

1 ORIGINI E SVILUPPO DELLA SCUOLA POPOLARE DAL XVI AL XVIII SECOLO

Gabriel Compayré apre la Lezione VI della sua *Storia della pedagogia*, opera divenuta classica, scrivendo: «Con La Salle e con la fondazione dell'Istituto dei Fratelli delle scuole cristiane, lo storico della pedagogia saluta le origini cattoliche dell'insegnamento primario; nei decreti e nelle leggi della Rivoluzione francese, le origini laiche e filosofiche. Ma l'onore di aver per primi ordinate le scuole popolari spetta ai riformatori protestanti, nel secolo XVI a Lutero, nel XVII secolo a Comenio. L'insegnamento primario nei suoi principi è cosa protestante, e la Riforma, ne è stata la culla». Il quadro d'insieme manca di alcuni particolari e richiede qualche puntualizzazione, come avremo modo di mostrare. Esso contiene in ogni caso uno schema d'indagine che vale ancor oggi, a distanza di un secolo, per orientare le nostre ricerche attuali.

La scuola popolare nelle Chiese riformate

Il superamento della scuola – nella configurazione assunta, nel corso di tutta la sua storia fino in età umanistico-rinascimentale, come scuola di élite riservata alla istruzione ed alla formazione di pochi privilegiati destinati a riprodurre le classi dirigenti – è il frutto di una «rivoluzione» qual è quella prodotta dalla Riforma protestante. La frattura che la Riforma introduce nel sistema della cultura si estende peraltro dall'ambito teologico a quello antropologico e morale, fino a toccare l'ordine sociale e la vita civile.

a) La posizione di Martin Lutero (1483-1546)

Il nucleo centrale del pensiero religioso di Lutero è costituito – come sappiamo – dall'interpretazione del passo della *Lettera ai Romani* in cui san Paolo afferma che «il giusto vivrà per fede»: affermazione che Lutero interpreta in modo radicale riconoscendo alla sola fede il potere della salvezza (*dottrina della giustificazione per fede*), svalutando così totalmente ogni atto o espressione esterna della vita religiosa: le opere, le pratiche di pietà, i sacramenti. Punti di forza del pensiero di Lutero sono l'interiorizzazione dell'esperienza religiosa, ricondotta al rapporto diretto dell'uomo con Dio nell'intimità della coscienza, e la conseguente negazione della funzione mediatrice della Chiesa, per cui anche il rapporto con la Parola di Dio, affidata alle Sacre Scritture, dev'essere personale e diretto (*dottrina del libero esame*). Per il tema di cui ci occupiamo qui, siamo di fronte al motivo di maggior interesse, come quello che fa della *istruzione popolare un'esigenza di ordine universale*, una condizione ineludibile per ogni uomo ai fini della propria salvezza. È chiaro, infatti, che se è la fede che salva – e la fede si radica nelle Sacre Scritture – ogni uomo dev'essere messo in condizione di potervi accedere in autonomia e libertà. Sulla limpidezza dell'*idea* di una scuola popolare e universale, come momento fondamentale della Riforma di Lutero, non ci possono essere dubbi. Se mai – come vedremo – non mancano motivi di perplessità allorché si cerchi di fare chiarezza sulle concrete prospettive di attuazione dell'idea sul terreno istituzionale.

È del 1521 la *Dieta di Worms* che segna il definitivo distacco della Chiesa tedesca da Roma. Lutero, che ha estremamente chiara la portata storica dell'evento, s'impegna in un'attività febbrile: provvede alla traduzione in lingua tedesca della Bibbia, e l'anno successivo del Nuovo Testamento; e già nel 1524 indirizza l'importante *Lettera ai Borgomastri ed ai Consigli di tutte le città tedesche* nella quale sostiene con forza le ragioni di un'istruzione estesa a tutti e affidata a scuole pubbliche. Nel pensiero di Lutero l'istruzione adempie a due funzioni, religiosa e politico-civile. Il disegno è chiaro: la scuola persegue finalità religiose e, dunque, è al servizio della religione; ma essa abbisogna dell'intervento del principe, che ha il dovere di assicurare a ciascun suddito le condizioni per emanciparsi e per concorrere al buon funzionamento ed alla conservazione della città. L'interesse religioso – sembra dire Lutero – è quello stesso del potere politico, poiché «la prosperità di una città non dipende solo dalle sue ricchezze naturali, dalla solidità delle sue mura, dall'eleganza delle sue case, dall'abbondanza di armi nei suoi arsenali: la vita e la forza di una città stanno specialmente nella “buona educazione” che forma sudditi istruiti, assennati, onesti, “bene educati”, nonché nella presenza di *cancellieri, segretari, giuristi e uomini*

dotti». Non vi par dubbio che l'accento di Lutero cada con maggior forza sulla *buona educazione* (che è educazione religiosa); ma rilevante è anche il compito attribuito all'*istruzione* per i fini che sono propri dello Stato. Allorché parla di istruzione, Lutero sembra mosso da un'autentica vocazione universale, volta alla emancipazione spirituale e sociale di tutti, e particolarmente dei più deboli: «Dio – scrive in un passo famoso – non vuole che a governare e a essere sovrani siano soltanto re, principi e signori di nascita; egli vuole che ci siano anche i suoi mendicanti, i quali sennò penserebbero che solo la nobiltà di nascita, non Dio, renda signori e sovrani». E poco oltre: «Tuo figlio e mio figlio, ossia la prole di gente semplice, dovranno governare il mondo nello stato ecclesiastico e in quello civile... e dunque entrambi i governi in terra debbono restare in mano alla gente povera, media e semplice, e alla relativa figliolanza». Dichiarazioni che valgono a sottolineare la forza emancipatrice della cultura, ma che sono pensate e scritte a vantaggio della borghesia nascente in lotta con la nobiltà in declino, e dunque non proprio indirizzate direttamente ai ceti più umili. Allorché infatti Lutero è chiamato a rispondere all'obiezione «se sia possibile fare a meno dei propri figli ed educarli come signori», e dunque «se non sia necessario che lavorino a casa propria», così risponde: «Non approvo quelle scuole in cui un fanciullo passa venti o trent'anni a studiare, senza impararvi nulla. È sorto un altro mondo che va in altra maniera. Io penso che si debbano mandare i ragazzi a scuola un'ora o due al giorno, e nel tempo che avanza far loro imparare un mestiere a casa. È desiderabile che queste due occupazioni vadano in coppia».

Ma se questi sono gli auspici, che cosa resta della *scuola popolare*? Il grande novatore evidentemente pensa a due scuole, e svela le sue tendenze conservatrici allorché mostra di interessarsi, soprattutto, alla scuola che *segue* a quella primaria. Solo così, peraltro, si spiega come il traduttore in lingua tedesca delle Sacre Scritture non preveda lo studio della lingua materna nella scuola primaria (!), ma resti legato al modello della scuola latina. In Lutero la *scuola popolare sembra così restare confinata entro i limiti angusti di una «strumentalità di base» a fini religiosi*, senz'altra prospettiva formativa di ordine intellettuale o culturale in ampio senso. In sintesi: allorché Lutero pensa ed agisce da teologo, il suo interesse va alla scuola popolare e si adopera perché il potere politico ponga l'istruzione a fondamento della propria vita civile. Quando, però, è chiamato a fare i conti con la realtà, con la rivolta che la sua stessa predicazione ha provocato ed alimentato in tutte le classi sociali, dal ceto mercantile a quello contadino, egli fa una scelta di campo, politica, che riduce di fatto la scuola popolare a pochissima cosa. Come si sa – per salvare la Riforma egli si appoggia ai principi, e con simile scelta deve occuparsi con impegno dell'istruzione superiore, e cioè di quella scuola che è strumento di emancipazione del ceto medio e di conservazione del potere. Si capisce, così, come *la vera costruzione nuova e duratura della Riforma sia la scuola secondaria* (Melantone: 1497-1560) o il *ginnasio* (Johannes Sturm: 1506-1589).

