

La scuola e la politica scolastica nel pensiero di Romolo Murri (1910-1920)

di Paolo Giannotti

1. Scuola e politica

Murri era ben consapevole che l'attività formativa ed educativa era assai più ampia di quella specifica che si realizzava all'interno della scuola e nel rapporto maestro allievo. Il problema scolastico rinviava ad una molteplicità di situazioni che riguardavano l'intero complesso sociale: lo sviluppo tecnico produttivo, i modi di vita e di pensare, i rapporti politici, l'ordinamento giuridico, la democrazia, l'affermazione di istanze civili e di tutela del lavoro, la laicizzazione della cultura. Per Murri, in questa fase della sua iniziativa politica (1910-1922), la questione centrale era l'espansione, il radicamento, l'esercizio effettivo della democrazia nel paese¹. Non doveva essere facile per un intellettuale, sostanzialmente isolato, tener ferma questa scelta. Guido De Ruggiero, molti anni dopo, ne *Il ritorno alla ragione* (conferma puntuale di una continuità di pensiero e di indirizzo politico), ritornando, anche in modo autocritico, sul dibattito politico culturale dei primi del Novecento che lo aveva visto polemico

Presentato dall'Istituto di Storia.

¹ Sull'elaborazione politica di Murri, nel periodo democratico cristiano, vedi L. Bedeschi, *Cristianesimo e libertà. Il discorso di Romolo Murri (San Marino 1902)*, Urbino, QuattroVenti 1999; L. Bedeschi, *Il modernismo e Romolo Murri in Emilia e Romagna*, Parma, Guanda 1967; L. Bedeschi, *Il giovane Degasperi e l'incontro con Romolo Murri*, Milano, Bompiani 1974; P. Scoppola, *Crisi modernista e rinnovamento cattolico in Italia*, Bologna, il Mulino 1961; M. Guasco, *Romolo Murri e il modernismo*, Roma, Cinque Lune 1968; S. Zoppi, *Dalla Rerum Novarum alla Democrazia cristiana di Murri*, Bologna, il Mulino 1991; F. M. Cecchini, *Murri e il murrismo. Dalla "Vita Nova" all'interventismo*, Urbino, Argalia 1973; P. Grassi, *Il discorso di San Marino, 1902*, Chiaravalle 1974; D. Saresella, *Romolo Murri e il movimento socialista (1891-1907)*, Urbino, QuattroVenti 1994. Per il periodo radicale di Murri, vedi G. Spadolini, *Giolitti e i cattolici*, Firenze, Le Monnier, 1959; G. Spadolini, *Il mondo di Giolitti*, Firenze, Le Monnier 1969; L. D' Angelo, *Radical-socialismo e radicalismo sociale in Italia (1892-1914)*, Milano, Giuffrè 1984; B. Marcucci, *Romolo Murri. La scelta radicale*, Venezia, Marsilio 1994.

protagonista su posizioni nettamente conservatrici, ricordava il largo discredito e la diffusa ostilità che circondava la democrazia:

quando ero giovane – mi riferisco agli anni che precedettero immediatamente la prima guerra mondiale, la democrazia era alquanto malfamata in Italia. Per un uomo di cultura, essa era roba da comizi elettorali, era una parata domenicale, un intruglio di massoneria e di positivismo. Sorel, nelle *Illusioni del progresso*, la batteva duramente in breccia e parlava con disprezzo del *marais* democratico; Pareto e Mosca cercavano dei correttivi nelle *élites* e nella classe politica alla dilagante democrazia; Croce opponeva alla quantità la qualità; insomma tutta l'aristocrazia intellettuale mostrava di rifuggire da un credo politico troppo banale e filisteo².

Murri individuava nella scuola un decisivo strumento di educazione e quindi di crescita democratica. Migliorare l'ordinamento scolastico, i contenuti formativi, significava assicurare al paese una vita più civile ed avanzata, superare il sostanziale autoritarismo, l'individualismo rinunciatario e pavido, e rendere possibile il pieno dispiegamento del principio di libertà e di autogoverno.

