei docenti che solamente adesso sono e si accostano alle soglie della pensione e avevano, agli inizi del fascismo, dai trenta ai quarant'anni — non ha mai rinunciato alla sua spiritualità, all'intima sua vita generatrice e formatrice dell'anima e della gioventù migliore d'Italia: quella, ad esempio, che ora combatte alle spalle dei fascisti e dei tedeschi; che non ha perduto la fede nella patria, che ha serbato puro il suo viatico durante il cammino contrastato dalla brutalità umana.

Ma la realtà, almeno per la scuola, sono i docenti, non gli ordinamenti scolastici. I quali possono essere anche buoni in sé, ma non è difficile abbiano poca forza d'infondere afflato di spiritualità vera, quando ad essi venga meno l'opera del creatore e dell'animatore. D'altra parte, tutta o quasi la vita italiana non poteva emigrare all'estero o ricorrere, dal 1922 al 1943, all'ausilio delle proprie economie (ma quali?) al fine di conquistarsi la libertà di non partecipare alla nostra quotidiana tragedia. Chi non era l'attore forzato sarà stato costretto a mutare qualche suo atteggiamento esterno: ma se pensiamo alla scuola, bisogna riconoscere che essa non ha rinunciato all'intimo patrimonio del suo spirito, quando il vero insegnante, libero in sé, si trovava in mezzo ai suoi scolari).

Tornando alla scuola privata, necessità dunque della creazione di una serie di norme giuridiche semplici che regolino la nomina dei capi d'istituto da parte degli organi superiori con un concorso per titoli (seriamente vagliati, questi ultimi) e norme chiare, precise, inderogabili che deferiscano a costui, opportunamente sorvegliato da ispettori statali, la scelta del personale insegnante e non insegnante. Come si è prima detto, le eventuali spese occorrenti non debbono essere a carico dello Stato. Scuola privata, in altre parole, in quanto gli eventuali guadagni vanno a chi la finanzia e se ne rende amministrativamente responsabile, non in quanto è libero di farne una sola ragione di lucro, trascurando i fini superiori ai quali naturalmente e istintivamente essa tende.

Così organizzata, la scuola media privata acquisterebbe dignità, elevatezza, serietà di propositi e di frutti; e, diffondendosi, potrebbe forse alleggerire — come ho detto — lo Stato dell'inigente onere che adesso sostiene.

Sento il bisogno di chiarire (pur essendo implicito dove abbiamo parlato di condizioni economiche degli insegnanti privati) che anche per questa categoria l'amministrazione scolastica privata dovrebbe pensare ad obbligatorie previdenze riguardanti carriera e quiescenza; e tutto ciò sotto l'egida dello Stato che dovrebbe assumere soltanto la funzione ispettiva e garantire l'osservanza delle leggi emanate per la vita della scuola privata.

Questa naturalmente si contrarrebbe di fronte a quella caotica di oggi; poichè, non potendo assoggettarsi agli oneri imposti dalle disposizioni di legge, chiuderebbe le minuscole prebende e i piccoli armenti; in compenso, creerebbe larghe associazioni di cittadini intraprendenti e sia pure con onesti e spiegabili fini di lucro, ma sottoposti, comunque, alle naturali esigenze della cultura, garentite dalla osservanza delle leggi.

Lo stesso potrebbe avvenire, col tempo, delle Università: la costituzione, intendo, di società per azioni o a capitale singolo che toglierebbe allo Stato un gravame ingente e, in fondo, aprirebbe all'attività dei capitali privati un campo o uno sbocco di sicuro guadagno.

Non mi stanco di ripeterlo: una cosa è la funzione amministrativa — che non è detto debba essere dello Stato commerciante o speculatore —, un'altra la funzione, specialmente ispettiva e idealmente politica, etica, superiore, alla quale esso non potrebbe rinunciare senza venir meno ai fini che ne sorreggono e ne proiettano la spiritualità su tutte le generazioni future.

Resta il problema di una scuola modello alla quale le private potrebbero mirare come a uno specchio, diciamo così, di perfezione per le scuole private; una scuola dunque di Stato in ogni regione, dalla quale, oltre che dallo stesso Ministero, potrebbero partire insegnanti incaricati, per la loro capacità didattica e per la loro esperienza scientifica, di funzioni ispettive.

E analogamente potrebbe dirsi delle molte Università che adesso vivono o vivacchiano in Italia e che potrebbero ridursi a pochissime: una a Milano, un'altra a Roma, una terza a Napoli, una quarta a Bari, una quinta a Palermo ed un'ultima a Cagliari.

Queste sarebbero finanziate molto più largamente che, per tutte insieme, ora, lo Stato non possa fare; diverrebbero i modelli perfetti nella parte dell'arredamento scientifico e della scelta dei docenti, a cui le università minori — affidate ad enti finanziatori privati — guarderebbero come ad oasi di naturale e necessario riferimento.

Ho accennato, sebbene in modo sommario, a quello che potrebbero essere le possibilità avvenire della scuola privata. Non ho certamente esaurito l'argomento, che si presta ad ampiezza maggiore, in modo particolare se messo in relazione con la funzione dei Convitti Nazionali che in un'Italia veramente democratica sono una stonatura, in quanto possono accogliere solamente i figli di persone facoltosissime e per lo Stato rappresentano, nella loro maggioranza, un peso morto, a causa dell'onere finanziario che presuppongono. Peggio ancora, sono pochi o male distribuiti nella penisola e andrebbero anch'essi affidati all'iniziativa privata. Questa, in conclusione, se opportunamente vigilata nella parte che dev'essere compito dello Stato per i fini universali che esso deve raggiungere, può esercitare un'azione più benefica e duratura di

quella statale, per la più diretta e personale compartecipazione agli utili che sono la leva naturale e sicura di ogni operare umano.

Vi sono, senza dubbio, pubblici funzionari che fanno egregiamente e scrupolosamente gli interessi dello Stato: ma ve ne sono anche molti che di questi si occupano come di una *res nullius*.

Altra cosa è l'amore, l'impegno, la cura di un organismo amministrativo privato che ad un'impresa dedica la sua attività e il suo danaro. Quello che preme è l'esistenza di norme chiare, precise, attente che dividano la parte contingente e quella diciamo così ideale: ciò che riguarda colui che mette in giuoco i suoi capitali e ciò che spetta alle famiglie, ai professori, alla patria di domani.

Luigi CUNSOLO

SCUOLE DI CULTURA E SCUOLA PER MAESTRI

I

SCUOLE DI CULTURA

Evoluzione dell'ideale della cultura

L'istruzione secondaria che, su base strettamente umanistica, aveva monopolizzato, fin dal suo sorgere, l'educazione delle classi dirigenti e la formazione del gusto e degli ideali della nobiltà e della ricca borghesia, via via che gli orizzonti umani si slargavano in una più ampia conoscenza del mondo geografico e fisico e delle leggi che lo regolano, e che agli aumentati bisogni di un'organizzazione sociale più complessa corrispondevano nuovi mezzi atti a soddisfarli, aveva dovuto cedere all'impulso dei nuovi elementi che avevano trasformato il vecchio ideale della cultura e schiudere le porte d'avorio della veneranda scuola classica agli insegnamenti scientifici e realistici.

Così, fin dal secolo XVII, accanto al latino e al greco, alla grammatica alla filosofia e alla retorica, fanno timidamente capolino dapprima, si affermano di poi la geografia e la storia moderna, la fisica e le scienze naturali. Ringiovanito e rimesso a nuovo nella forma e nello spirito, nelle discipline e negli intendimenti, il vecchio ceppo continuava a vivere. Finché, dietro l'urgere sempre più incontenibile delle esigenze della vita pratica, nella trasformazione dei vecchi organismi economici e politici, per effetto della sempre maggiore specificazione di funzioni e della divisione del lavoro che contraddistinguono la vita moderna, esso si scisse in due rami.

Così oggi, presso tutti gli stati, nell'organizzazione della scuola secondaria, vediamo svilupparsi due rami distinti: un ramo culturale ed uno professionale. Questo ha fini pratici più o meno vicini e mira a preparare i tecnici delle aziende agrarie e commerciali o delle officine; quello, scartando ogni fine utilitario im-

mediato, tende ad un ampliamento degli orizzonti dello spirito e, mediante un maggiore sviluppo dei poteri mentali, ad una più vasta e profonda e sicura conquista degli aspetti essenziali della realtà e del mondo umano.