Philipp Schwarzert Melantone, sottile teologo (rivede alcuni punti della teologia luterana che giudica troppo radicale) e, soprattutto, fine cultore dei classici, si impone come il più prezioso collaboratore di Lutero, anche per la sua disponibilità, ignota a Lutero, alla mediazione. Egli cerca, infatti, di conciliare Riforma e Umanesimo, le ragioni della nuova religione e i valori della cultura classica, costruendo per tale via il modello di «scuola secondaria» destinato a dare alla Germania per quasi tre secoli il miglior sistema scolastico europeo. Di rilievo il suo ideale formativo (la *pietas literata* colta), ma soprattutto l'ordinamento organico del corso di studi, articolato in tre fasi o classi successive. William Boyd lo schematizza efficacemente come segue: «La prima classe è per i principianti: gli allievi vi ricercano i *rudimenti del latino* per mezzo di una semplice antologia di brani. L'obiettivo da raggiungere è quello dell'acquisizione di un vocabolario sufficiente per parlare latino. Nella seconda classe, si comincia un serio studio della *grammatica*. Vi si leggono pochi autori, come Terenzio e Virgilio, e non per ragioni estetiche e culturali, ma allo scopo di avere a disposizione esempi di regole grammaticali e per accrescere il patrimonio linguistico degli alunni. Solo quando questi hanno acquisito padronanza della grammatica passano alla terza classe, dove studiano elementi di *dialettica* e di *retorica* e leggono le storie di Livio e di Sallustio, le composizioni poetiche di Virgilio, Orazio e Ovidio, e le opere di oratoria e di etica di Cicerone. Gli alunni migliori, che hanno ormai acquisito un'ottima conoscenza del latino, possono infine intraprendere lo studio del greco e dell'ebraico e, possibilmente, della matematica e del ciclo delle arti».

Com'è dato di vedere, Melantone recupera idealità formative che furono di Erasmo; cosa ancor più significativa, in questa sede, è comunque rilevante che i motivi di innovazione impliciti nel pensiero della Riforma (lingua e letteratura nazionale) vengono del tutto dimenticati.

Un'altra figura di rilievo, peraltro quasi sempre richiamata in letteratura accanto a Melantone, e già citata, è quella di Johann Sturm, il cui *Ginnasio*, creato a Strasburgo, ha costituito esso stesso un modello per oltre tre secoli per l'intera Germania. Degna di menzione (in un profilo storico dei momenti salienti dell'organizzazione della scuola moderna) la distinzione del corso di studi in due momenti, il primo di nove classi (per gli allievi dai sei ai quindici anni) e il secondo di cinque classi, preparatorio per gli studi universitari: ogni classe viene costituita tenendo conto dell'età degli alunni (secondo una felice intuizione psicologica di omogeneità relativa alle capacità individuali), ed è distinta in gruppi di dieci alunni che possono avvalersi della collaborazione di un allievo più anziano. Come è stato detto acutamente, con Sturm la scuola secondaria si avvia sulla strada della divisione del lavoro e dell'organizzazione burocratica di tipo moderno.

b) *La posizione di Comenio (1592-1670)*

Nel disegno tracciato da Comenio, la scuola primaria si iscrive in un ordinamento formativo che abbraccia l'intero corso della vita. «Come tutte le fasi della vita umana sono divise in sette età – scrive Comenio – di cui la prima comprende il concepimento e la formazione nell'utero materno, la seconda la nascita e, dopo questa, l'infanzia, la terza la puerizia, la quarta l'adolescenza, la quinta la giovinezza, la sesta la maturità, la settima la vecchiaia..., così, dunque, sarà necessario istituire sette scuole per perfezionare gradatamente l'uomo; cioè la scuola: 1) della formazione prenatale; 2) dell'infanzia; 3) della puerizia; 4) dell'adolescenza; 5) della giovinezza; 6) della maturità; 7) della vecchiaia. Il luogo della prima scuola sarà dovunque gli uomini nascono; della seconda in ogni casa; della terza in ogni villaggio; della quarta in ogni città; della quinta in ogni regno o provincia; della sesta in tutto il mondo; della settima ovunque si trovino gli uomini più longevi. Le prime due potranno dirsi private, la cui cura incombe privatamente ai soli genitori; le tre di mezzo, scuole pubbliche sotto il controllo della Chiesa e dei magistrati; le ultime due personali, essendo ciascuno giunto a tale grado di maturità da poter e dover egli stesso essere l'artefice della propria fortuna affidato com'è a Dio e a se stesso».

Pensatore di profonda fede religiosa, egli assegna alla scuola – allo stesso modo di Lutero – un *fine religioso*. Occorre però sottolineare la differenza delle due posizioni: perché Lutero pensa alla scuola come strumento di accesso alle Sacre Scritture e come condizione di affermazione della religione riformata, mentre Comenio individua *nella stessa religione il principio del diritto all'educazione*, diritto che scaturisce dal fatto che ogni uomo, in quanto figlio di Dio, ha diritto al pieno sviluppo della propria personalità. Da qui l'idea di una scuola *popolare universale, pubblica e obbligatoria*, incentrata sulla *lingua materna*, la sola che abbia titolo per qualificare una scuola di tutti e per tutti. Non vi è dubbio che per Comenio l'attenzione alla lingua materna nasca anche dall'esigenza di comporre ad unità la patria dispersa, conferendole una sua tradizione, una sua cultura e una sua storia; ma è motivo che *segue* a quello formativo. Il fatto è che Comenio è educatore e pedagogista e non solo teologo, e in lui l'istanza formativa è primaria.

A caratterizzare la scuola popolare di Comenio rispetto alla scuola pensata in ambito luterano sta un ulteriore motivo di grande interesse, qual è quello della sua connotazione «scientifica». L'attenzione agli orientamenti scientifici del tempo, e in particolare per la lezione di Francesco Bacone (1561-1626), sostenitore di una cultura non libresca né accademica, ma legata all'esperienza e affidata al metodo induttivo, conduce Comenio a due conquiste di rilievo. La prima riguarda la scoperta della *psicologia del soggetto*, resa esplicita da una scuola che si differenzia di grado in grado in ragione dello sviluppo individuale (infanzia, fanciullezza, giovinezza, ecc.); la seconda si riferisce all'impianto metodologico-didattico, che prevede un insegnamento fondato sulla *intuizione*, sul contatto vivo con le cose e con la diretta esperienza, e un processo di apprendimento fondato sulla *gradualità*, che muova dal concreto all'astratto, dal semplice al complesso. Il termine di riferimento è quello offerto dallo sviluppo naturale, dai processi dei fenomeni della natura assunti a paradigma del processo didattico. La scuola popolare di Comenio prevede un reale processo di *istruzione* e di *educazione* di ragazzi di ogni ceto e sesso, ed

esibisce una ben definita fisionomia didattica che le consente di porsi come *scuola in senso proprio*: scuola costruita secondo le esigenze del soggetto, e per ciò stesso scuola educativa. Di rilievo la sua connotazione *universale*, in cui il diritto all'istruzione e all'educazione conserva radici religiose, in attesa di tradursi in principio giuridico (radicato nella stessa natura dell'uomo in quanto uomo).