Murri, sul tema della scuola e della politica scolastica, pubblicava nel 1922, nella prestigiosa collana *Scuola e Vita* de «La Voce», diretta da G. Lombardo – Radice, il volume *Scuola e Politica*, in cui aveva raccolto i suoi articoli più importanti sull'argomento, scritti tra il 1914 e il 1920³.

Sicuramente, questo è un titolo minore nella vasta produzione murriana, ma, tenuta ferma questa avvertenza, anche il suo studio può contribuire a definire più compiutamente l'azione politica ed anche lo svolgimento culturale dello studioso marchigiano, che tutto sommato rimane, come dicono i sociologi, una coscienza anticipata con caratteri e qualità proprie: la forza delle grandi e coraggiose intuizioni, l'angoscia dei ripiegamenti, la fermezza nel perseguimento dei compiti su cui sa di giocare la vita.

Oltre questo volume vi sono moltissimi altri scritti sullo stesso tema, noi abbiamo analizzato i più significativi⁴.

Non sempre Murri ha affrontato l'argomento della scuola come tema in sé, nei suoi aspetti tecnici, metodologici, nei contenuti didattici e culturali. Negli anni 1910-14, l'istruzione pubblica, soprattutto elementare,

² G. De Ruggiero *Il ritorno alla ragione*, Bari, Laterza 1946. Per motivi di spazio, tutti i riferimenti bibliografici sono ridotti all'essenziale.

³ R. Murri, *Scuola e politica*, Firenze, «La Voce» 1922. Tutti gli articoli erano usciti nella rivista «La Cultura Popolare».

⁴ Il pensiero pedagogico di Murri è stato brevemente ricostruito nel saggio di C. Graziani, *Riforma religiosa e riforma pedagogica nel pensiero di Romolo Murri*, in «I Problemi della Pedagogia», n. 2, 1962, pp. 238 sgg. Interessanti spunti si trovano anche in C. Giovannini, *Romolo Murri dal radicalismo al fascismo. I cattolici fra religione e politica (1900-1925)*, Bologna, Cappelli 1981, pp. 35-6.

era parte costitutiva non tanto di un disegno di politica scolastica, quanto piuttosto di politica ecclesiastica. Erano gli anni in cui il deputato radicale si impegnava in una battaglia durissima, da un lato, contro il clericalismo, ossia una concezione autoritaria della Chiesa, l'intolleranza dogmatica, la compromissione della religione con la politica; dall'altro per la laicità dello Stato e della scuola. Per ben intendere il senso della polemica murriana occorre sottolineare il significato nuovo che viene ad assumere, nei suoi scritti, il concetto di laicità. Questa non definisce più un atteggiamento agnostico in materia religiosa, e neppure l'adesione, in senso massonico e tradizionalmente anticlericale, ad una religione razionale senza dogmi soprannaturali di ascendenza illuministica. Non era, quindi, l'affermazione di un'altra religione in contrasto con quelle precedenti, ma la soppressione della Chiesa-stato e di qualsiasi rapporto speciale dello Stato con una determinata religione. La laicità della scuola, inoltre, era il coronamento di una riforma religiosa, della "laicizzazione della religione", la riaffermazione della coscienza come sede interiore della divinità, come immanenza del divino nello spirito umano. Il laicismo era il rispetto dell'autonomia della coscienza.

Il contenuto della sua proposta di una nuova politica ecclesiastica era dettato da due principi fondamentali: la laicità dello Stato, la democratizzazione delle istituzioni. In questo quadro la scuola, sia per l'interesse politico che suscitava, sia per la sua stessa natura, era un tema di assoluta preminenza. Questa si trovava in un passaggio difficilissimo, e in grave difficoltà per il vuoto creato dalla dissoluzione della pedagogia positivista. Su questo versante, soprattutto Gentile era impegnato a liquidare la persistente influenza degli ultimi epigoni e motivi dell'indirizzo naturalistico. Gentile, in particolare, nella contrastata relazione sulla definizione di scuola laica (1907), di fronte ad un uditorio esterrefatto, aveva criticato in modo radicale la scuola italiana, la sua neutralità, e l'idea di laicità puramente negativa, ossia neutrale, che la dominava. Per il filosofo idealista, invece, la scuola doveva essere informata ad un concetto di laicità positiva, ad una filosofia, ad una fede. Ed essere non più fucina di scetticismo ed indifferentismo, ma di salde coscienze morali. Ma la morale – sosteneva – vuole una visione del mondo, e questa la dà o la religione o la filosofia. A questo fine, pertanto, nelle scuole elementari occorreva reintrodurre subito la religione o *philosophia inferior*, che era un grado verso la vera religione, ossia la filosofia⁵. Mi si permetta una breve digressione. A proposito delle tesi di Gentile al congresso di Napoli, ci