La cultura in funzione educativa

Tralasciando il ramo professionale, che formerà oggetto di altra disamina, ci proponiamo di sottoporre al vostro benevolo esame alcune osservazioni sulla scuola di cultura, la cui importanza non è chi non veda, quando si rifletta che in essa si formano i quadri direttivi delle nazioni e che del sapere, dell'onestà, degli ideali etici di un popolo, essa è indice chiaro e fattore essenziale.

Poichè l'istruzione — ogni istruzione — è esercizio di energie mentali, sviluppo del giudizio e, per ciò stesso, enucleamento e indirizzo della coscienza morale.

Ma l'educazione che la scuola deve dare, ha da rispecchiare il genio e la tradizione storica di un popolo, la sua vera e perenne personalità, per cui nessuno si sognerebbe di educare l'Italiano alla maniera tedesca o all'americana: l'educazione deve avere un'impronta nazionale, profondando le sue radici nell'*humus* vitale della tradizione storica rinnovantesi nel tempo.

Nazionale e non nazionalista. Chè il nazionalismo, con l'esasperazione del culto della terra e della patria, la creazione del mito delle nazioni elette e la corsa agli imperialismi, ha seminato il suo cammino di sangue e di rovine senza nome. L'Europa ne paga lo scotto — terribile scotto! — oggi più che ieri, con la distruzione delle sue città e delle sue ricchezze e con la decimazione dei suoi uomini. Noi Italiani poi ne portiamo ancora aperte e sanguinolenti le ferite nelle nostre carni mutilate e smunte, nel martirio delle nostre belle città distrutte, nell'incolmabile perdita di tanta parte del nostro patrimonio di uomini e d'arte, nella tormentosa ipoteca, forse, di gran parte del nostro domani di nazione autonoma ed una.

Dia quindi la scuola, con l'educazione nazionale, il senso e la coscienza dei diritti e dei doveri del cittadino, l'amore alle libere istituzioni e la preparazione atta a difenderle; coordini e armonizzi il culto della nazione con il culto dell'umanità. Al di sopra di classi, di privilegi e di partiti, onesta selezionatrice di capacità intellettuale, sia palestra di caratteri, formatrice di un nuovo costume morale e politico.

Una o più scuole di cultura?

Ma, poichè pur essendo essenzialmente formativa, non può cessare di essere informativa, quale sarà l'atteggiamento della

scuola secondaria di cultura di fronte alle sempre nuove esigenze della vita moderna che estende ogni giorno più il suo giro d'orizzonte e tende quindi fatalmente a restringere il campo di lavoro del singolo, esigendo da questo una preparazione sempre più specializzata e approfondita? In altre parole, ci dev'essere un solo tipo di scuola secondaria di cultura, che dia adito agli studi superiori, o due, o più ancora?

E quale l'indirizzo di questa o di queste scuole?

Umanistico, naturalistico, matematico, filosofico?

Non è possibile infatti pensare che una sola scuola di cultura possa appagare tali diverse esigenze dello spirito, disciplinando e armonizzando sì diversi centri d'interesse spirituale.

Ora è ben vero che non potendosi, data l'infinità dello scibile, realizzare l'enciclopedismo didattico, val meglio preparare e potenziare nel discente gli organi d'acquisto e di elaborazione, eccitando e correggendo in lui l'intelligenza e il discernimento, la facoltà di vagliare e di giudicare. E' ben vero che — secondo la nervosa espressione di Montaigne — « la téméraire avidité de science » è più atta ad « abêtir » che a render savvi gli uomini, e che vale « plutôt la tête bien faite que bien pleine ». Ma è pur vero che una sola scuola, poniamo ad indirizzo umanistico-storico, sacrificherà necessariamente l'interesse naturalistico e matematico.

Si potrebbe obiettare, da chi propendesse per una sola scuola di cultura umanistica, che il discente, uscito dalla scuola classica con una salda preparazione mentale e l'abitudine alla ricerca e al vaglio, potrebbe all'Università acquistare quelle cognizioni d'ordine scientifico e tecnico che la professione cui egli si indirizza, richiede. Ma, a parte il fatto che così si dovrebbe forse aumentare la durata degli studi superiori, allungando il già lungo *chemin de l'école* e ritardando l'immissione di giovani energie nella vita e nell'esercizio professionale — incidendo così sensibilmente sul bilancio delle famiglie e dello Stato — a noi pare che il danno sarebbe gravissimo, e forse irreparabile, proprio per l'educazione mentale del discente, che avrebbe già preso una determinata direzione, mentre alcuni centri mentali, o non saranno stati eccitati e formati affatto, o non lo saranno stati sufficientemente. Si sarebbe tradito il vero metodo di ogni educazione, fisica e sensitiva, mentale e morale, che vuole si segua lo svolgimento naturale dell'intelligenza del discente (questa proprio in quegli anni cruciali dai 13 ai 18 assume una sua forma netta, una sua sistemazione definita) procedendo dal semplice al complesso, dal concreto all'astratto, dall'empirico al razionale. Legge psicologica e a un tempo educativa che richiama alla mente quella legge di *gradazione* che il Rosmini elevava a principio supremo della metodica.

Non sembrano estranee queste considerazioni generali, in quanto esse ci abilitano a comprendere e valutare la grave crisi entro cui si dibatte in Italia la scuola di cultura, sospinta e con-

tesa tra l'antico e il moderno, classicità e scienze, dalla legge Casati alla riforma Gentile che, a fianco del Liceo classico crea il Liceo scientifico, senza soddisfare neppure così esigenze ed interessi opposti, se si potè affermare in uno dei convegni nazionali indetti quattr'anni or sono dal Ministero dell'Educazione nazionale, che praticamente il Liceo classico non è classico perchè se n'è abbassato il livello degli studi letterari e che il Liceo scientifico non ha un suo volto e una sua netta differenziazione, ma che certo non è scientifico perchè non abitua alla ricerca.¹

Utile ci pare quindi gettare uno sguardo anche rapido sugli esperimenti e tentativi fatti perchè l'esperienza del passato sia di norma e guida per l'avvenire.

Dalla legge Casati alla "Carta della Scuola"

In Italia, la nuova scuola secondaria o media, quale emerse dalla legge Casati 13 novembre 1859, comprendeva:

1) il Liceo classico triennale (tratto dal corso di filosofia, prima annesso alle Università) innestato sul vecchio Ginnasio ridotto da sei a cinque anni. Esso mirava a preparare alle Università ed agli Istituti superiori, fornendo la cosiddetta «cultura generale» mediante lo studio della filosofia, delle lingue classiche e delle materie scientifiche.

2) L'Istituto tecnico ad indirizzo professionale, senza lingue classiche, diviso in varie sezioni, tra cui quella *fisico-matematica*. Ai licenziati da questa il regolamento 19 settembre 1860 apriva l'adito alle facoltà di scienze matematiche, fisiche e naturali.

L'ammissione, con il regolamento universitario, fu subordinata ad un esame integrativo di latino e filosofia prima, di una parvenza di latino, poi, e successivamente ora a prove d'italiano, latino e greco, ora di solo latino, ora d'italiano e latino. Indice questo di una forte resistenza ad aprire le porte dell'Università, sia pure per facoltà scientifiche, a chi non conoscesse almeno il latino.

Col passare degli anni, il Liceo, per non segnare il passo di fronte alle aumentate esigenze culturali, accentua la sua iniziale polimatia, gonfiando orari e programmi che ne svisano la fisionomia classica.

Intanto l'Istituto tecnico, attraverso ritocchi e riforme, si adattava alle esigenze professionali che si andavano delineando nel giovane Regno si bene che, dal 1891 al '923, non subì alcuna mo-

¹ Persio FLACCHI e Tito GRECO, *Indirizzi e limiti degli insegnamenti scientifici nel Liceo classico e scientifico in funzione dell' "Umanesimo Moderno"*, in «Scuola e Cultura», numero speciale per il II Convegno dell'Istruzione classica scientifica e magistrale (1940), p. 25.

dificazione negli ordinamenti. Ai suoi diplomati di agrimensura e ragioneria s'aprivano inoltre due Scuole superiori: quelle d'agricoltura e di commercio.

