

VITA SCOLASTICA

CONVERGENZE PEDAGOGICHE INTERNAZIONALI

Ciò che più ha sorpreso gli educatori riuniti a Sèvres, nella scorsa estate, sotto gli auspici dell'Unesco, a meditare sui principi e i metodi di un'educazione volta alla comprensione sociale ed internazionale, è stato il fatto che, venuti da paesi così lontani e diversi per costumi, per linguaggio, per religione, essi si sono scoperti concordi su molti punti fondamentali; si sono scoperti, dico, concordi prima ancora di aver negoziato il proprio punto di vista. Gioiosamente, e quasi cavalieri di una nuova Tavola Rotonda, che si sentono investiti della stessa missione e ardenti dello stesso affetto, essi si sono riconosciuti portatori di esigenze e principi comuni, in questo momento, alle scuole e agli educatori di quasi tutto il mondo.

A che si deve tale convergenza? Certo alla guerra, se si risponda un po' esteriormente; o meglio alla crisi morale che tocca tutta l'umanità e che, proprio mediante la guerra ravvicinando ancor più, pel bene e pel male, tutti i popoli, li ha messi di fronte alle stesse difficoltà e alle stesse responsabilità. Ed ecco che gli educatori, i più pronti agli esami di coscienza, si sono domandati, in ogni paese, se la loro scuola sia veramente all'altezza dei compiti che le chiede la nuova società, la società sconvolta dalla crisi e dalla guerra.

Naturalmente (sia detto senza ironia, giacché la corrente riformistica e palingenetica che agita oggi ogni dominio della vita scaturisce, anche se possa essere eccessiva e dannosa, da radici serie e profonde), naturalmente tutti gli educatori che si sono posti quella domanda hanno risposto di no ed hanno deciso che la loro scuola deve essere riformata. Abbiamo dunque appreso a Sèvres che in quasi tutti gli stati ivi rappresentati una riforma della scuola o c'era stata, o era in corso, o era allo studio. Ed abbiamo anche appreso che i principi cui si ispirano le riforme seguono generalmente le stesse tendenze o sono addirittura coincidenti: dappertutto si vuole una scuola attiva e sociale, basata, oltre che sull'apprendimento, sul lavoro, informata all'educazione così detta comunitaria e socializzante, che reagisce energicamente all'individualismo e all'intellettualismo finora dominanti nella scuola tradizionale e cui si imputa gran parte della crisi che ci travaglia. La vecchia scuola, si dice, ha desocializzato l'uomo e lo ha spinto sulla via dell'isolamento, dell'egoismo e quindi della guerra. Noi dobbiamo risocializzarlo, facendogli comprendere che i suoi simili, vicini o lontani che siano, sono parte integrante di lui, sono condizione essenziale della sua vita e della sua felicità.

Dappertutto dove questa tendenza si afferma, si afferma anche, è interessante sottolinearlo, la reazione alla scuola umanistica; cosa che del resto discende logicamente da quanto abbiamo detto sopra, cioè dalla convinzione che l'educazione tradizionale di tipo umanistico sia «desocializzante». Combattendo la scuola umanistica si promuove, inevitabilmente, la fortuna della scuola tecnica. Le riforme scolastiche in atto o allo studio sono difatti un ponte gettato dalla pedagogia verso il mondo della tecnica. Si sa bene che non da oggi pedagogisti ed educatori di gran nome hanno invocato una intesa pro-