⁵ Ci riferiamo alla famosissima relazione al congresso di Napoli della Federazione fra gli insegnanti delle scuole medie, G. Gentile, *Scritti pedagogici*, Vol. I, *Educazione e scuola laica*, Firenze, Sansoni 1937, pp. 95 sgg. Vedi inoltre G. Turi, *Giovanni Gentile. Una biografia*, Firenze, Giunti 1995, pp. 166 sgg.

sono delle osservazioni estremamente interessanti di Bobbio, a partire dalle quali è possibile comprendere meglio anche il laicismo di Murri. Bobbio ha scritto che la polemica gentiliana sulla «questione dei rapporti tra stato e chiesa non era certo più una battaglia di prima linea», indicando, invece, nel problema sociale il centro dello scontro politico di quel periodo storico⁶. Tale giudizio ci sembra che possa valere non solo per le posizioni conservatrici, ma anche per quelle progressiste. In senso generale, sul primitivismo politico dell'anticlericalismo democratico e socialista, e sull'arretratezza culturale del laicismo che l'ispirava, l'accordo è pressoché generale. Per Murri la questione si poneva diversamente. Infatti tutto il suo pensiero e la sua azione erano stati ispirati, in modo preminente, dal problema religioso. In questo quadro, perciò, l'impegno per l'affermazione di una società laica, rinnovata religiosamente, per il progresso sociale, per lo sviluppo democratico, era un momento inscindibile di un'unica battaglia.

La Chiesa, il neoidealismo, i conservatori avevano ripreso una energica, tenace iniziativa per reintrodurre nella scuola pubblica un modello educativo fortemente connotato da elementi di confessionalismo. I punti di attacco, e di maggior convergenza di queste forze, riguardavano la questione dell'insegnamento del catechismo cattolico nella scuola primaria e la libertà di insegnamento. Per quest'ultima si intendeva il diritto dei privati di istituire scuole libere in concorrenza con quelle statali e di insegnarvi secondo i propri convincimenti religiosi, senza alcuna ingerenza dello Stato⁷.

⁶ N. Bobbio, *Dal fascismo alla democrazia*, a c. di M. Bovero, Milano, Baldini & Castaldi 1997, p. 200.

⁷ Il problema della libertà d'insegnamento nel pensiero cattolico, come richiesta di un rapporto nuovo fra lo Stato e la società civile, è stato ricostruito da P. Scoppola, *Coscienza religiosa e democrazia nell'Italia contemporanea*, Bologna, il Mulino 1966, pp. 93-109; afferma Scoppola: «Sotto questo profilo la identificazione fra statalismo nell'istruzione e progresso democratico sembra inaccettabile non meno di quella fra laicismo e progresso democratico», cit. p. 105. In tema di Chiesa e libertà d'insegnamento, scrive, invece, L. Borghi: «Perciò la Chiesa rifiuta la libertà d'insegnamento. Dice a questo riguardo l'Enciclica "Libertas" emanata da Leone XIII nel 1888: "non essendovi dubbio che la verità sola deve 'imbuere animos'...", l'insegnamento non deve diffondere altro che la verità... E per questa ragione è evidentemente dovere di coloro che insegnano lo strappare gli errori dagli animi... Appare quindi grandemente in conflitto colla ragione ed essere nata a pervertire le menti dalle radici quella libertà per cui ciascuno rivendica a sé a suo arbitrio la licenza d'insegnare". La teoria della libertà d'insegnamento è stata accolta dalla Chiesa in un periodo in cui, per effetto del trionfo dei liberali, essa aveva perduto il suo dominio nel campo dell'istruzione». L. Borghi, *Educazione e scuola nell'Italia d'oggi*, Firenze, La Nuova Italia 1958, p. 137. Vedi anche L. Borghi, *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, Firenze, La Nuova Italia 1951. Su questi temi in Murri vedi G. Cappelli, *Romolo Murri. Contributo per una biografia*, Roma, Edizioni Cinque lune 1965, pp. 145 sgg.