La sezione fisico-matematica, orientata decisamente verso gli studi superiori scientifici, diventò — a detta d'una circolare ministeriale del 7 novembre 1876 — « scuola di cultura generale, alla quale lo studio delle lingue moderne, quello più esteso di letture italiane e un poderoso insegnamento scientifico danno la forza che la istruzione classica attinge più specialmente allo studio della letteratura greca e latina ».

Da essa in effetti uscirono valorosi professori ed ingegneri che, nella scuola e nella vita, seppero acquistarsi meritata risonanza nelle scienze pure ed applicate.

Il Liceo invece, sempre più affollato per amore di quella ricercatissima « cultura generale », non riusciva a trovare una sua via.

Nel vano tentativo di sfollarlo, il ministro Boselli trasformava il primo triennio del ginnasio in *scuola inferiore unica* che permettesse l'accesso tanto al ginnasio superiore che alle Scuole normali e all'Istituto tecnico. Il rimedio però fu peggiore del male: molte Scuole tecniche si chiusero e i ginnasi si popolarono ancor più. Due anni dopo l'infelice decreto era abolito.

Altro tentativo di rendere il Liceo classico più consono alle esigenze della vita moderna fu quello attuato dal ministro Baccelli nel 1898. Egli trasformò alcuni Licei classici in *Licei moderni*, nei quali, fermi restando i programmi delle altre materie, ridusse le ore di filosofia, sfrondò i programmi di matematica e di storia naturale ed introdusse lo studio dell'inglese e del tedesco, prolungando quello del francese. La riforma Baccelli, attuata con gran fretta, dette cattiva prova e fu soppressa due anni dopo, al cadere del ministro.

Nel 1904 il ministro Orlando introduceva negli ultimi anni di Liceo la *facoltà di opzione* tra il greco e la matematica, misconoscendo il valore formativo dell'uno e dell'altro insegnamento e con l'unico risultato di far trascurare in tutto il corso lo studio delle due discipline. La facoltà di opzione fu abolita nel 1911, in seguito alla legge che istituiva le sezioni di *Ginnasio-Liceo moderno*.

Il fine del Ginnasio-Liceo moderno non era diverso da quello del Ginnasio-Liceo classico: « formare l'uomo civile, imprimergli un carattere morale, fortificare e affinare la sua attività fisica e spirituale per i grandi interessi nazionali e umani. Nessuna preoccupazione d'immediati scopi pratici e utilitari; nessun diretto riferimento alla professione e al genere di attività che l'alunno si sceglierà nella vita ». E a meglio chiarire che, se il fine de due istituti è uguale, i mezzi sono alquanto diversi, il legislatore aggiungeva: « Il Ginnasio-Liceo moderno, mentre da un lato mantiene un sobrio e vivo contatto con le nostre tradizioni classiche e italiche, che non sia assorbente come nel Liceo classico; dall'altro si vale della conoscenza delle principali lingue e letterature

straniere e della rafforzata cultura scientifica per aprire la mente del giovane alle idealità più vive e rinnovatrici dell'anima moderna».²

Il Ginnasio-Liceo moderno aveva comune con il classico il corso inferiore; ad esso potevano iscriversi anche i licenziati dalla Scuola tecnica e dalla Scuola complementare. Differiva dal classico perchè non aveva il greco ed aveva in più: un'altra lingua straniera, nozioni di geografia economica, elementi di scienze giuridiche ed economiche e disegno. Però, anche per le materie comuni, i programmi e gli orari erano diversi da quelli del Liceo classico e comprendevano anche delle esercitazioni pratiche di fisica, chimica e storia naturale per suscitare e coltivare nei giovani l'interesse scientifico e lo spirito di osservazione e di ricerca. In sostanza le sezioni di Ginnasio-Liceo moderno furono ben concepite e accortamente ordinate per quanto si riferisce ai programmi e ai criteri d'insegnamento; se fallirono, ciò fu dovuto alla loro difettosa organizzazione amministrativa e alla mancanza di autonomia. La guerra mondiale, scoppiata quando le sezioni erano in via di sviluppo, aggravò la loro crisi di crescita ed esse divennero effettivamente un ramo secco del Ginnasio-Liceo classico.

A guerra finita, il problema della sistemazione della scuola di cultura, che si dibatteva nella ricerca del giusto tono, si riaffacciò più imperioso e grave.

E si venne alla riforma Gentile del '23.

Dal connubio del Ginnasio-Liceo moderno con la sezione fisico-matematica dell'Istituto tecnico nacque il *Liceo scientifico* «autonomo, quadriennale, senza greco, con una lingua moderna, con più intenso programma di scienze, segnatamente di quella che più ha carattere formativo e strumentale rispetto agli studi scientifici superiori: la matematica». Con esso il ministro s'era proposto di «dare, il meglio che si potesse, ampia soddisfazione alle giuste esigenze dei modernisti della scuola media e ai sostenitori di una educazione mentale conforme ai metodi del pensare scientifico propriamente detto».³

In effetti le due scuole di cultura — Liceo classico e Liceo scientifico — quali vennero a configurarsi in seguito alla riforma del '23 non differiscono granchè l'una dall'altra: il Liceo scientifico non è che il triennio classico innestato sulla quinta ginnasiale; il greco è sostituito da una lingua moderna e vi è in più il disegno. Uguali nei due Licei i programmi d'italiano, latino e storia; lievi differenze per la fisica, scienze naturali, chimica e geografia; diversamente presentata la filosofia; notevolmente differente in ampiezza la trattazione delle matematiche.

² V. Istruzioni generali ai programmi approvati con R. D. 28 settembre 1913 n. 1213.

³ G. GENTILE, dal discorso tenuto il 15 novembre 1923 al Consiglio Superiore della P. I.

Tutto questo porta a supporre che la differenza fra i due istituti si sia voluta far consistere piuttosto nella quantità delle nozioni impartite che nel metodo. Uguali sono infatti le avvertenze che s'accompagnano ai programmi di ogni singola materia, salvo le raccomandazioni per gli alunni del Liceo scientifico di « una certa pratica di laboratorio » per la fisica.

I continui ritocchi agli orari e programmi dei due Licei dal 1924 al '37 non mutano la situazione di fatto, che rimane pur sempre quella di due istituti privi d'un tono differenziatore, malati d'enciclopedismo, mentre d'altro canto s'invitano gl'insegnanti a far comprendere « l'armonia altissima che regna in natura e tutta la bellezza delle cose apprese », mirando non già a fare dei giovani « degli eruditi conoscitori di minute strutture » ma a dar loro « una adeguata conoscenza del mondo che li circonda e delle leggi che questo mondo regolano ».⁴

Ad attuare il bisogno d'equilibrio, sempre sentito e mai raggiunto, mosse la « Carta della Scuola », che rimise all'ordine del giorno l'annoso problema dello sfollamento della scuola classica, sì strettamente congiunto con quello del suo maggior rendimento, e si propose di dare un carattere più deciso e una migliore organizzazione al Liceo-scientifico.

Nella XIV dichiarazione della « Carta » è detto: « Il Liceo classico, quinquennale, integrando l'insegnamento delle lingue e letterature anche con quello delle lingue e letterature moderne, perpetua e ravviva l'alta tradizione umanistica dei nostri studi. Promuove nei giovani attitudine alla meditazione, rigore critico, preparazione metologica, coscienza delle tradizioni e della modernità, conoscenza diretta e pratica del lavoro. *Gli insegnamenti scientifici vi hanno una parte adeguata alle finalità che gli sono proprie* ». E nella XV: « Il Liceo scientifico, quinquennale, associa tradizioni classiche e valori di vita attuale nella formazione di un umanesimo moderno. Gli insegnamenti scientifici, condotti con rigoroso ordine metologico, vi son diretti a educare le attitudini alla ricerca scientifica e tecnica, e, con il lavoro, alle pratiche applicazioni. *Gli insegnamenti letterari vi hanno svolgimento e metodo appropriati al suo fine specifico* ».

Su un comune denominatore di formazione umana, i due Licei assumono forma e finalità differenti e sboccano inoltre — XXV dichiarazione — a differenti facoltà universitarie.

La forza propulsiva di tutta la « Carta » è la *selezione* operante dall'interno, non dall'esterno della scuola.