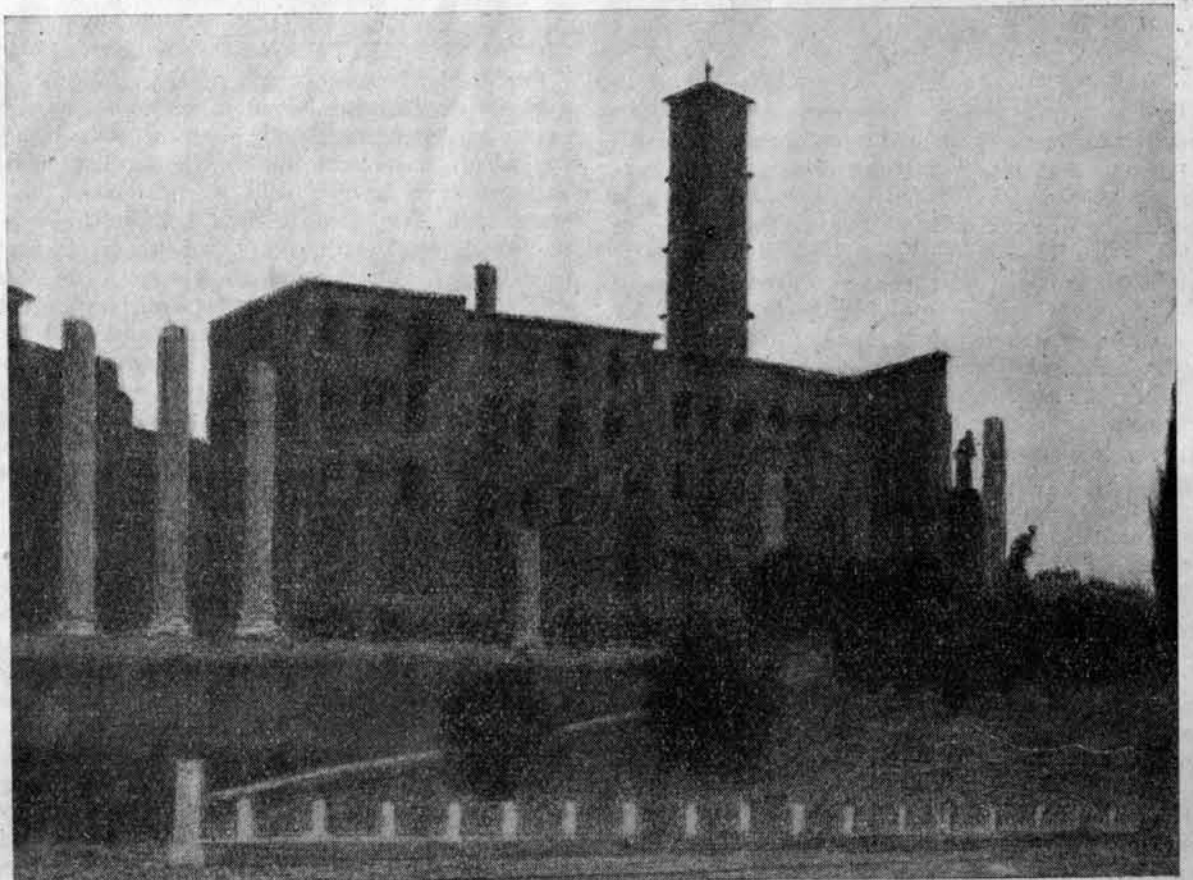
fonda e fattiva con la civiltà della tecnica. L'esigenza di tale intesa si è andata ora accentuando e generalizzando. La vecchia civiltà, si dice, la civiltà nata sulle rive dell'Eufrate ed in Egitto, maturatasi in Grecia ed in Roma, è ora in agonia; l'invenzione della macchina ha sconvolto i cardini economici e sociali di quel mondo e ne sta ora sconvolgendo anche quelli spirituali. E' sorta una civiltà nuova, della quale molti, ancor legati all'antica, ancor riluttanti o inconsapevoli, non si rendono esatto conto: la civiltà della tecnica. Certo, essa non si presenta così invitante ed arcadica come l'altra, ma irta e inquietante, come ogni civiltà che sorge. Delle due l'una: o noi, uomini di pensiero, ci disinteressiamo del nuovo mondo, esiliandoci nel vecchio, o tentiamo un'intesa, tentiamo cioè di estrarre da esso quei valori spirituali che non possono mancargli. Come gli antichi trassero dal loro mondo dei valori morali ed educativi, così noi, se non vogliamo essere sopraffatti ed eliminati, dobbiamo trarre dal nostro, dal mondo della tecnica, dei valori morali ed educativi, coi quali nutrire le nuove generazioni; giacché esse, inutile non riconoscerlo, appartengono a tale mondo e profondamente lo amano. E' in giuoco, insomma, il destino stesso della scuola odierna e dei suoi educatori: aggiornarsi o dichiarare fallimento. Ecco il grande e comune problema che agitava gli animi degli educatori convenuti a Sèvres: domare il mostro e farne uscire il bel principe; dalla tecnica fare uscire un nuovo umanesimo, il cosiddetto *umanesimo tecnico*.