La scuola popolare nella Chiesa cattolica

Per intendere in forme storicamente corrette le origini della scuola popolare in area cattolica e per comprendere adeguatamente i caratteri suoi propri, occorre tener presente la distinzione – che storicamente si può considerare definitivamente acquisita – tra *Riforma cattolica* e *Controriforma*. La prima designa il processo di rinnovamento interno alla Chiesa di Roma, che *precede* cronologicamente la *Riforma protestante*, per poi svilupparsi, nei secoli successivi, secondo forme relativamente autonome o comunque coerenti con le proprie «tradizioni»; la seconda – avvalendosi del processo di rinnovamento già avviato all'interno della Chiesa – rappresenta il momento della «difesa» e quindi del «rilancio» dell'ortodossia del Cattolicesimo romano per bloccare la forza d'urto del Protestantismo in Europa, nonché per portare la dottrina cattolica oltre i confini europei, in tutto il mondo.

Le forze più significative della Riforma cattolica sono costituite dai vari Ordini religiosi che si affermano nel corso del XVI e XVII secolo: loro caratteri comuni sono la reazione alla secolarizzazione della Curia romana, il recupero di un'esperienza religiosa più intima, una scelta di vita religiosa intesa come diretta testimonianza dei valori evangelici nell'impegno sociale e educativo. Orbene, è all'interno di questa «tradizione», di un Cattolicesimo emendato per forza propria, che ha origine la scuola popolare, di cui diremo qui con riferimento alle espressioni più mature: il modello delle *Scuole Pie* di Giuseppe Calasanzio e quello introdotto dai *Fratelli delle Scuole Cristiane* di Giovan Battista de La Salle. (Allorché gli Ordini religiosi si collocheranno a fianco della Chiesa di Roma in funzione dei deliberati del Concilio di Trento (1545-1563) con intenti di conservazione, anche le scuole assumeranno un diverso orientamento, spostando il loro interesse esclusivamente sulla scuola secondaria e gli studi superiori, come avremo modo di chiarire richiamandoci ai Gesuiti.)

a) La scuola popolare di Giuseppe Calasanzio (1557-1648)

La scuola popolare aperta a Roma da G. Calasanzio, un religioso di origine spagnola, nel 1587, è «la prima scuola popolare pubblica d'Europa» (Pastor). L'iniziativa di Calasanzio avviene ad oltre settant'anni dalla Dieta di Worms, che segna la nascita della Chiesa luterana in Germania: un data, questa, che ci consente una riflessione preliminare, che è anche una puntualizzazione concettuale e storica. Ciò che distingue la scuola popolare in area protestante dalla scuola popolare in area cattolica è che la prima nasce come «idea», come istanza di tipo dottrinario, mentre la seconda sorge come «realtà concreta», operante in tempi e luoghi determinati. Il fondamento comune è un motivo religioso: le loro espressioni storiche sono, però, diverse, perché l'idea elaborata in area protestante ha la potenza di un principio di ordine universale (e, dunque, possiede l'*ethos* di un disegno profetico o utopico), mentre la seconda ha la potenza che è propria delle istituzioni che intervengono al fine di modificare oggettivamente la realtà (e, dunque, contiene il *pathos* dell'esperienza vissuta e partecipata, anche se manca, forse, del respiro sufficiente per proiettarsi oltre se stessa).

I motivi di più evidente originalità della scuola popolare di Calasanzio sono dati dalla sua connotazione «sociale» e dalla sua apertura alle tendenze «scientifiche» del tempo.

Sotto il primo aspetto occorre non sottovalutare, per difetto di senso storico, la novità della scelta di campo operata da Calasanzio. Giunto a Roma nel 1595, resta particolarmente colpito dalle condizioni in cui versano non meno di cinquemila bambini e ragazzi affidati ad appena sette maestri rionali: condizioni di un abbandono pressoché totale, di miseria materiale e morale, e per di più (cosa che forse maggiormente lo colpisce) privi di prospettive di emancipazione. Calasanzio si mostra educatore di vocazione proprio perché coniuga la preoccupazione di ordine religioso (*educazione cristiana*) con quella sociale (*educazione civile*). Nel *Memoriale al card. Tonti*, sostiene le ragioni per l'approvazione dell'Ordine sottolineando gli scopi delle sue scuole che possono aiutare i poveri «*a ben vivere*, donde

dipende... la pace e la quiete dei popoli, il buon governo delle città..., l'obbedienza e la fedeltà dei sudditi, la propagazione della fede... e infine la riforma di tutto il Cristianesimo». Simile progetto di «rigenerazione» si affida ad un programma ridotto all'essenziale, ma serio, che prevede gli elementi strumentali di base del sapere: leggere, scrivere, far di conto e, possibilmente, una conoscenza elementare del latino. Il fine resta in ogni caso di natura *pratica*, senza voli utopici verso direzioni oggettivamente inattuabili: un realismo, questo di Calasanzio, che non va scambiato col conservatorismo (come pure è avvenuto), ma che nasce da una considerazione della realtà che l'educatore vuole affrontare per quella che essa è, senza mistificazioni.

Di rilievo, sotto il secondo aspetto, il posto riservato alla matematica nei programmi di studio: una novità in assoluto, dettata a Calasanzio, certamente, dalla sua ammirazione per Galilei, e dunque dalla sua apertura allo spirito scientifico del tempo, ma ancora una volta decisa da *esigenze pratiche*, dato che «l'esercizio in questa scienza è molto utile per i poveri che non hanno capitale per poter vivere». Per apprezzare nel modo dovuto questa presenza della matematica in un piano di studi destinato ai poveri, occorre tener presente il «sospetto» in cui è tenuta la cultura in genere distribuita ai poveri e la «diffidenza» riservata in particolare a tutto quello che esula dalla istruzione religiosa. Da qui l'interesse del passo che segue, tratto dall'*Epistolario*, in cui Calasanzio si sente in dovere di difendere la matematica come scienza né «inopportuna» né «disdicevole» per un uomo di chiesa: «Quanto ai maestri di matematica, V.R. ordini che chi vi abbia talento, *anche se sia chierico*, vi attenda. Io – per avervi atteso – non ho per nulla compromesso la mia dignità di sacerdote, che è la maggior dignità che ho potuto conseguire». Saper far di conto, dunque: perché la matematica apre diverse vie di emancipazione sociale. Ma occorre anche saper di lettere, se è possibile, e dunque conoscere i rudimenti della lingua latina, e sempre per ragioni pratiche: «Nemmeno stimo soverchio a molti poveri la lingua latina – scrive Calasanzio – tanto utile a tante cose, e tanto necessaria ad alcune arti... solo dai poveri esercitate, come Notari, Copisti, Sollecitatori, Speciali e simili».