Questa selezione avrebbe dovuto agire a partire dalla Scuola elementare, cui si demandava il compito d'avviare, a seconda delle attitudini, verso le scuole artigiane, le professionali, o la Scuola media. Quest'ultima, la selezionatrice per eccellenza, aveva lo

⁴ V. Orari e Programmi per le scuole medie d'istruzione classica e scientifica. R.D. 7 maggio 1936 n. 762.

scopo di saggiare e maturare le forze dei giovanetti, esplorarne le attitudini in modo da indirizzarli all'Istituto tecnico o al magistrale, al Liceo classico o allo scientifico, che — era tempo! — veniva finalmente a trovare una sua base. Base molto incerta e labile però, perchè, concepita senza la consultazione degli uomini di scuola, varata intempestivamente e con fretteolosità, la *scuola del leggere*, non insegnò a ...scrivere nè a pensare; la *scuola del latino* non educò all'amore del latino. La rovina fu sì disastrosa, lo svilimento della cultura sì assoluto che ben si può affermare che mai nessuna riforma incise sì deleteriamente sulle sorti della scuola italiana.

Le scuole di cultura di domani

S'impone l'opera della ricostruzione.

Meditata, graduale.

Effettivamente sentito è il bisogno d'una scuola media *selezionatrice*, cui sia demandato il compito di preparare agli studi superiori.

In quanto prepara alle scuole di cultura — Liceo classico e scientifico — essa non può che essere la scuola del latino.

In quanto prepara agl'Istituto tecnici e alle Scuole professionali, riteniamo inopportuno che essa perda tre anni ad impartire i primi rudimenti umanistici.

Dalla soluzione di questo problema e dall'impostazione di questo triennio-base dipendono le sorti di tutta l'istruzione secondaria e, in particolare, delle scuole di cultura.

Le esigenze di queste ultime, da quanto siamo venuti esponendo, si possono così riassumere:

1) necessità di due scuole di cultura — Liceo classico e scientifico — a base umanistica, miranti cioè all'armonico sviluppo dell'intendere, del volere e dell'appetire, l'una mediante lo studio delle lingue e letterature classiche, l'altra mediante gli studi realistici e scientifici;

2) intelligente dosatura degli insegnamenti scientifici nel Liceo classico e di quelli letterari nello scientifico, sì da renderli effettivamente rispondenti alle diverse correnti del pensiero e alle esigenze della vita moderna, evitando ogni dannosa polimatia.

Si può forse concepire un professore di lettere che, per mancanza di adatta informazione scientifica, non sia in grado di cogliere e far gustare quel senso di religiosa commozione di fronte ai misteri e ai prodigi della natura infinita, che emana dalle pagine del sommo Leonardo? o un filosofo che, intento alla ricerca delle cause ultime delle cose, ignori le leggi fisiche del mondo su cui vive e specula? Così non è ammissibile un medico, un inge-

gnere, un fisico, che non sia dissetato alle fonti della nostra civiltà romana e cristiana, attraverso la lingua in cui essa si esprime e si è perpetuata nei secoli, o non sia in grado d'inquadrare in un'armonica, unitaria visione del mondo anche le conoscenze scientifiche e le applicazioni tecniche.

Trovare il punto giusto di sutura fra le due esigenze non è cosa facile e richiederà comprensione dalle due parti e necessità per i competenti di sottrarsi alle seduzioni della propria scienza, fermando d'ognuna gli argomenti di maggiore importanza che rispondano al doppio criterio formativo e informativo, di preparazione alla vita e di propedeutica alle facoltà universitarie;

3) sfollare e selezionare, tenendo lontani i pigri e i faciloni: il sapere esige sforzo, disciplina, sacrificio;

4) serietà degli esami d'ammissione e di licenza, bandendo ogni esiziale pietismo e scacciando dal tempio i cacciatori di titoli. Appare perciò necessaria una riduzione dei programmi d'esame, non per rendere più agevoli gli studi e più facili le promozioni, ma per renderli più atti a saggiare a fondo le attitudini dell'esaminando, perchè non si rimanga sempre alla superficie e la scuola torni ad essere il banco di prova delle intelligenze;

5) giusta autonomia per i docenti nello svolgimento dei programmi, non più minuti e specificati quasi un indicatore ferroviario, ma orientativi;

6) riforma dell'ordinamento delle varie facoltà universitaria, perchè siano messe in grado di dare ai professori medi quell'adeguata preparazione professionale e didattica che l'esperienza poi affinerà e perfezionerà.

Questi i punti più importanti su cui siamo chiamati a meditare noi tutti, uomini di scuola.

Su questi e sui tanti altri che affioreranno qui e altrove, in questa rossa alba di risorgimento, si pronunzierà il paese tutto. Perchè la scuola è sua e deve rispecchiarne i bisogni.

Noi non ne siamo che i custodi: gli umili sacerdoti del tempio del sapere.

II

SCUOLA PER MAESTRI

*Dalle Scuole di Metodo all'Istituto Magistrale:
tecnicismo o umanesimo?*

A *bisogni sociali diversi* risponde la scuola per maestri, che si propone la formazione degli educatori del popolo.

Strettamente connesso con quello dell'istruzione primaria o elementare, il problema della scuola per maestri fu tra i più vivamente discussi nel primo cinquantennio della nostra unità nazionale, preoccupati, come s'era, e di sanare l'infamante piaga dell'analfabetismo, assai diffusa specie nel meridione e nelle isole, e d'amalgamare e fondere nell'ampio crogiolo unitario tradizioni e interessi regionalistici.

Dalle *Scuole di Metodo* dell'Aporti, del Troya e del Peyron, ordinate con le Regie Patenti del 1° agosto 1845 che si proponevano di suggerire, a chi già possedesse una certa cultura generale dimostrabile con un esame d'ammissione, i metodi migliori onde farne parte ai fanciulli, si passò così, nel 1858, al più armonico corso delle *Scuole Normali*.

Queste dalla legge Casati furono distinte in un corso biennale per chi aspirasse ad insegnare nel biennio inferiore delle scuole primarie, triennale invece per chi aspirasse a conseguire la patente superiore. Prive di corso inferiore, ad esse si accedeva o con la licenza di Scuola tecnica o, fino al 1904, con la promozione alla quarta ginnasiale. Per le donne si creò inoltre un *corso preparatorio* triennale, e poi una scuola di primo grado detta *complementare*.

La riforma Orlando del 1904, creando, accanto al corso elementare propriamente detto, un corso popolare con la 5ª e la 6ª classe, implicava anche un nuovo assetto delle Scuole normali, perchè potessero rispondere alle accresciute esigenze culturali della scuola del popolo. Ma questo nuovo assetto non si ebbe nè allora, nè quando la legge Credaro 4 giugno 1911, facendosi largitrice di nuove importanti provvidenze per l'istruzione elementare, faceva obbligo al governo di presentare entro sei mesi un disegno di legge di riforma delle Scuole normali.

Progetti, disegni, esperimenti si succedettero per riparare alle manchevolezze delle Scuole normali, cui si rimproverava il disarticolato enciclopedismo delle varie materie d'insegnamento e il tecnicismo pedantesco del tirocinio.

In effetti concezioni antitetiche si contendevano l'indirizzo da dare alla Scuola normale: l'una tecnicistica, per cui la preparazione dell'insegnante si voleva far consistere nell'acquisto di quel bagaglio di cognizioni che la pedagogia e il tirocinio insegnerebbero come trasmettere agli alunni; l'altra umanistica, mirante alla formazione dello spirito, che troverebbe poi in sè le forme e la misura più adatte per giungere alle intelligenze e agli animi dei piccoli alunni.

A questa seconda concezione s'ispirò l'*Istituto magistrale*, quale fu concepito e attuato dalla riforma Gentile del 1923.

Dell'Istituto magistrale si fece così una scuola di cultura, un liceo in formato ridotto, inteso a darci «l'uomo puro e disposto alla vita». Ma, e il maestro? Questo verrà da sè, si disse; si formerà nella scuola.

Che al maestro si siano aperte le ampie visuali della cultura

umanistica, va bene; ma non bisognava dimenticare il lato professionale della scuola per maestri, lato professionale che nettamente distingue questa scuola dai due licei umanistici nel fine e nei mezzi: essa infatti ha fini pratici immediati, rilascia un diploma di abilitazione all'esercizio professionale e tutto il suo piano di studi si sviluppa e completa entro quel determinato ciclo, senza postulare un coronamento e un'ulteriore compiutezza nell'ordine universitario.