Un altro principio (questo assai meno metafisico) in cui si incontrano le varie riforme è la necessità di ridurre il più possibile la astrattezza dell'insegnamento in quelle scuole che preparano i futuri insegnanti. Si vuole, insomma, che esse non insegnino soltanto, ma insegnino anche ad insegnare. Sull'eccessiva teoricità dei nostri istituti magistrali e delle stesse facoltà di magistero e di lettere si è a lungo parlato in Italia; ma a Sèvres ho potuto constatare che quel male, che credevo particolarmente italiano, è un po' di tutto il mondo. Da noi, certo, esso è stato aggra-

vato dalla soppressione di insegnamenti che in altri paesi sono vivi e vitali, quali la pedagogia e la psicologia; sicché un passo avanti sulla via comune è stato fatto anche da noi col loro ripristino.

Un problema che affatica tutti i riformatori è quello del numero delle materie d'insegnamento. Si vorrebbe da ogni parte ridurle a poche fondamentali, in modo da lasciare, almeno nella scuola media, un largo margine all'azione personale e veramente educativa dell'insegnante; ma si vede che un tale ritorno (giacché si tratta proprio di un ritorno) non è possibile nel nuovo mondo, nel mondo della tecnica, la cui cultura è caratterizzata dall'alta specializzazione. Come fare? Sembra che non ci sia che una soluzione: poichè non si possono ridurre le materie, occorre trovare nuovi metodi, più rapidi e concentrati, d'insegnamento, i quali sollevino il ragazzo da un apprendimento pesante e minuzioso e lascino al maestro quel margine e quel respiro che sono indispensabili ad un insegnamento veramente formativo. Il problema diviene specialmente interessante per le scuole dove si insegnano le lingue classiche: oggi, si dice, s'insegna il latino esattamente come lo insegnavano i Gesuiti quando nella scuola classica non s'imparava, si può dire, altro che latino; col risultato che, oggi, dopo molti anni di apprendimento, non siamo in grado di leggere, sia pure con qualche stento, una pagina di Cicerone. Effetto evidente della sproporzione tra un metodo lento e minuto ed un orario estremamente contratto.

Del metodo d'insegnamento si parla anche ad un altro proposito: si vuole che, anche laddove la scuola tradizionale non si trasformi del tutto in scuola attiva e socializzante, essa tuttavia perda l'ereditario carattere intellettualistico e individualistico e divenga più profondamente umana, più veramente educativa. Si vuole insomma che le discipline tradizionali, specie quelle di natura sociale, quali la storia, la geografia e le letterature, vengano insegnate con maggior riguardo alle possibilità educative che esse contengono, agli insegnamenti morali che se ne possono trarre. Anzichè battere sui vecchi temi del-



Alessandro Marcucci - S. Francesca Romana

le guerre, accentuare nella storia i fatti di cultura e di civiltà; anziché elencare le città e le montagne dei vari paesi, dimostrare l'interdipendenza e la complementarietà delle loro economie; e far sentire ai giovani come i grandi poeti di tutto il mondo abbiano interpretato le voci di una unica umanità.