Com'è dato di vedere, questa prima scuola popolare d'Europa compie un notevole sforzo per adeguarsi alle necessità dei ceti più umili in ragione delle richieste sociali. Manca, però, di un progetto di educazione intellettuale e di una prospettiva formativa di ampio respiro. Non crediamo comunque che questo sia un limite da enfatizzare. Calasanzio affronta per primo un problema (come quello dell'emancipazione dei poveri) i cui tratti di drammaticità ne renderanno difficile l'analisi pedagogica anche ad un educatore e pedagogista della tempra e della statura intellettuale di Enrico Pestalozzi.

b) *L'esperienza educativa di G. Battista de La Salle (1651-1719)*

Con de La Salle la scuola popolare si arricchisce di un ulteriore motivo che ne dilata le funzioni fino ad includere la *formazione professionale*.

In area protestante, scuola popolare significa – come sappiamo – idea di una scuola primaria, pubblica e obbligatoria; in Comenio essa presenta gli stessi caratteri, ma precisa la propria connotazione didattica con l'assunzione della Natura a paradigma del processo di insegnamento-apprendimento.

In area cattolica, scuola popolare significa scuola per i poveri, scuola destinata ai ceti sociali più umili (come negli Scolopi e nei Padri Somaschi).

De La Salle si colloca in quest'ultima area, ma con un disegno della scuola popolare più articolato, sia nella destinazione sociale, sia nei contenuti. Occorre ricordare che de La Salle vive la sua esperienza educativa in un momento storico (età di Luigi XIV) in cui la nobiltà di antica origine e l'aristocrazia di sangue entrano in crisi, mentre sta emergendo la nobiltà di toga e soprattutto una borghesia che gode dei favori della Monarchia interessata a consolidarsi mediante un ordinato ed esteso apparato burocratico: un processo di evoluzione sociale, questo, che si riflette anche sugli strati più bassi della società (borghesia terriera, artigiana e commerciale), favoriti da un grande fervore di opere pubbliche e da una vivace attività commerciale che richiedono nuove conoscenze e nuove competenze. È qui – e cioè accanto alla scuola popolare dei poveri – che si inserisce l'intuizione della scuola professionale di de La Salle.

Personalità dalla forte tempra religiosa, de La Salle si mostra particolarmente moderno proprio per la sua

capacità di «leggere» i bisogni nuovi della società del suo tempo, tant'è vero che nelle sue scelte il momento dell'analisi sociologica sembra precedere le finalità religiose, che pur si collocano al vertice della sua concezione educativa.

Il primo tratto di modernità della posizione di de La Salle ci sembra espresso dal carattere *laico* della sua Congregazione. Venuto in contatto con un educatore di Reims, Adrian Nyel, prende ad interessarsi della sua attività presso la scuola popolare, e ben presto si rende conto della *necessità di coinvolgere i maestri laici in un vasto processo di formazione culturale*. Occorre muovere verso il popolo con l'impiego di maestri che abbiano un'origine popolare, ma occorre anche impostare la battaglia della scuola popolare su una solida formazione dei maestri (tema abbastanza trascurato, invero, per secoli). Il *Seminario dei Fratelli delle Scuole Cristiane* creato da de La Salle costituisce, così, la prima «Scuola normale» (o Scuola magistrale), specificatamente preposta alla formazione del maestro. Da qui il salto di qualità che la scuola popolare di de La Salle introduce rispetto alle scuole del suo tempo, che versano in condizioni di estrema povertà culturale. È in questa prospettiva che va peraltro valutata l'opera di de La Salle, come osserva con acuto senso storico G. Compayré, il quale scrive: «Se fossimo tentati di discreditare l'Istituto dei Fratelli delle Scuole Cristiane basterebbe – per mutare intenzione – confrontare le riforme per quanto insufficienti di de La Salle col vero stato delle scuole in quel tempo. Le istituzioni umane, perché siano equamente giudicate, debbono essere considerate nel loro aspetto sociale. Oggi è facile – precisa l'autore – esaminare e valutare la “pedagogia” dei Fratelli delle Scuole Cristiane: ma considerate nel loro tempo, paragonate con quello che esisteva, o meglio che non esisteva, le fondazioni di de La Salle meritano la stima e l'apprezzamento di tutti coloro che si interessano allo sviluppo dell'istruzione e dell'educazione». Non è sufficiente far parola di scuola popolare e di istruzione del popolo; non è neppure sufficiente raccogliere alla meglio i poveri e affidarli a «qualcuno» che si occupi di loro: la condizione primaria per l'istituzione di una scuola popolare degna di questa nome – ecco l'intuizione di de La Salle – sta nella formazione dei maestri: un'intuizione che può sembrare scontata, oggi; e che invece pone un'istanza di valore permanente, e tuttora attuale.

Il secondo elemento di modernità è da vedere nella capacità di de La Salle di articolare la propria idea della scuola in funzione dei bisogni sociali, nonché nella duttilità di scelta dei suoi contenuti. Accanto alla scuola popolare, de La Salle si occupa di scuole parrocchiali e domenicali destinate ad operai ed apprendisti, scuole in cui l'istruzione assume un carattere pratico, una sorta di «educazione» e di «istruzione» ricorrente *ante litteram*; e, ancora, egli fonda scuole tecniche in cui «si insegna quanto concerne il commercio, la finanza, l'architettura, la matematica, l'idraulica, la cultura militare: in una parola tutto ciò che deve imparare un giovane all'infuori del latino».

E così giungiamo al terzo motivo che ci preme di sottolineare: la scuola di de La Salle è *una scuola senza latino*. Alla tradizione mai interrotta di una scuola che muoveva dal latino (per ragioni di formazione religiosa, ma anche per ragioni didattiche) de La Salle non solo sostituisce una scuola che prende avvio dalla *lingua materna* (intuizione che è già in Comenio e altri), ma che *esclude* il latino dal piano di studi. È evidente che i tempi stanno cambiando, e soprattutto che la cultura tecnica sta acquistando una propria autonoma dignità.

Fondamentale nel processo di sviluppo storico delle istituzioni scolastiche, la posizione di de La Salle sotto l'aspetto pedagogico si dimostra arretrata a più livelli. I limiti maggiori sono da indicare nella insufficiente comprensione del valore dell'alunno come soggetto della propria formazione. Da qui, in particolare, una concezione (e una pratica) della disciplina di particolare severità, non certamente degna dell'uomo e soprattutto del cristiano che de La Salle dice di voler educare, ma che si limita di fatto ad istruire.

L'organizzazione della scuola secondaria

Mentre la scuola popolare stenta a nascere e non giunge ad una diffusione e ad un'organizzazione stabile se non in epoca successiva alla Rivoluzione francese, la scuola secondaria assume una precisa configurazione – nella sua «struttura» e nei suoi «contenuti» – già nel periodo immediatamente

successivo alla Riforma protestante. La Dieta di Worms è del 1521; le *Costituzioni* delle prime scuole secondarie a Eisleben ed a Norimberga dettate da Melantone sono del 1526; il primo *Collegio dei Gesuiti* fondato a Messina è del 1548.

Pur con variazioni, peraltro non sostanziali, suggerite dai tempi, il *Ginnasio* tedesco e il *Collegio dei Gesuiti* caratterizzano l'intero sistema scolastico europeo fino a tutto il XVIII secolo. Il quadro d'insieme va completato col richiamo alle *Piccole scuole di Port-Royal*, sorte in Francia in area giansenista, di breve durata, ma assai importanti per intendere certi tratti innovativi della scuola moderna e per cogliere i termini di una tensione dialettica di ordine pedagogico che va ben oltre il tempo in cui essa vede la propria origine e la propria rapida caduta.

a) Il *Collegio dei Gesuiti*

La *Compagnia di Gesù* fondata nel 1534 da Ignazio di Loyola (1491-1556) come ordine «missionario» e «apostolico», come strumento di difesa e di espansione del Cattolicesimo posto a servizio della Controriforma, non poteva – per la natura stessa della «battaglia» intrapresa – evitare di assumere anche le vesti di «ordine insegnante». Di rilievo è il fatto che i Gesuiti affrontano il «nemico» sul suo stesso terreno e utilizzando le stesse armi.