2. *L'insegnamento della religione nella scuola elementare e nella media. Il problema dei Seminari*

2.1 Per la legge Casati, nelle scuole pubbliche elementari l'insegnamento religioso era obbligatorio, ma per gli allievi, i cui parenti dichiaravano di prendersi cura della loro istruzione religiosa, era prevista la dispensa⁸. La legge Coppino sull'obbligo dell'istruzione elementare (1877) non faceva alcuna menzione dell'insegnamento religioso, anzi prevedeva lezioni sulle prime nozioni dei doveri dell'uomo e del cittadino.

Dopo anni di incertezze, il r.d. 16 febbraio 1888, n. 5292 relativo al regolamento di attuazione della legge sull'obbligo, stabilì che l'insegnamento religioso, dietro richiesta dei genitori degli alunni, fosse fatto impartire dai Comuni nelle ore, nei giorni e nei limiti stabiliti dal Consiglio provinciale scolastico. Il successivo regolamento del 1895 fece propria una soluzione di mediazione poco chiara, teneva ferme le norme del 1888, ma concedeva ai Comuni la facoltà di affidare l'istruzione religiosa a persone estranee alla scuola (come richiedevano i cattolici). Agli inizi del secolo, il Consiglio di Stato, con alcune sentenze contraddittorie, rese ancor più incerto il quadro normativo; nel 1903, un suo parere concludeva che l'articolo della legge Casati, che proclamava l'obbligo dell'insegnamento religioso, doveva considerarsi abrogato; nel 1907, invece, emise un parere opposto a quello precedente, riconoscendo l'obbligo dei Comuni di assicurare l'istruzione religiosa su richiesta dei genitori. In tale complessa situazione il ministro Rava, nel suo regolamento generale sull'istruzione elementare del 1908, dopo molte esitazioni e pressioni, stabiliva l'obbligo per i Comuni a provvedere all'istruzione religiosa di quegli alunni i cui genitori ne avessero fatto richiesta, nei giorni e nelle ore stabilite dal Consiglio scolastico provinciale, per mezzo degli insegnanti delle classi, reputati idonei a questo ufficio e consenzienti, o di altre persone la cui idoneità era riconosciuta dallo stesso Consiglio scolastico. Quando, però, la maggioranza dei consiglieri comunali non era favorevole all'insegnamento religioso, questo doveva essere impartito, a cura dei padri di famiglia che lo avevano richiesto, da persona fornita di patente di maestro elementare e approvata dal Consiglio provinciale scolastico. In questo caso, si dovevano mettere a disposizione, per tale insegnamento, i locali scolastici nei giorni e nelle ore stabiliti dal Consiglio provinciale scolastico. La disposizione, troppo ambigua, trovò contrari sia i cattolici che i laici; per quest'ultimi si trattava di un ritorno reazionario, per i primi di una minaccia liberale.

Su questo stesso tema, nel 1907, Bissolati ed altri avevano presentato una importantissima mozione, nettamente ostile all'educazione catechistica, in cui si invitava il governo ad assicurare il carattere laico della scuo-

⁸ E. De Fort, *La scuola elementare dall'Unità alla caduta del fascismo*, Bologna, il Mulino 1996, pp. 100 sgg.

la elementare, vietando che in essa venisse impartito, sotto qualsiasi forma, l'insegnamento religioso. La mozione venne discussa tra il 18 e il 27 febbraio 1908, suscitando nel Parlamento e nel paese un dibattito vastissimo. Anche Giolitti intervenne, difendendo la soluzione del ministro Rava in nome del sentimento di libertà della maggioranza degli italiani e chiedendo che la mozione fosse respinta; infatti, come era scontato, ebbe ben 340 voti contrari e 60 favorevoli⁹.