La riforma del '23 invece, togliendo alla scuola per maestri qualsiasi carattere professionale ed aprendole l'accesso a parecchie facoltà universitarie, incideva sinistramente sulla formazione degli'insegnanti primari e sulla stessa cultura classica, aprendo una via più breve e di minor resistenza per gli studi superiori. I più, usciti da una scuola amorfa ed incolore, che non aveva saputo suscitare in loro l'interesse per il mondo dell'infanzia e l'entusiasmo per il processo educativo, esulavano verso i pubblici impieghi e la carriera militare, o puntavano sull'insegnamento medio, attraverso la frequenza delle facoltà di Magistero o dell'Istituto Orientale di Napoli. Il livello della cultura s'è abbassato fatalmente ogni anno più in questa grande scuola di massa, buona a tutti e a nessuno, a misura che decine di migliaia di pseudo-maestri si son riversati sul mercato della penisola, svilendo il pregio e la serietà degli studi e portando nella vita l'abito pernicioso del dilettantismo e della faciloneria.

Urge quindi dare all'Istituto magistrale una sua netta inconfondibile fisionomia di scuola professionale per maestri, senza peraltro rinunciare — per inopportuno zelo iconoclasta — all'indirizzo umanistico delle discipline da impartirvisi, se si mira al compiuto e armonico svolgimento della « umanità » di colui che attorno a sè, nella sua missione di educatore, avrà a suscitare energie, accendere intelletti, formare altre « personalità ».

In questo senso aveva avviato la soluzione del problema la XVI dichiarazione della « Carta della Scuola », allorquando affermava il carattere « umanistico e professionale insieme » dell'Istituto magistrale.

La presenza ideale del fanciullo nell'Istituto magistrale

Questo particolare crisma che lo distinguerà da un lato dai Licei classici e scientifici, dall'altro dagli Istituti tecnici di vario indirizzo, l'Istituto magistrale avrà solo dalla presenza ideale del fanciullo che deve permeare tutta l'atmosfera e polarizzarne ogni interesse.

Poichè il processo educativo è incontro di due anime, educatore ed educando, la preparazione del futuro maestro deve in-

tendersi come sforzo continuo di miglioramento morale, ansia di superamento, bisogno di sviluppare il senso della responsabilità della propria formazione spirituale come insostituibile strumento dell'elevazione spirituale dei futuri scolari, tentativo di cogliere in sé i momenti del nascere della cultura e dell'affermarsi della propria personalità, come il mezzo più idoneo ad intendere il processo educativo del fanciullo e a crearsi una sana didattica.

Pedagogia e didattica:

« In interiore homine habitat veritas »

Siamo quindi ben lontani dall'artificio e dal formalismo delle vecchie Scuole normali, in cui la didattica, appresa in elaborati manuali di casistica, o in minute « guide » che scodellavano tutti i segreti dell'arte per gli esperimenti del tirocinio, faceva la parte del leone.

Altrettanto lontani dall'enciclopedismo filosofico, introdotto negli Istituti magistrali dalla riforma del '23, che assorbì e asserì un fantasma di pedagogia completamente avulsa dal mondo dell'infanzia con l'unico risultato di far perdere di vista la coscienza del fatto educativo.

La pedagogia, è vero, dev'essere sorretta e guidata dalla filosofia, senza la quale essa sarebbe vuota e inintelligibile. Ma è pur vero che alla pedagogia, come all'etica e alla politica, compete una sussistenza concreta nel campo dell'azione che alla filosofia, come tale, manca. Ed è proprio in questo suo risolversi in azione educativa che affiorano nella pedagogia problemi d'ordine pratico che non è dato risolvere a chi sia privo di una vasta e solida cultura pedagogica e non abbia vissuto e riviva continuamente il mondo dell'infanzia. Metodo e didattica non saranno qui qualcosa di predeterminato, valèvole a tutti e ovunque, amalgama di schemi e di precetti generali, inutili al maestro e dannosi all'allunno. Ma sorgeranno nel maestro *ab intra*, come un'incontenibile esigenza del ritrovamento di sé e della scoperta dell'anima del fanciullo, nella sua maliosa sbalorditiva attività creatrice. Il processo educativo sarà così ritrovamento e incontro di anime. Le forme e i modi di quest'incontro non vanno ricercate fuori, ma dentro di noi, nel profondo dell'anima nostra, secondo il pregnante detto agostiniano: « *Noli foras exire; in te ipsum redi: in interiore homine habitat veritas* ».

Per avviare il maestro a questa conoscenza di se stesso e del fanciullo, è necessario richiamare la psicologia dall'ingiusto ostracismo in cui è tenuta in Italia nelle scuole per maestri.

Essa dovrebbe avere il suo logico sviluppo alla fine del corso, come base e chiarificazione dell'esperienza del mondo vivo e vero dell'infanzia nel periodo del tirocinio, che costituirà la pie-

tra di paragone della preparazione precedente e della cultura tutta.

Il tirocinio

Questo non sia inteso come visita di diplomandi maestri ad una scuola modello per ascoltare da un insegnante modello lezioni su cui prendere appunti per poi farne la critica, cosa più atta a far nascere la presunzione che la cultura. Perchè il tirocinio dia i frutti che da esso ci ripromettiamo, abbia il tirocinante la responsabilità d'una scolarisca, assistito nelle incertezze e nelle difficoltà dei primi passi dal maestro titolare della classe. Per questo i tirocinanti potrebbero essere distribuiti nelle varie scuole elementari della città, come assistenti ai maestri più esperti; supplire gli assenti, occuparsi della biblioteca scolastica, della preparazione del materiale didattico, delle proiezioni e delle escursioni. Essi dovrebbero, a dirla in breve, vivere la vita della scuola. Su questa loro opera dovrebbero essere giudicati dai direttori didattici.

Nè in questo periodo vanno rotti i rapporti con la scuola di provenienza, chè anzi essi dovrebbero essere frequenti e costanti: i neo-maestri vi si riunirebbero per chiarire e discutere con il professore di pedagogia le esperienze didattiche acquisite, partecipare a conferenze di legislazione scolastica, ad esercitazioni di psicologia e di didattica da affidare a professori dell'Istituto magistrale, agl'Ispettori e Direttori didattici, nonchè a maestri di particolare merito.

Teoria e pratica, scienza ed arte si darebbero così la mano nella formazione del futuro maestro.

Cultura umanistica in funzione professionale

L'incontro con il mondo dell'infanzia sarà stato sapientemente preparato, oltre che da quel pensoso ripiegarsi su se stesso di cui abbiamo detto, dal carattere funzionale che tutte le discipline — lettere italiane e storia, matematica e scienze, disegno e canto, educazione fisica e agraria — debbono avere, tenendo sempre presente che esse costituiranno quel patrimonio di sapere che il maestro dovrà, sia pure in diversa misura, trasmettere agli alunni.

Le materie d'insegnamento, l'estensione e la profondità dei programmi, dovranno essere vagliate e commisurate in modo da corrispondere alle esigenze formative della scuola in cui il maestro si plasma, nonchè a quelle dell'insegnamento elementare in cui il maestro esplicherà la sua opera.

Così lo studio della letteratura italiana, se per i maggiori scrittori consiglierà una trattazione pari, per estensione, a quella

dei licei, si limiterà invece per i minori a quel tanto che è indispensabile per far comprendere la superiore statura di quelli. abbraccerà invece le più significative opere della letteratura infantile e le migliori autobiografie di patrioti e artisti — dal Pellico al Duprè, dal De Sanctis al D'Azeglio — associando così letteratura e storia dell'educazione.

Lo stesso dicasi per le altre discipline, che dovrebbero tutte essere insegnate in modo da alimentare ed educare l'interesse per il mondo dell'infanzia e per i problemi della scuola, per le grandi figure di educatori, per quegli indirizzi di pensiero che hanno prodotto innovazioni profonde nel campo dell'educazione e delle istituzioni scolastiche.

In questo modo la cultura umanistica viene ad essere orientata verso fini professionali e il problema umanistico si integra ed armonizza con il problema pedagogico.

Necessità e caratteri del latino

Abbiamo lasciato da parte il problema più discusso (o c'inganniamo?): l'insegnamento del latino.