Ma la volontà e la speranza ricostruttrice degli educatori riuniti a Sèvres erano offuscate da un dubbio angoscioso. Contemporaneamente all'azione lenta e continua, paziente e capillare che l'educatore svolge nella scuola, egli vede al di fuori della scuola le organizzazioni giovanili, gli aggruppamenti politici, la radio e la stampa svolgere talvolta un'azione del tutto contraria, che attraverso brevi e intensissime pressioni suggestive compromette o addirittura annulla la indifesa fatica dell'educatore. Può questi, una volta consapevole di ciò e soprattutto dell'aggressività degli avversari e della sua assoluta debolezza, attendere sereno e confidente al proprio lavoro? In che modo può egli arginare quel complesso di mezzi antieducativi che si chiama propaganda, che è quasi sempre di odio, e far trionfare l'educazione, che è sempre (se veramente tale) di amore? Forse un mezzo c'è, si è detto a Sèvres: portare l'accento di tutto il processo educativo su ciò che ne costituisce di fatto il fine essenziale: lo sviluppo pieno della personalità del fanciullo nell'aspetto morale e intellettuale. Se si mirerà non tanto a fare apprendere al ragazzo delle nozioni, ma ad insegnargli a riflettere con la sua testa sulla realtà, a dargli il gusto della critica e della consapevolezza, forse lo avremo vaccinato sufficientemente contro le suggestioni ipnotiche. Ma per far ciò occorre portare maggiormente la vita entro la scuola; è assurdo pensare che il ragazzo acquisti tale capacità, esercitandosi su argomenti remoti nel tempo, su fatti che per lui restano meramente culturali. Egli ha bisogno di ragionare su ciò che vive intorno a lui, perché proprio su quella realtà ambiente tendono a suggestionarlo le forze antieducatrici. Ecco perché nelle scuole medie dell'Australia si dedicano alcune ore alla libera discussione, guidata dall'insegnante, sui fatti più importanti che accadono via via nel mondo. Si tratta, insomma, di combattere la propaganda sul suo stesso terreno, che è quello della concretezza della vita. E la battaglia ha una gran posta: dare al proprio paese un'élite dirigente formata di uomini liberi anziché di gregari.

Ci siamo limitati ad esporre alcune fondamentali convergenze del pensiero educativo di tutto il mondo: non era nostra intenzione entrare in merito ai principi esposti e difendere la scuola individualistica contro quella comunitaria, e il classicismo contro l'umanesimo tecnico. A questo penseranno gli educatori che dovranno agitare tali problemi sia in sede di eventuale riforma, sia di discussione scientifica. Sarebbe forse importante per essi conoscere da vicino la riforma scolastica che è in corso e si sta in parte elaborando e in parte sperimentando in Francia e che riflette i motivi esposti sopra. Un grande paese latino, di cultura profondamente affine alla nostra, che compie l'audace esperimento di nuovissimi innesti sopra il suo vecchio tronco, può offrirci materia di osservazione e di meditazione veramente preziosa per l'avvenire della nostra scuola.

GIOVANNI NENCIONI

Lo studio del diritto nelle scuole medie superiori

LA COSCIENZA DEL DIRITTO

Il problema dello studio del diritto nella scuola media superiore — che la Rassegna può ascrivere a suo merito di avere tempestivamente sollevato — mi richiama alla mente un curioso episodio dell'adolescenza che forse non sarà del tutto inutile ricordare come premessa al dibattito aperto oggi su queste colonne.