2.2 Per Murri la scuola era nella sua essenza la forma principale di preparazione al lavoro ed alla vita, e di trasmissione del sapere. In senso tecnico specifico ciò avveniva con l'insegnamento sistematico di certe materie, in certi locali, e in certe ore del giorno. In questo compito alla famiglia era riconosciuta una indiscutibile preminenza. In situazioni di maggiore complessità e difficoltà interveniva il Comune, garantendo economicamente ed organizzativamente la realizzazione di questo gravoso impegno. Ma per Murri i Comuni, nelle precarie condizioni in cui si trovavano, se erano appena in grado di assicurare l'istruzione popolare, certamente per le laceranti e continue contrapposizioni politiche non potevano provvedere anche all'insegnamento religioso. Di questo, in realtà, se ne doveva occupare lo Stato, garantendo un indirizzo di assoluta neutralità¹⁰.

Lo stato moderno, basato sulla piena libertà di coscienza e di cultura, non poteva far propria la difesa di una fede o di una Chiesa. Nella scuola elementare pubblica, pertanto, non si doveva tenere l'insegnamento del catechismo. Ciò era di pertinenza delle famiglie o delle associazioni religiose a cui esse aderivano¹¹.

Infatti, se questo avveniva attraverso la scuola privata, lo Stato non aveva alcun diritto di interferire; ad esso competeva solo una funzione di controllo e vigilanza sui contenuti culturali generali dell'insegnamento primario, ai fini di una valutazione legale e per gli effetti giuridici dei risultati didattici.

In verità, la soluzione avanzata dal Regolamento Rava non considerava la situazione concreta dell'insegnamento catechistico in Italia e si rivelava astratta e formalistica. Giolitti scaricava sui Comuni questo controverso problema, sottovalutando lo stato delle amministrazioni locali, condizionate da giuochi politici e da pressioni da parte della Chiesa cattolica. Ancora una volta faceva presentare un provvedimento di natura con-

⁹ Per il Regolamento del ministro Rava e per il dibattito sulla mozione Bissolati v. *Lo Stato catechista*, a cura di A. Aquarone, Firenze, Parenti 1961.

¹⁰ R. Murri, *Della Religione della Chiesa e dello Stato*, Milano, Treves 1910, p. 246.

¹¹ *Ibid.*, p. 247.

tingente, legato a precari equilibri parlamentari, di scarsa efficacia e dilatorio.

I Comuni venivano coinvolti in un problema che ormai non era più di loro competenza e al di fuori della loro possibilità di soluzione. Murri precisava il suo pensiero, sostenendo che le amministrazioni locali solo con l'unanimità morale di tutti i cittadini avrebbero potuto deliberare a favore dell'insegnamento di una data religione, altrimenti le maggioranze, che amministravano le città, non avevano il diritto di utilizzare l'organizzazione e le risorse dell'intera comunità per sostenere una religione non condivisa da tutti ed anche da alcuni contrastata¹².

In sostanza, constatata l'impossibilità per i municipi di assicurare l'educazione religiosa, questa doveva essere lasciata interamente alle famiglie, che vi avrebbero provveduto o con la scuola libera o con l'insegnamento a parte. Rispetto alle pressioni dei clericali si trattava, cioè, di tener fermo un orientamento che salvaguardasse il carattere laico e liberale dell'istruzione pubblica.

Le posizioni politiche di Murri, per le sue note vicende personali, spesso erano considerate come mosse da un vivo risentimento e da intolleranza. Proprio perciò chiariva che lo Stato, a cui faceva riferimento, doveva essere un'istituzione guidata non da una pregiudiziale ostilità nei confronti del cattolicesimo, ma dalla consapevolezza della sua totale incompetenza su questo tema. La natura stessa della religione, pura interiorità ed anelito di assoluto, trovava il suo più completo inveramento in assenza di norme e coazioni esteriori. Scriveva, infatti:

E quindi il costituirsi nell'intimo delle coscienze degli ideali della vita e dei fini supremi dell'attività umana, ed il tradursi di questi ideali o fini in forme figurative e simboliche, e l'attività avente per scopo immediato l'educazione dello spirito religioso, non debbono obbedire ad altro principio o legge che non sia la interiore e spontanea elaborazione delle coscienze individue¹³.