Ci pare di poter cogliere in merito tre tendenze opposte: c'è chi, tenuti presenti gli scarsi risultati ottenuti, decreta — anche se a malincuore per particolari tendenze affettive ed abito mentale — l'ostracismo al latino; chi ne lamenta il « tono minore » di fronte alle altre materie e ne vorrebbe intensificato lo studio, e chi infine lo vuole sfronato delle minuzie della casistica grammatica e delle astruserie della metrica.

A noi pare che il latino nell'Istituto magistrale abbia una sua ragion d'essere proprio per il carattere professionale dell'istituto, di una professionalità però che è sostanzialmente diversa da quella degl'Istituti tecnici, perchè, più che a mirare all'acquisto di determinate abilità pratiche — ricadremmo allora nell'empirismo della vecchia Scuola normale — ha una specifica differenziazione di spiritualità, in quanto mira a formare l'educatore che deve agire sul mondo umano, sulle coscienze delle nuove generazioni.

Ora possiamo noi staccare chi esercita una funzione sociale così importante dalla sostanza viva della storia d'Italia, da quella tradizione romana da cui attingono alimento e impulso, con la lingua e la sapienza giuridica, tutta la nostra arte e la letteratura e la religione stessa?

Questo patrimonio, tramandatoci dai padri nostri, noi dobbiamo gelosamente custodire e difendere, ora più che mai

*« da che le mal vietate Alpi e l'alterna
onnipotenza delle umane sorti
armi e sostanze c'invadeano ed are
patria e, tranne la memoria, tutto ».*

Ma l'insegnamento del latino è postulato, oltre che da questi motivi che qualcuno potrebbe ritenere sentimentali, dalla necessità pratica di formare il futuro insegnante di lingua italiana. Ora, l'italiano non lo si possiede perfettamente, con quella esattezza e perspicuità che si richiede da chi è obbligato a ricercare sempre la forma più chiara e più facile per esprimere i momenti più vari del pensiero e deve guidare il fanciullo nella sua espressione individuale, se non attraverso lo studio del latino, di cui l'italiano, più che il derivato, è la continuazione.

Dal carattere dell'istituto, umanistico e professionale insieme, deriveranno i limiti e la forma dell'insegnamento del latino.

Il lavoro manuale

A completare questi rapidi accenni sull'ordinamento della nuova scuola per maestri, ci resta da dire qualche parola sul lavoro manuale.

Popolo di lavoratori, di null'altro ricchi che della forza dei nostri muscoli e dell'energia dei nostri cervelli, noi dobbiamo rieducare al lavoro produttivo parte della nostra gente, che la guerra ha portato a vivere ai margini del lavoro, abituandola alle basse transazioni e ai facili, non sudati guadagni. Contro questo regresso morale, che denota mancanza di un'efficace disciplina interiore, trionfo di forme di vita vuota e arrivista, gaudente e sopraffattrice, indolente e cupida, poco può fare il legislatore con i provvedimenti più o meno «sottili»; molto può la scuola con la predicazione dell'esempio e la formazione delle nuove generazioni.

Il lavoro manuale dev'essere, con la religione e la lingua materna, fondamento dell'educazione: lavoro artigiano e agricolo nelle classi maschili; cucito, ricamo e confezione di capi di vestuario in quelle femminili.

Oggi i maestri lamentano di non avere che una dilettesca preparazione nel guidare gli alunni in queste forme di lavoro e temono, a ragione, che questo loro diletterismo, portato nella scuola, oltre ad essere del tutto antieducativo e a sboccare nella deprecata faciloneria, possa gettare il discredito sulla scuola stessa e sull'opera del maestro.

E' necessario quindi che i nuovi programmi, tenendo conto di questa giusta esigenza, immettano il lavoro negli Istituti magistrali.

I maestri dei maestri

Tracciato un quadro del come si desidera organata la nuova scuola per maestri, ci domandiamo: « Dove prenderemo noi i maestri dei maestri? ».

Oggi si destinano indifferentemente i professori al Liceo classico o al Liceo scientifico, o all'Istituto magistrale, quasi che ognuna di queste scuole non richieda, con la diversa configurazione e i diversi bisogni, differenti docenti.

Data la specifica funzione professionale dell'Istituto magistrale e la forma con cui si è detto debbono impartirvisi le varie discipline, non vi pare che il problema si risolverebbe, almeno in parte, se gl'insegnanti uscissero dalla scuola di magistero e ai laureati del magistero s'inibisse l'accesso ad altre scuole? Se si accettasse questo principio, non sarebbe anche opportuno esigere per l'ammissione al magistero un biennio di effettivo insegnamento nelle scuole elementari?

Noi non vediamo quale altro possa essere il compito delle facoltà di magistero, all'infuori di quello di abilitare alle funzioni direttive e ispettive o, eventualmente, di preparare i professori di pedagogia e di lettere per gl'Istituti magistrali. Che se il magistero deve continuare ad essere una facoltà di lettere in formato ridotto, come l'Istituto magistrale un liceo classico più breve e più facile, si abbia il coraggio di sopprimerli entrambi.

Ma il problema ci porterebbe molto lontano ed esula d'altronde dal compito prefissoci.

Basti quindi averne accennato.

Francesco PETRALIA

L'INSEGNANTE FUORI DELLA SCUOLA

L'argomento sul quale vi intratterrò brevissimamente è, in sostanza, quello del diritto alla libertà dell'insegnante, diritto che noi vogliamo qui energicamente riaffermare nella prima volta che a Roma, dopo oltre venti anni di oppressione, si riunisce un convegno democratico di professori. Né io dirò della libertà di insegnamento che non rientra sul tema affidatomi, ma della libertà di cui i professori debbono godere fuori della Scuola in quanto debbono essere considerati come liberi cittadini ed usufruire come tali dei benefici di una società democratica.

Esaminiamo, prima di tutto, un lato materiale e tecnico della questione: il diritto all'esercizio della professione al di fuori della scuola e dell'orario scolastico. Ci sono tra gli insegnanti avvocati, ingegneri, ragionieri, ecc. ecc. Possono essi esercitare la loro professione nelle ore libere e possono essi stessi e specialmente i letterati, i matematici, i filosofi, gli insegnanti di lingue moderne, impartire lezioni private?

Chi ha mai dubitato che il professore d'università — chimico, o giurisperito, o architetto, o che so io — potesse visitar malati, o eseguire operazioni in cliniche private, o assumere la difesa di accusati, ecc. ecc.? E perchè non lo potrebbero del pari, per esempio, i professori di diritto, di costruzioni e di topografia degli istituti tecnici? Perchè questi dovrebbero denunciare il loro esercizio professionale ed ottenere l'autorizzazione che potrebbe anche esser negata? Perchè si deve limitare ad un'ora al giorno il diritto di impartir lezioni private, con denuncia obbligatoria al preside?

E' inutile ch'io riferisca gli articoli del R. D. del maggio 1923 che trattano di questa materia, e il successivo del 27 novembre 1924 e la circolare n. 24 del marzo 1927 la quale persino precisa che non si possono raggruppare le ore giornaliere mettendone 2 o 3 in un giorno a scapito di altri giorni, ecc., nonchè l'altra del 30 giugno 1941.

Si dirà: se il professore di diritto fa l'avvocato, non si occuperà più che delle sue cause e trascurerà la scuola; se il professore di latino, di matematica o di lingue dà lezioni private per molte ore settimanali si esaurirà e non sarà più in grado di in-

segnare nella sua scuola con la dovuta energia ed in maniera efficace, e sarà inoltre distratto dallo studio della sua disciplina.

Mi si dirà anche: ma in che mondo tu vivi? Non conosci l'obbrobrio delle speculazioni che si fanno per mezzo delle lezioni private? Sono anche troppo vecchio ed anche troppo ricco di esperienza per conoscere tutto questo e molto di più che è superfluo e indecoroso sciorinare qui. Ma è ingenuo ed inutile prendere provvedimenti legislativi. Il male s'ha da togliere dalla radice.

Il male cesserà quando gli stipendi degli insegnanti saranno adeguati alle loro funzioni e saranno tali da non obbligare alla ricerca di altre fonti di guadagno. Chi muore di fame è sfibrato, se non più, almeno al pari di chi per mangiare lavora troppo. Ed è immorale indurre chi ha bisogno di lavoro extra-scolastico per la vita propria e della propria famiglia ad eluder la legge!