Ai tempi della terza ginnasiale, nel 1916, la guerra mi aveva scaraventato, lontano dalla famiglia, in una cittadina della Sicilia, presso uno zio avvocato, massiccio rumoroso ed aggressivo, verso il quale (Dio perdoni) covavo una antipatia senza limiti né riguardi. Tutta la mia considerazione era invece riservata in quell'epoca per il professore di lettere, che vedevo fornito di ogni umana e divina virtù. Egli sapeva tutto, non sbagliava mai, era superiore ad ogni altro essere vivente. Le sue parole mi davano sicurezza e fiducia, sì che le assaporavo, dal banco, osservando ammirato come uscissero dall'ordinato pelame della barba fluente, l'unica di cui allora ammettessi senza disgusto l'esistenza. Eppure, una sera, il mondo morale costruito sopra una scala di valori sino a quel momento indiscutibile crollò di colpo miseramente. E fu la sera in cui, dall'uscio semiaperto della mia stanza, contigua allo studio dello zio avvocato, vidi l'adorata barba agitarsi scompostamente e sentii da quella bocca austera uscire parole di sconforto, di ansia, di pentimento. Il professore parlava, concitato, uno strano linguaggio: processo, carcere, perdita del posto. Mio zio, calmo, ascoltava. « Tanghero... — incitavo dal buio del mio osservatorio — E parla... Di qualche cosa... ». Invece, non si sentiva altro che la voce del professore. Finalmente, anche mio zio aprì bocca. E fu per farsi una franca risata. Disse che non capiva, proprio non capiva, come un professore di quella fatta avesse timori così assurdi. Nulla gli si poteva imputare. La legge — spiegò — autorizza in certi casi la reazione. Parlò pure in latino. Disse: « *Vim vi repellere licet* »; e il professore, il mio maestro, ascoltò confuso, come se non sapesse tradurre. L'articolo tale, l'articolo tal'altro... E concluse, mio zio, allegramente: « Vossia, a scuola è un grande maestro ma nella vita è un ragazzo ». Ripeté: « ...un ragazzo »; e aggiunse, da quello screanzato che era: « Vossia vive nelle nuvole. E, quel che è peggio, rovina mio nipote. Lo sa, Vossia, che adesso, quel cretino, ci ha il chiodo di diventare professore come lei? »

Di tutti gli uomini colti, maestri nel senso più nobile della parola, sono pochi coloro che una controversia col padrone di casa o una lite col portiere non metta in grave ansia, e riduca al balbettio, come il vecchio professore della mia adolescenza. Quanti sono, tra questi, che spesso agiscono, non fanno tutto il bene che potrebbero, per il timore di incorrere in responsabilità quasi sempre inesistenti? E quanti ancora, pervenuti a posti di comando, non rivelano, all'atto pratico, una incertezza di comportamento che fa perfino talvolta dubitare della loro preparazione? Il fenomeno dello scienziato che si perde laddove un comune mortale è portato dall'istinto a liberarsi pone in drammatica evidenza quel distacco tra cultura e vita che la Scuola, nonostante le numerose esperienze compiute, non ha trovato ancora il modo di superare compiutamente.

La scuola secondaria — che intende, col complesso dei suoi insegnamenti, alla formazione unitaria della coscienza civile e del carattere morale dei giovani — trascura di servirsi del mezzo più sicuro per raggiungere il suo principale obiettivo. E cioè essa respinge, in tal'uno dei suoi ordinamenti, proprio quella disciplina — il diritto — che, per la sua particolare attitudine a riconoscersi in ogni atto della vita quotidiana, meglio di ogni altra si presta a tradurre l'interesse astrattamente culturale, che è proprio di ogni studio teorico, in interesse concretamente umano ed attuale.

Nel suo processo didattico, lo studio del diritto, unitamente a quello del latino, del greco e della filosofia, è formativo perché avvia a pensare con metodo, obbliga a precisare e definire termini e idee, conduce ad ordinare i concetti secondo schemi, modelli, sistemi la cui

autorità scaturisce dall'esperienza dei secoli, e svela alla fine ai giovani, attraverso la disamina dell'ordinamento giuridico, le linee architettoniche dell'edificio sociale in cui essi vivono ed operano.

Nei suoi effetti concreti, la conoscenza dei principi di diritto rende il cittadino consapevole di quanto deve alla società e di quanto da essa gli è dovuto. E con ciò stesso lo fa sicuro e spedito nelle sue risoluzioni, poiché conoscendo, il cittadino, i limiti entro cui è completamente libero di agire, egli di conseguenza esattamente conosce le responsabilità che assume superandoli. Onde può dirsi che l'insegnamento del diritto è anche educazione alla libertà, la quale, per l'esigenza suprema dell'ordine, si limita, condizionandosi alle libertà dei singoli.