Come ci è noto, Melantone si rende immediatamente conto che l'affermazione della Riforma è questione di natura culturale: si tratta, infatti, di conquistare alla nuova religione la classe dirigente delle città tedesche mediante un programma che coniughi Umanesimo e Protestantismo. Da qui la sua attenzione rivolta alla scuola secondaria, con un piano di studi distinto in tre classi (o periodi formativi) e dotato di un'organizzazione solida, capace di assicurare una consistente omogeneità all'intero sistema scolastico tedesco.

Non diversa è la scelta compiuta dai Gesuiti, che trascurano l'istruzione primaria e riservano tutte le loro cure al *Collegio*, nel quale viene ricercata la fusione di Umanesimo e Cattolicesimo attraverso un corso di studi esso stesso diviso in tre gradi, e affidato ad un'organizzazione regolata nei più piccoli particolari. Anche gli esiti formativi non sono dissimili: nel ginnasio tedesco lo spirito umanistico viene sacrificato alle finalità religiose, mentre le spinte innovative della Riforma restano bloccate per il primato riconosciuto al latino, che conduce al misconoscimento della lingua e della letteratura nazionale; nel *Collegio dei Gesuiti* l'Umanesimo si dissolve gradatamente nel formalismo, mentre i valori cristiani vengono via via a patti con le esigenze secolari, anche perché le ragioni della fede religiosa vengono subordinate alle ragioni della politica, dato il proposito dei Gesuiti di porsi come formatori della classe dirigente, alla quale chiedono protezione e difesa.

È singolare che i Gesuiti non possano esibire una loro carta di identità pedagogica, uno scritto sulla natura e sui fini dell'educazione. Il loro unico testo di riferimento è costituito dagli *Esercizi spirituali* del loro fondatore, un'opera tutta attraversata da spirito mistico, e dunque di elevato valore spirituale, ma non traducibile in un progetto di formazione razionalmente fondato. I Gesuiti si limitano ad occuparsi di *contenuti*, di *metodi* e di *organizzazione scolastica* per la ragione evidente che il fondamento della loro scuola è dato per presupposto nei termini del dogmatismo tridentino. Il documento cui occorre risalire resta pertanto la *Ratio studiorum*, il «regolamento» degli studi che i Gesuiti mettono a punto per fasi successive, dimostrando peraltro un eccezionale spirito pragmatico. Molto puntuale ne è la ricostruzione sintetica che ne fa Boyd: «Nel 1584 – scrive l'autore – Claudio Acquaviva, il quarto Generale, designa una Commissione di sei membri di province diverse perché abbozzassero un progetto. Dopo un accurato studio di molte opere pedagogiche e dopo aver passato in rassegna i metodi seguiti nelle migliori istituzioni contemporanee, cattoliche e protestanti, fu redatta una relazione che, dopo esser stata sottoposta al vaglio di tutte le province, divenne la base dello schema di lavoro. Fu pubblicata nel 1591 e sperimentata per otto anni. Finalmente, nel 1599, dopo tante discussioni, fu pubblicato il completo piano di studi, la *Ratio Studiorum*, che regola autorevolmente tutti i particolari riguardanti programmi e metodi da applicarsi nelle Università e nei Collegi».

La *Ratio* (*Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesu*), com'è dato di vedere, nasce dal basso, come esito di un dibattito esteso a tutta la Compagnia; una volta definita, però, assume un carattere regolativo molto rigido, che anticipa il rigore normativo dell'ordinamento burocratico della scuola moderna. Per i Gesuiti la rigidità della *Ratio* è garanzia di uniformità formativa; essa, però, nasconde anche una pedagogia autoritaria, che predefinisce in ogni particolare sia i comportamenti dell'insegnante sia quelli dell'allievo.

Il corso di studi fissato dalla *Ratio* si articola in tre fasi: a) di *Grammatica* (infima, media e suprema grammatica: tre anni, corrispondenti all'attuale scuola media); b) di *Umanità* e *Retorica* (corrispondente ai due anni del ginnasio); c) di *Filosofia*, triennale (corrispondente all'attuale liceo).

Inutile sottolineare l'importanza storica della *Ratio* che – come si avrà modo di vedere – definisce un modello scolastico seguito fino ai giorni nostri (vedi il liceo classico).

La scuola di grammatica è quasi integralmente incentrata sullo studio del latino (morfologia, grammatica e sintassi) e sull'avvio alla lettura e alla composizione: nella sua fase terminale, assumono particolare rilievo il commento dei classici, e quindi nozioni di storia e geografia richiamate dai testi nonché gli esercizi di composizione in «bella forma». Il corso di filosofia è costruito sull'asse Aristotele-san Tommaso e comprende la logica, la psicologia, l'etica e nozioni di matematica, fisica, chimica, astronomia. Il corso successivo di teologia ha carattere universitario, e accanto alla teologia prevede specializzazioni disciplinari. Questi i contenuti.

Quanto al metodo, la *Ratio* insiste sui due momenti della *praelectio* e della *concertatio*: la prima corrisponde a quella che noi oggi definiamo «lezione»; la seconda è destinata alla discussione tra docenti e alunni, dopo un numero adeguato di esercizi volti all'approfondimento e alla memorizzazione. Più minute sono le istruzioni operative, didattiche e di comportamento, che anticipano l'insieme dell'intero armamentario, materiale e normativo, della scuola così come la conosciamo oggi: divisione dell'anno scolastico in semestri; determinazione dell'orario giornaliero delle lezioni, dei tempi da destinare allo studio e da destinare agli svaghi, alle feste, al teatro, alle vacanze; e ancora: impiego del registro; modalità della correzione delle prove degli allievi, della valutazione, della pubblicazione degli esiti degli esami, ecc. Una parte, questa della *Ratio*, che non va in alcun modo sottovalutata, perché è a questo livello organizzativo che la scuola moderna si rende efficiente per un numero sempre maggiore di soggetti, e soprattutto rende *visibili* i criteri della sua operatività.