In quanto ai disonesti, nel modo con cui si procurano le lezioni, disonesti nel modo con cui le impartiscono, e nel modo con cui, al di fuori dell'insegnamento, le rendono praticamente efficaci per la promozione degli alunni, essi debbono esser puniti o destituiti per la loro disonestà. Chi lavora onestamente non deve essere intralciato da disposizioni liberticide. Nessuno per diletto si sobbarcherebbe al gravame veramente penoso delle lezioni private; se lo fa, è per necessità. E quanto ai colleghi avvocati, ingegneri, ragionieri, ecc. riteniamo che la pratica professionale sia utile agli stessi fini dell'insegnamento. Senza di essa, per il carattere stesso della materia da loro insegnata, le lezioni facilmente degenererebbero nella forma fredda del trattato, senz'anima, senza la luce e il calore dell'esperienza viva. L'orizzonte intellettuale e la capacità educativa e formativa si allargano al contatto della vita.

Non ripetiamo se non un pensiero trito e banale asserendo che la libertà comporta responsabilità. Ma la responsabilità è forza viva della coscienza e non s'elude come s'elude la disposizione assurda d'una circolare. Il senso di responsabilità manca là dove non c'è libertà.

Certo un pericolo esiste ed è che l'insegnante, mosso da desiderio di guadagno, dia a questa attività tutto il tempo che gli avanza oltre l'orario della scuola ed oltre quello che pur deve concedere alla sua vita familiare, sportiva, cittadina, così che nulla resti per quella che è pur sempre necessità fondamentale della sua personalità. Intendo dire gli studi e la cultura.

Cesare De Lollis in un articolo del 1923, dopo aver notato che il concetto di 'cultura' deve governare la scuola media classica, che è scuola formativa dello spirito, asseriva che la facoltà di lettere è quasi una continuazione del liceo e che proprio per questo il problema della facoltà di lettere è il problema universitario per eccellenza, quello per eccellenza nazionale. « Ottimi medici — egli diceva — chirurghi, ingegneri e, in una certa misura, anche avvocati, si possono avere dappertutto, e quando ci sono, sono gli stes-

si dappertutto. Ma la facoltà di lettere, in quanto agente della 'cultura', in quanto cioè essa porta alla sua estrema ed armonica espressione la potenza dello spirito, al di là di qualsiasi specializzazione, è essa la depositaria di quello che, con frase nietzschiana, si può chiamare lo stile della Nazione visibile nella sua purità, cioè al di fuori delle applicazioni pratiche». E' chiaro che il professore di lettere e di materie letterarie e filosofiche è dunque, per la sua stessa natura, per la sua stessa preparazione, l'uomo della cultura. Ed uomo di cultura deve essere ogni insegnante medio, anche quello di matematica, di scienze, di disegno, poichè tutte le discipline si inquadrano nel campo della preparazione culturale. Credo e spero che il bisogno culturale sia così vivo e sentito tra gli insegnanti, come il bisogno della preghiera per il credente. Tuttavia, poichè lo Stato deve riconoscere anche questo bisogno, è da augurare che disponga, appena gli sia possibile, sussidi, premi per favorire l'attività culturale dei singoli insegnanti e dia ai titoli culturali il più alto valore nei concorsi, nella carriera e nei trasferimenti.

Non si può non ricordare con ammirazione quali e quanti contributi sono venuti agli studi da parte degli insegnanti medi specie nel periodo anteriore alla guerra mondiale. Bisogna ravvivare codesto bisogno di cultura e valorizzarlo al massimo.

E che questo bisogno sia oggi di nuovo sentito ne fa fede l'iniziativa di un gruppo di colleghi i quali proprio in questi giovani hanno costituito un'associazione strettamente culturale, cui è da augurare che molti aderiscano e viva di vita rigogliosa.¹

Ma, accennato a questo bisogno che è nello stesso tempo diritto e dovere dell'insegnante, permettete che mi soffermi un poco su una libera attività da anni ignota. Vien fatto di ricordare l'osservazione di Tacito, il quale, quando i fieri assertori della libertà repubblicana erano morti nella guerra e nell'esilio e gli altri preferivano la tranquilla sicurezza dell'impero d'Augusto ai pericoli di rinnovate lotte civili, si domandava quanti fra i giovani d'allora, usciti tutti dalle guerre civili, potevan ricordare i tempi della libertà? Insieme con le pubbliche libertà era caduta anche la libera eloquenza pubblica: *Divus Augustus eloquentiam sicut cetera placavit!*

Qualcosa di analogo era successo nell'Italia del cosiddetto 'duce'. Ma ora le libertà debbono risorgere, debbono esser conosciute, amate, sentite come il bisogno più vivo dello spirito, specie dalle persone colte: libertà di stampa, di riunione, di agitazione, diritto elettorale, di candidatura, di opposizione contro il governo, ecc. Questi diritti il professore li possiede come cittadino; né essi entrano mai nello stato *quiescente* come accade per quelli che

¹ [L'Associazione culturale fra gli insegnanti medi, nel cui Consiglio direttivo fu l'Egidi, con Carlo Piersanti, preside allora del Liceo E. Q. Visconti, Pier Fausto Palumbo, Raniero Grifoni, ecc.].

sono sotto le armi; anzi trovano rinforzo nella sua cultura. E mentre l'opera nostra didattica è soprattutto dovuta alla scuola, la nostra persona non è in servizio di nessuno. I professori non patiscono per ragione dell'ufficio alcuna restrizione ai diritti generali del cittadino.

Essi anzi godevano fino al 1923 di una provvida legge sullo stato giuridico, che deve essere rimessa in vigore anche secondo il voto espresso dall'Associazione sindacale degli insegnanti medi.

Di questa legge sullo stato giuridico avrebbe dovuto parlarvi con la sua indiscutibile competenza l'ispettore Alemanni. Ma egli è assente, ed io che non sono certo in grado di sostituirlo, mi permetterò di richiamare fuggevolmente la vostra attenzione sull'argomento, leggendovi alcuni periodi dell'articolo di fondo de « *L'Istruzione Media* », giornale della gloriosa Federazione nazionale degli Insegnanti Medi, del 5 giugno 1923, poco tempo prima della soppressione della stessa Federazione e del suo giornale. L'articolo era intitolato *La fine dello Stato giuridico*. Esso è istruttivo poichè bene esprime l'accoramento d'allora nel vedere, insieme col sistematico crollo di tutte le libertà, annullata una conquista, per la quale gli insegnanti avevano lungamente lottato ed insieme la certa speranza, che oggi finalmente si ravviva, di un futuro ritorno a quelle garanzie.

Diceva dunque il giornale: « L'on. Ministro [on. G. Gentile], che fu nostro compagno nell'ardua fatica spesa a dar pace alla scuola mediante una legge sullo stato giuridico degli insegnanti, ha voluto annullare la sola riforma efficace che da venti anni fosse stata attuata nel campo dell'insegnamento secondario. La riforma, concepita con larghezza di spirito liberale da un uomo come Vittorio Emanuele Orlando, tradotta in legge dall'equilibrato tatto politico di Paolo Boselli col consenso di quell... sovversivo che fu Sidney Sonnino, allora presidente del Consiglio, interpretata, nella prima applicazione, da quell...analfabeta della scuola che si chiama Vittorio Fiorini, quella riforma, che non nacque nel 1919 imperante la mentalità bolscevica, ma nel periodo 1904-1906, del più tranquillo e sicuro trionfo dell'idea liberale, cade oggi, per volontà di uno dei pochi ministri liberali che fanno parte dell'attuale governo. Noi non protestiamo e neppure ci rammarichiamo. Il mondo — viva dio! — non finisce domani; le leggi che sono necessità profonde di una determinata attività sociale quanto più vengono sospinte al fondo, tanto più risalgono a galla. La scuola non può fare a meno di una sua carta costituzionale; perchè la scuola, anche senza la invocata... libertà della medesima, è libertà o non è ».

Ritornando alle libertà pubbliche è noto che non esistevano nel fascismo nemmeno per i cittadini e men che mai per i professori. E prima del fascismo?

Non mi consta che sia stato mai abrogato l'art. 106 della legge Casati, la vecchia legge basilare della Scuola italiana, secondo

la quale era indicato come reato «l'aver con l'insegnamento o cogli scritti impugnate le verità sulle quali riposa l'ordine religioso e morale, o tentato di scalzare i principi e le guarentigie che sono posti a fondamento della costituzione civile dello Stato».