Nella sua portata pratica, la diffusa conoscenza dei principi di diritto giova, in definitiva, all'esercizio di qualsiasi attività umana, perché è noto che la vita si svolge attraverso una serie di manifestazioni giuridiche. All'artista non meno che al burocrate o all'uomo di affari è indispensabile tale conoscenza. Quanti romanzi, quante opere di teatro, non sono imperniate sopra situazioni completamente sbagliate in punto di diritto? Una volta ascoltai un dramma ricco di complicazioni psicologiche tutte fondate sopra una eredità misteriosa che al secondo atto si seppe provenire da un evaso dall'ergastolo. Tre personaggi perdevano per quella eredità miseramente la vita. Un vero peccato. Essi si sarebbero sicuramente salvati se l'autore avesse saputo che la condanna all'ergastolo non soltanto impedisce di far testamento ma rende nullo il testamento già fatto.

Non è la « fabbrica degli avvocati » — come ha scritto argutamente *a.d.m.* su queste stesse colonne — il fine che si propone di raggiungere lo studio del diritto nel liceo e negli istituti magistrali. L'auspicata formazione di una coscienza del diritto viva in tutte le classi sociali, si risolve principalmente nella negazione che il diritto, in quanto conoscenza teorica, sia monopolio degli avvocati — alla cui opera professionale seguirà naturalmente a ricorrere chi ha bisogno di assistenza legale. Lo studio del diritto esteso a tutti i tipi della scuola media superiore è qui posto come problema esclusivamente pedagogico, nel senso che il diritto si inserisce negli ordinamenti scolastici in quanto disciplina formativa particolarmente capace di schiudere il mondo della cultura come vita quotidiana.

La finalità, così precisata, dello studio del diritto negli istituti di istruzione classica e magistrale mette in rilievo le differenze, in quanto alla natura e al metodo, dello stesso insegnamento come viene attuato negli istituti dell'istruzione tecnica. In queste scuole lo studio del diritto, servendo interessi pratici professionali, ha carattere prevalentemente istituzionale. Nei licei e negli istituti magistrali, destinato a servire un interesse meramente culturale, esso non potrà avere che un carattere prevalentemente teorico. Qui il contenuto sostanziale dei programmi dovrà esaurirsi nella disamina dei principi generali del diritto, lasciandosi alla iniziativa dell'insegnante di accennare via via agli istituti vigenti, che da quei principi discendono, ed alla loro formulazione legislativa. Compito certamente non facile. Ai nuovi docenti, infatti, si richiederà non tanto la conoscenza del diritto positivo quanto il possesso dello spirito del diritto, perché il loro insegnamento è volto a dare ai giovani non tanto la conoscenza degli istituti e delle leggi quanto la coscienza dell'esistenza del diritto.

Limitata nella indagine storica, l'esposizione dei principi generali del diritto dovrà essere però completa in tutte le branche, e secondo le partizioni accolte dalla dottrina e dalla legislazione. Senza cioè quella assurda esclusione della materia penale che si osserva nei programmi degli istituti tecnici. Anzi, negli istituti dell'istruzione classica, molta parte dovrà riservarsi a questa branca del diritto. I concetti del dolo e della colpa penale, dell'imputabilità, della responsabilità, della pena, non sono dominio riservato agli specialisti ma patrimonio della cultura generale di ogni uomo che viva in una società giuridicamente organizzata. Un esempio recentissimo. Alla Costituente, il 24 novembre scorso, il leader d'un grande Partito proponeva con molta serietà, a proposito della partecipazione popolare nei processi « per delitti politici », che si dicesse invece « per reati politici ». Se l'Onorevole avesse appreso a scuola che i reati si distinguono in delitti e contravvenzioni, non avrebbe creato l'ancora ignota categoria della « contravvenzione politica » pretendendo per essa addirittura l'intervento della giuria.

In conclusione, l'istanza di modernità che la cultura postula ai giorni nostri ha modo di affermarsi negli ordinamenti scolastici per la strada maestra della nostra più alta tradizione: lo studio del diritto, che meglio di ogni altra disciplina rivela, con la certezza dei suoi principi riflessi negli atti della vita quotidiana, i legami indissolubili esistenti tra la cultura e la vita.

TOMASO NAPOLITANO



Gentilini: Disegno