Non è difficile comprendere le ragioni del grande successo conosciuto dai Collegi dei Gesuiti: essi offrivano ai figli della classe dirigente e della borghesia emergente obiettive garanzie di una solida formazione. Agevole è però anche rendersi conto delle ragioni che procurarono ai Gesuiti opposizioni fortissime, in particolare dalle Monarchie nazionali e dalla nuova cultura scientifica e razionalista. I Gesuiti giungono ad un certo punto a detenere il *monopolio* formativo e, soprattutto, da questa loro posizione di forza si irrigidiscono nell'immobilismo, nella chiusura rispetto ad ogni tendenza del pensiero a rendersi autonomo. La loro formazione promuove lo sviluppo di personalità brillanti, spesso arricchite da una patina di sottile eleganza letteraria; ma non è formazione totale dell'uomo, e in particolare è carente sotto il profilo intellettuale. I Gesuiti hanno paura dell'avventura del pensiero; ed è da qui che trae origine la loro crisi storica.

b) *Le Piccole Scuole di Port-Royal*

Accanto al Collegio dei Gesuiti si tende a richiamare il Collegio dei Giansenisti, le *Piccole Scuole di Port-Royal*. L'accostamento è dettato dalla diversità degli orientamenti religiosi, etici e pedagogici (e, dunque, dalla diversità delle *finalità*, dei *metodi* e dei *contenuti* educativi), ma soprattutto dal «significato» che emerge dal loro scontro storico. Il Collegio dei Gesuiti, dominante in larga parte d'Europa per quasi tre secoli, lascia in eredità unicamente la sua *struttura formale* (il sistema dei suoi ordinamenti), mentre le Piccole Scuole dei Giansenisti, vissute meno di due decenni (1643-1660), travolte dagli avversari, lasciano in eredità un'«anima pedagogica», e cioè una vivace tensione intellettuale e etica, senza la quale non esiste scuola e non esiste educazione.

L'ispirazione giansenista delle Piccole Scuole richiede un breve richiamo al pensiero teologico di Cornelis Jansen (latinizzato Jansenius, da cui Giansenio: 1585-1638), pensatore fiammingo, vescovo di Ypres, autore di un saggio, *Augustinus*, uscito postumo nel 1640, diretto a ricostruire l'«autentica» dottrina del vescovo di Ippona. Nel terzo tomo del saggio, occupandosi dei temi della *grazia*, della *libertà* e della *predestinazione*, l'autore giunge a conclusioni assai vicine alle tesi calviniste, con una concezione marcatamente pessimistica della natura umana. Sulle orme di sant'Agostino, Giansenio sostiene che – per effetto dell'originaria caduta (peccato originale) la volontà umana è ineluttabilmente incline al male (dominata dalla *delectatio terrestris*), così che la vita morale è resa possibile unicamente dall'intervento della grazia (*delectatio celestis*).

Sull'uomo pesa un'invincibile inclinazione al male; e la salvezza resta celata negli imperscrutabili disegni di Dio (*dottrina della predestinazione*). Benché Giansenio dichiari di voler rimettere il giudizio sulle proprie tesi alla Chiesa di Roma, il suo pensiero provoca la reazione del Papa (vedi la condanna dell'*Augustinus* con la bolla *Cum occasione* del 1653), sostenuta con particolare forza dai Gesuiti, difensori da sempre dell'ortodossia cattolica e per di più minacciati da una dottrina teologica e etica che li colpisce direttamente. Luis de Molina (1535-1600), teologo gesuita, aveva cercato di mettere un punto fermo sulla questione del rapporto tra «grazia» e «libertà individuale» sostenendo la tesi che «la grazia è efficace sul fondamento dell'assenso libero della volontà»; ma il Giansenismo costituisce una minaccia per i Gesuiti soprattutto in forza del suo *rigore etico*: «Occorre agire – sostengono i Giansenisti – come se tutto dipendesse da noi, anche se occorre pregare sapendo che tutto dipende da Dio». La vita religiosa si esprime, pertanto, nella *interiorità* (e non nelle pratiche esteriori di pietà richieste dai Gesuiti), mentre il comportamento morale richiede *impegno* ed una *scelta radicale*, che escludono – come diretta conseguenza – tutta la casistica dei Gesuiti tra «attrizione» (pentimento che nasce dalla paura della dannazione) e «contrizione» (pentimento che nasce dalla consapevolezza dell'offesa fatta a Dio), tra «intenzione» e «atto», ecc. Mentre i Gesuiti vengono a patti col mondo (dato che la loro azione educativa non guarda solo a fini religiosi, ma persegue scopi politici, interessati come sono a raccordarsi in termini di potere con la classe dirigente), i Giansenisti non aspirano a conquistare mondi nuovi né ambiscono a posizioni di potere, ma guardano unicamente al *bene dell'uomo*, che vogliono retto, assennato, giusto. Lo scontro è inevitabile, con la vittoria dei Gesuiti che – come si è ricordato – non solo ottengono la condanna papale, ma anche di impossessarsi della direzione di Port Royal, determinandone la fine.

Richiamato il pensiero di Giansenio, vediamo ora di chiarire i suoi legami con l'esperienza delle Piccole Scuole. Nella sua ricerca di una spiritualità tutta interiore, Giansenio giunge ad incontrarsi con l'abate di Saint-Cyran (san Cirano: 1581-1643), il quale dal 1633 si è accostato alla comunità religiosa femminile di Port-Royal, nei pressi di Versailles. Sorto come monastero benedettino nel XII secolo, nello stesso anno 1633 si trasferisce – sotto la direzione dell'abadessa Madre Angelica Arnauld – a Parigi, dove nel 1636 Saint-Cyran istituisce il primo nucleo di una comunità maschile (*Il Solitario*), da cui traggono origine le Piccole Scuole (1643). L'abate di Saint-Cyran ha tendenze mistiche. Altri esponenti del movimento religioso, come Antoine Arnauld (1612-1694) e Pierre Nicole (1625-1695) associano al desiderio di una religiosità più autentica e più profonda interessi teologici (vedi la difesa del giansenismo condotta vigorosamente dall'Arnauld), ma anche logiche culturali in ampio senso (vedi *La Logica o arte di pensare* di Arnauld e Nicole e la *Grammatica generale e ragionata* di Arnauld). È evidente l'influenza esercitata su questi autori da Cartesio; così come è evidente uno spostamento dell'interesse dalle tendenze mistiche originarie verso temi filosofici e pedagogici.

Non c'è forse un solo aspetto del «Collegio» di Port-Royal (Le Piccole Scuole sono esse stesse strutture chiuse e la loro denominazione vuol forse sottolineare la loro modestia culturale rispetto ai disegni ambiziosi dei Collegi dei Gesuiti), e non c'è un solo settore del disegno educativo dei portorealisti che non introduca innovazioni rispetto al Collegio e alle prospettive formative dei Gesuiti: nell'ordinamento del corso di studi, nelle finalità etico-religiose, nei metodi.

Il corso di studi di Port-Royal *inizia con la scuola primaria* e, dunque, con l'insegnamento della lettura

e della scrittura condotto in *lingua materna* su buone traduzioni di autori classici. L'innovazione è rilevante, come ben si può intuire, non solo perché è in anticipo rispetto ai tempi, ma soprattutto perché lascia intendere la presenza nei portorealisti di un'attenzione didattica accurata per le capacità dell'alunno e per le sue esperienze di vita. Peraltro, l'osservazione condotta su questi aspetti dell'attività di insegnamento e apprendimento conduce i portorealisti, da un lato, a recuperare la lezione di Comenio riguardante la necessità di mantenere un rapporto diretto con le cose e la testimonianza dei sensi e, dall'altro lato, alla *scoperta del metodo fonico*. Sotto il primo aspetto scrive Nicole: «Siccome le idee dei fanciulli dipendono sempre molto dai sensi, bisogna – per quanto è possibile – riferire ai sensi l'istruzione che diamo loro e farla penetrare non solo per l'udito, ma anche per la vista». Sotto il secondo aspetto occorre tener presente che il metodo fonico non solo è più razionale rispetto a quello alfabetico, ma si dimostra anche «più naturale», e dunque conforme ai modi naturali di apprendere dei bambini. Mentre in passato le lettere alfabetiche venivano considerate come delle entità aventi una loro consistenza e dunque una loro denominazione (r = erre; f = effè, ecc.), i portorealisti ne mettono in evidenza il carattere simbolico, e pertanto suggeriscono «di far pronunciare al bambino vocali e dittonghi e non le consonanti, che egli deve pronunciare soltanto nelle loro diverse combinazioni con le vocali e con i dittonghi nelle sillabe e nelle parole» (Arnauld). *Lingua nazionale e metodo naturale* di apprendimento di lettura e scrittura sono conquiste dei portorealisti che – per questa via – reintroducono tematiche didattiche e psico-pedagogiche trascurate da tempo e un po' dovunque (vedi i Collegi sia cattolici, sia protestanti).