Vero è che, non ostante un modesto tentativo di valorizzare quell'articolo, tentato dal Gianturco, nessuno dei ministri che s'avvicendarono alla Minerva pensò di denunciare al Consiglio Superiore i professori seguaci di teorie eterodosse in politica ed in economia, né altri che, partecipando alla vita pubblica, propugnavano nei loro scritti e discorsi opinioni che secondo l'art. 106 della legge Casati costituiscono un reato disciplinare. Quell'articolo fu considerato abolito per desuetudine in quanto si riferisce alle opinioni ed ai principi religiosi politici o sociali professati dagli insegnanti medi ed universitari.

Mi sia permesso ricordare un episodio storico. Quando per la morte di Vittorio Emanuele II nel gennaio del '78 il corpo insegnante dell'università di Bologna volle inviare un indirizzo al nuovo re, sei professori ricusarono di firmarlo. Era tra essi il Carducci. Due, l'Ellero e il Mantovani-Orsetti, nel giornale «La Patria», dichiaravano di non aver firmato perché l'indirizzo affermava «come domma costituzionale un nesso necessario ed indissolubile fra la libertà e la dinastia, repugnante alla logica e alla ragione non meno che alla inalienabile sovranità nazionale, che è la sola base di diritto e di fatto del reggimento del nostro Stato e il principio fondamentale del diritto pubblico italiano». I ministri dal tempo (Crispi per gli interni e Coppino per la P. I.) non pensarono minimamente ad applicare ai professori bolognesi le sanzioni dell'art. 106. Né esse furono applicate al Carducci quando, dopo l'eccidio di Oberdan, scrisse e pubblicò quelle memorande parole all'*imperatore degli impiccati!*

La regola costante dunque fu questa, che, fuori della scuola, il professore, se si macchia di colpa, cade sotto la legge comune.

Ed io posso ricordare quel che occorre precisamente a me quando nel 1908 fui oggetto di una interrogazione alla Camera. L'interrogante chiedeva se si poteva consentire che un insegnante delle regie scuole medie facesse pubblica propaganda antimonarchica. La risposta del sottosegretario on. Ciuffelli fu che l'insegnante fuori della scuola può, come ogni altro cittadino, svolgere liberamente la sua attività pubblica.

Lo stesso Gianturco, del resto, dichiarò che «nessun ministro italiano penserà di applicare la Legge Casati per punire un professore il quale insegni una dottrina materialistica, o discorra di diverse forme di governo»; ma richiamò tuttavia in vita l'art. 106 affermando «la responsabilità disciplinare dell'insegnante anche fuori della Scuola». Il Gianturco in sostanza poneva una speciosa distinzione tra la scienza come scienza e la scienza quando diviene passione e propaganda, per concludere che allora vi sentite «il dovere di porvi riparo e di vietare la propaganda colpevole».

Penso ed auguro che nella futura legislazione scolastica non rimanga traccia dell'art. 106 della legge Casati, anche se esso fu sempre innocuo.

L'opera del professore sarà tanto più efficace, quanto più viva e fervida sarà la sua vita culturale, sociale e politica, mantenuta peraltro sempre su di un tono elevato, corretto, dignitoso. Se spogliate il professore di questa attività che lo fa « uomo » non avrete allontanato un'indecenza dalla scuola, avrete viceversa in essa portato un silenzio decente sì, ma fatto di ignoranza da parte degli studenti, di svogliatezza da parte dei professori, di decadenza della cultura nazionale.

Concludo asserendo che si deve tener sempre presente e vivo il bisogno di libertà. E chiedo venia se le mie parole non sono state uno studio accurato di ordinamenti e di leggi, ma piuttosto un grido di libertà, espressione dell'anelito di chi avverte finalmente la possibilità « di disbramarsi la, non decenne, ma ventenne sete »!

Francesco EGIDI

L'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE STRANIERE

*(schema della relazione del prof. Guido Puccio
dell'Università di Roma)*

L'insegnamento delle lingue straniere è da noi tutt'altro che soddisfacente, al punto che qualche settimana fa un professore di Roma, Onello Onelli, sul settimanale « Domenica », ha potuto parlare di « Scandalo delle lingue straniere in Italia ».

Professori

Non sempre i professori sono preparati come dovrebbero. Ma che cosa fa il Ministero, che cosa fanno le Università per preparare i futuri docenti di lingue straniere? Mancano principalmente le necessarie borse di studio perchè gli studenti universitari di lingue possano recarsi nei diversi paesi stranieri. Non è organizzato come dovrebbe uno scambio di studenti nostri di lingue con studenti di Università straniere.

Discenti

Date queste deficienze nella formazione dei professori, i giovani delle nostre scuole secondarie non ricavano dallo studio delle lingue straniere il profitto che dovrebbero. Si studiano le lingue per anni ed anni e come conclusione non si parlano o si parlano male. Si parla spesso una lingua che non è quella corrente nel paese d'origine e la si pronuncia in maniera difettosa. Ma come possono parlarla gli studenti se non la parlano i professori? Come possono i giovani parlarla se invece di esercitarsi nella lingua viva non fanno che studiare regole grammaticali?

Provvedere con urgenza

Bisogna che nelle Università vi siano laboratori di fonetica e gente volenterosa, aperta ai progressi degli studi moderni di lingue. Oggi che gli studi hanno assunto, con indirizzi scientifici, importanza enorme, mantenerci in Italia nelle condizioni d'inferiorità in cui siamo è al tempo stesso disastroso e umiliante, di fronte a noi stessi e, quel che è peggio, di fronte all'estero.

COLLEGI DI STATO

(*schema della relazione della prof. Emilia SIRACUSA CABRINI*)

Finalità

Debbono consentire, in nome e per conto della collettività, la frequenza di un determinato corso di studi, compreso tra la licenza elementare e quella di una scuola media superiore, ai giovani che, possedendo le attitudini e la volontà necessarie, non dispongono di mezzi economici sufficienti per studiare nell'abituale loro residenza o in altra sede più lontana.

Reclutamento

In omaggio a un criterio di sana giustizia sociale, tale possibilità dovrebbe essere estesa a tutti i giovani che, trovandosi nelle condizioni su accennate, abbiano una capacità corrispondente al livello medio delle scolaresche. Per evidenti considerazioni di indole pratica, questo criterio si può applicare solamente per le scuole inferiori e specialmente per quelle dell'ordine tecnico-professionale, mentre, di mano in mano che si procede verso i corsi superiori, occorre limitare l'accesso ai giovani migliori tra quelli che frequentano le scuole pubbliche e, contemporaneamente, adottare in queste ultime criteri selettivi di regore crescente coll'elevarsi del corso di studi.

Ambiente

I collegi di Stato debbono offrire ai giovani di modeste condizioni, che essi ospitano, un ambiente che possa sostituire quello familiare e, in qualche caso, con vantaggio notevole. Quindi la vita vi si svolga con le normali comodità, senza lusso e ricercatezza, i giovani vi portino anche il concorso della propria opera, come avviene normalmente nelle famiglie del medio ceto.

Ordinamento didattico

Poichè non sarebbe praticamente possibile comprendere in ogni collegio tutti i tipi di scuole medie inferiori e superiori, è preferibile risolvere il problema istituendo Collegi di Stato « specializzati » aventi cioè nel loro ordinamento un determinato corso di studi (classico, tecnico industriale o agrario o commerciale o nautico, magistrale, scientifico, ecc.) e che rappresentino come un « modello » didattico nell'ordine particolare considerato. Tale tendenza, che potrebbe ispirare l'istituzione di nuove scuole che non siano Collegi, condurrebbe a creare centri di studio, nelle varie regioni o provincie in relazione alle esigenze culturali o economiche locali, ai quali affluirebbero da tutte le parti i giovani che, convenientemente orientati e selezionati, sarebbero destinati a costituire i quadri futuri della nazione.

Personale

Il direttore, gli insegnanti e gli istruttori potrebbero essere scelti in base a un apposito concorso, tra il personale di ruolo delle scuole, con lo scopo di saggiare anche la personalità umana dei candidati. Il trattamento economico del personale stesso, chiamato a speciali mansioni e straordinarie prestazioni, dovrebbe essere integrato con apposite provvidenze di legge.