Alla scuola primaria segue la *scuola latina*, e dunque lo studio grammaticale. Se si confrontano le procedure seguite nelle Piccole Scuole con quelle in uso nel Collegio dei Gesuiti si resta colpiti, ancora una volta, da una «discriminante didattica» di rilievo, qual è quella dell'attenzione prestata alle *possibilità* di apprendimento degli alunni e al criterio della *gradualità*. L'apprendimento del latino avviene attraverso l'*uso*, il che non significa che si debba parlare in lingua latina (vedi il Ginnasio di Sturm o il Collegio dei Gesuiti), ma che si deve apprendere il latino attraverso la lettura dei testi, così che la grammatica non costituisce più un insegnamento separato, ma viene ricondotta a riflessione sulla lingua, secondo criteri che anticipano i moderni processi induttivi (prima il testo, poi la grammatica; e, dunque, prima la regola grammaticale riferita al caso particolare poi la sua generalizzazione).

Il *Corso di filosofia*, che completa il curriculum degli studi secondari, comprende anche lo studio della storia, della geografia e delle scienze, nonché lo studio della *logica*. L'interesse per le scienze è funzionale all'educazione intellettuale, all'esercizio dello spirito critico e all'affinamento del giudizio. «Nicole – ricorda efficacemente G. Compayré – parlando delle ricerche astronomiche e dei lavori di quei matematici i quali credono che la più bella cosa del mondo sia di sapere se vi è un ponte o una volta sospesi intorno al pianeta Saturno, conclude che è meglio non sapere queste cose, che ignorare che *sono vane*». Più importante della scienza è la logica (vedi *La Logica o arte di pensare* di Arnauld-Nicole), la cui introduzione conduce i portorealisti *oltre* la tradizionale ripetizione delle regole formali della logica aristotelica, per tradurla in strumento di analisi e di valutazione (di educazione intellettuale). Il problema della logica – per i portorealisti – non riguarda la correttezza del ragionamento per mezzo del quale, poste determinate premesse, si giunge ad adeguate conseguenze: la questione fondamentale è di altro tipo e riguarda la *valutazione della premessa (giudizio)* da cui si prende avvio. Educare a pensare significa, dunque, educare a riflettere sulle premesse ed a valutarle: la questione vera non è di logica, ma di verità. È evidente la lezione di Cartesio; ma soprattutto è significativo il progetto formativo che ne emerge, volto alla formazione di uomini *saggi*, e dunque *retti* e *autonomi*. Il corso di studi dei portorealisti si rivela così di rilevante interesse *pedagogico* perché, a differenza di quanto avviene nel Collegio di tradizione gesuitica, il metodo non è «ordinamento esteriore», ma fa parte integrante del processo formativo.

Un breve cenno, da ultimo, al *rapporto educativo*, esso stesso ripensato in termini nuovi. La concezione pessimistica della natura umana può condurre, come si sa, a due diverse impostazioni del rapporto didattico-educativo: improntato a rigore e severità nei confronti di una natura considerata corrotta; oppure ispirato a comprensione, a pietà, ad un atteggiamento di vigilanza premurosa e continua. I portorealisti

scelgono questa seconda via, impegnati a salvaguardare l'*innocenza* dell'infanzia (recuperata col battesimo) ed a vigilare sulla fanciullezza con zelo estremo, affinché gli alunni non abbiano occasione di abbandonarsi alla loro natura che li condurrebbe inevitabilmente alla dispersione morale.

L'educazione morale si svolge però, per questa via, sotto la cappa di una tutela esterna che la rende *inautentica* e, in ultima istanza, priva di prospettive di autonomia personale. È stato osservato che sulle Piccole Scuole aleggia un'atmosfera di malinconia che finisce per avvolgere un'idea educativa per altri aspetti non priva di elementi di novità e di forza. È stato osservato altresì che dalla breve esperienza di Port-Royal è uscita una schiera di uomini di una «razza nuova», *saggi, retti*, dotati di *spirito critico* e di *capacità di giudizio*. Ma si tratta di uomini austeri, che non conoscono i valori della *levità*, del *sorriso*, dell'*armonia col mondo*.

(Giunti a questo punto, occorre attendere un pensatore che non tema i paradossi e si dichiari disponibile al sogno, all'utopia, alla *scommessa* che «tutto è bene ciò che esce dalle mani del Creatore delle cose» e, per questa via, *liberi* tutto l'uomo, naturale e spirituale, consentendogli di correre integralmente la sua avventura educativa.)

Il progetto di Riforma di Condorcet

Con la Rivoluzione francese la scuola – come luogo di *educazione* e di *istruzione* – assume quella configurazione *giuridica* e quei fondamenti *filosofici* che la caratterizzano nei secoli successivi, fino a noi. L'istruzione e l'educazione vengono infatti riconosciute come *diritti dell'uomo e del cittadino*, e dunque traggono il loro fondamento non dalla religione (Lutero) o da un'opzione pedagogica (Comenio), né tantomeno da spirito di carità (Calasanzio e de La Salle), bensì dalla stessa natura dell'uomo in quanto uomo e membro della società. In parallelo viene attribuito al potere politico il *dovere* di rendere effettivo l'esercizio del diritto attraverso l'istituzione di *scuole pubbliche, laiche*, con frequenza *obbligatoria e gratuita*. Il carattere pubblico della scuola ne garantisce l'universalità; la laicità ne assicura la libertà rispetto ad ipoteche religiose o filosofiche di tipo dogmatico; mentre la gratuità ne rende possibile l'accesso a *tutti*, indipendentemente dalle differenze di classe, di sesso, di ceto di appartenenza. L'obbligatorietà, infine, trasforma quel che può apparire una costrizione, imposta al singolo dallo Stato, in strumento per tutti di *liberazione* dalla *ignoranza*, dal *bisogno*, dall'*emarginazione sociale e politica*, così come Condorcet chiarisce in questo passo famoso: «Offrire a tutti gli individui della specie umana i mezzi per provvedere ai propri bisogni, per assicurarsi il benessere, per conoscere ed esercitare i propri diritti, intendere e adempiere i propri doveri; assicurare a ciascuno l'opportunità di perfezionare le proprie abilità, di divenire capace di esercitare le funzioni alle quali ha diritto di essere chiamato, di sviluppare nel più ampio modo le doti che ha ricevuto dalla natura; e in tal modo stabilire tra i cittadini un'uguaglianza di fatto e rendere reale l'uguaglianza politica riconosciuta dalla legge».

Di Condorcet, nell'ottica qui considerata, è significativo l'*Abbozzo di un quadro storico dei progressi dello spirito umano* in cui – all'interno del disegno di un'umanità tesa progressivamente verso la libertà e l'uguaglianza come esiti dell'intervento della ragione – l'istruzione assume un ruolo determinante come quella che, diffondendo i lumi della ragione e, dunque, debellando superstizioni e ignoranza, consente all'umanità di comporsi in unità nell'uguaglianza della dignità personale e delle opportunità di partecipazione alla vita pubblica, politica, civile e economica. Fondamentali, ai nostri fini, sono però le cinque *Memorie* pubblicate tra il 1791 e il 1792 e, soprattutto, la *Relazione* e il *Progetto di decreto sull'organizzazione generale dell'istruzione pubblica*, presentati all'Assemblea Legislativa del 1792. Le *Memorie* contengono, in forma analitica, i concetti fondamentali che confluiranno nella *Relazione* e nel *Progetto*. Condorcet vi sostiene la necessità che:

- l'istruzione pubblica tenga conto delle competenze richieste dalle diverse professioni esistenti nel sistema della vita produttiva e sociale;
- l'istruzione sia mantenuta distinta dall'educazione, sia per non entrare in un campo non proprio, ma riservato ai diritti formativi della famiglia, sia perché lo Stato non può arrogarsi il potere di imporre una propria morale o una propria religione, con pregiudizio del libero commercio delle opinioni;
- l'istruzione sia estesa anche alle donne per un diritto che esse posseggono in proprio, nonché per evitare

quelle diseguaglianze culturali che possono incrinare la felicità familiare.

Sono qui contenuti, *in nuce*, i tratti fondamentali del pensiero di Condorcet: di una scuola *pubblica* (istituita dallo Stato), *universale* (estesa a tutti, anche alle donne) e *laica* (che distingue istruzione da educazione) e, quindi, garantisca la libertà dei credi religiosi e delle opinioni. Condorcet conclude la prima *Memoria* con un appello in cui sottolinea – nei termini di una concretezza non usuale nel suo tempo – che le nuove leggi non produrranno automaticamente la nuova società, e dunque che esse debbono essere accompagnate da un piano di istruzione che le renda popolari, vive nelle menti e operanti nella coscienza: «Generosi amici dell'eguaglianza e della libertà: riunitevi per ottenere dal potere pubblico un'istruzione che renda popolare la ragione, o temete di perdere al più presto ogni frutto dei vostri nobili sforzi. Non immaginate che le leggi meglio architettate possano fare un ignorante uguale all'uomo preparato, e rendere libero colui che è schiavo dei pregiudizi. Contate sulla forza della verità, ma essa non è veramente possente che sugli spiriti abituati a riconoscerne e ad amarne i nobili accenti».

I motivi che sostengono la *Relazione* non fanno che riprendere le acquisizioni delle *Memorie*, espresse con lo stesso entusiasmo (un poco ingenuo, forse, ma sincero) e con uguale forza. Da sottolineare la ripresa degli attributi della scuola (pubblica, gratuita, obbligatoria, laica, universale), pensata consapevolmente come fondamento di un disegno formativo nazionale e popolare, nonché l'insistenza di Condorcet sull'autonomia della scuola, sulla quale non deve gravare l'autorità del potere pubblico, al quale viene inibita ogni facoltà d'intervento sul progresso della scienza e sulla scoperta di nuove verità, comprese quelle che possono apparire contrarie ai suoi interessi politici.

Nel *Progetto* Condorcet distingue cinque gradi nel corso di studi: scuola primaria e secondaria (scuola comune della durata di quattro anni); istituti, licei, Società nazionale delle scienze e delle arti.

I motivi di maggiore interesse che caratterizzano la *scuola comune* (pur con le distinzioni di cui diremo tra poco) vanno ricercati nella *Relazione* di cui si è fatto cenno. Nel *Progetto* Condorcet interviene da uomo politico e come sociologo, e pertanto sarebbe vana ogni ricerca volta ad individuare fattori di valenza pedagogica. Per Condorcet, la *scuola primaria* deve sorgere in ogni centro con almeno 400 abitanti e deve prevedere un piano di istruzione che, accanto agli apprendimenti strumentali di base (leggere, scrivere e far di conto) introduca (ma è proposito piuttosto astratto), gli elementi essenziali (nozioni) che consentano ad ogni uomo di partecipare attivamente alla vita produttiva dell'agricoltura (centri agricoli), delle professioni e del commercio (borghi e centri cittadini). Lo sguardo di Condorcet è rivolto al «cittadino», com'è peraltro confermato dalla sua proposta di *scuole domenicali*, aperte a tutti, con lo scopo di mantener viva la conoscenza della Costituzione ed elevare il livello di consapevolezza del diritto e della morale naturale.

Alla scuola primaria Condorcet fa seguire la *scuola secondaria*, da istituire in ogni centro con almeno quattromila abitanti e aperta a tutti i ragazzi *il cui lavoro non sia indispensabile all'economia familiare*. Le discipline previste accanto alla lingua nazionale sono storia, scienze, matematica, nonché principi di morale. L'accentuazione delle discipline scientifiche si spiega con le tendenze culturali del tempo, con la credenza, tipica dell'illuminismo, che la scienza contenga in sé una sua intrinseca morale di libertà e di liberazione dal pregiudizio e dal dogmatismo; il richiamo ai principi morali va inteso, in modo più specifico, come approfondimento del nuovo ordine costituzionale e sociale.

Meritevole di attenzione è l'oscillazione di Condorcet nel disegnare il quadro giuridico della *scuola comune* che, nei fatti, si sdoppia in una *scuola primaria* (di due anni) e in una *scuola secondaria* (essa stessa biennale): distinzione giustificata da ragioni geografiche (vedi l'estensione dei centri abitati presa come parametro per l'istituzione dell'una e dell'altra), ma *che è anche di classe*, dato che dalla scuola secondaria finiscono per essere esclusi i più poveri. Simile «sdoppiamento» della *scuola comune* è tanto più grave se si tien conto delle osservazioni dello stesso Condorcet, assai pertinenti ed acute, sulla necessità di una formazione di largo respiro capace, nel nuovo tipo di società che sta sorgendo, di tutelare l'uomo dai rischi dell'alienazione. Qui il sociologo prevale sull'uomo politico, con grave danno per la «causa» dell'educazione popolare di base. Scrive Condorcet: «Man mano che le manifatture si

perfezionano, le loro operazioni si suddividono sempre più o tendono di continuo a gravare ogni individuo d'un lavoro puramente meccanico e ridotto a un piccolo numero di movimenti semplici; lavoro che egli compie meglio e più rapidamente, ma per effetto della sola abitudine e *nel quale il suo spirito cessa quasi del tutto di agire*. Così il perfezionamento dei mestieri diventerà, per una parte del genere umano, *una causa di stupidità*. Far nascere in ogni paese una classe di uomini incapaci di elevarsi sopra i più grossolani interessi, vi introdurrà una eguaglianza umiliante e una semente di dannosi inconvenienti, *se un'istruzione più estesa non offrirà agli individui di questa stessa classe una risorsa contro l'effetto alienante della monotonia delle loro occupazioni*.

Proprio con questo passo Condorcet lascia intendere che il suo *Progetto* non conclude il processo evolutivo dell'idea di scuola popolare, che è chiamata ad andare *oltre* l'orizzonte del sapere «utile» per raggiungere l'orizzonte della cultura, come condizione di autonomia per l'uomo della moderna società industriale di massa. Problema che è lasciato in eredità ai secoli successivi. Ed è ancora attuale.