In questa visione del problema religioso, la stessa autorità paterna doveva autolimitarsi per il rispetto dovuto ad una coscienza che attraverso l'educazione realizzava il proprio processo formativo, tendente alla libertà interiore, alla sincerità ed alla consapevolezza di sé e della propria vita. L'accettazione di una religione, pertanto, si trasformava in un sentimento profondo e reale solo se avveniva attraverso una intima e consapevole adesione ad essa, e non per opera di una autorità esterna vuoi familiare che scolastica.

A di là delle dispute di natura confessionale – sosteneva Murri – nel-

¹² *Ibid.*, p. 249.

¹³ *Ibid.*, pp. 250-01.

la scuola occorreva affermare una formazione religiosa che mirasse a suscitare nei fanciulli il senso ricco e positivo per quei problemi spirituali che le religioni avrebbero risolto più tardi; ad abituarli a comportamenti basati sull'umanità e bontà; a disciplinare gli istinti egoistici ed orientare la propria attività interiore di riflessione al fine di conquistare una compiuta personalità morale.

Insomma, occorreva procedere con una *maxima reverentia* nella educazione del fanciullo, il quale si rivolgeva ai suoi maestri con assoluta spontaneità e fiducia, non solo per acquisire tecniche e saperi, ma anche quei valori fondamentali necessari per dare un senso al proprio operare, alla propria vita individuale e sociale¹⁴.

In conclusione, rimosso l'insegnamento confessionale, nella scuola primaria, al maestro era opportuno lasciare la più completa libertà di informare il suo insegnamento a quei valori in cui si riconosceva. Ed il docente era chiamato ad operare con grande equilibrio e prudenza e nel rispetto della coscienza degli alunni. Non doveva, cioè, imporre le sue private convinzioni, ma, con grande attenzione e sensibilità, ripercorrere con gli allievi i momenti di quel processo spontaneo in cui nelle coscienze affiorano le prime curiosità e domande di natura religiosa sulle ragioni e il senso della vita.

La funzione dello Stato era, quindi, circoscritta e limitata alla vigilanza sulle effettive condizioni di libertà del maestro e dell'alunno.

2.3 L'assoluta mancanza di un indirizzo coerente dello Stato, in materia di religione scolastica, risultava di piena evidenza nella situazione della scuola media in cui tale materia non figurava in nessun ordinamento. Con la soppressione dell'insegnamento della religione nelle scuole medie e superiori, si pensava di favorire il superamento e il riassorbimento del sentimento religioso in correnti filosofiche e scientifiche che sembravano rappresentare il punto più alto della elaborazione dello spirito umano.

Nella scuola media, invece, — spiegava Murri — era necessario realizzare più compiutamente quella prima formazione che era stata avviata nelle elementari. La coscienza dell'alunno, già sensibile ai problemi spirituali, occorreva arricchirla di informazioni storiche, critiche, dottrinali per porla in grado di impegnarsi in ulteriori ricerche interiori e per decidere il suo orientamento¹⁵. Nella scuola media i contenuti dell'insegnamento dovevano vertere sulla natura e il significato delle religioni, sulla religione storica della nazione, sulla sua importanza nella cultura e nello spirito del popolo. La religione andava presentata come formazione stori-

¹⁴ *Ibid.*, p. 252.

¹⁵ *Ibid.*, p. 290.

ca, come fattore di sviluppo e accrescimento delle coscienze, a cui ci si rivolgeva per libera scelta per comprendere se stessi e la propria vicenda umana.

2.4 Nell'intreccio tra politica scolastica e politica ecclesiastica era collocata anche la questione dei Seminari. Murri rimarrà sempre fortemente interessato alla situazione di questi istituti. Nel giugno del 1910, aveva svolto un'interpellanza intorno ai criteri con i quali il ministro di grazia e giustizia intendeva vigilare sui seminari italiani, per l'osservanza delle leggi e la tutela dei diritti dello Stato, per riguardo alla amministrazione ed alla gestione di tali enti¹⁶. In tale occasione aveva deplorato l'assoluta indifferenza dello Stato rispetto anche a questa particolare istituzione formativa, e aveva criticato i contenuti culturali dell'insegnamento, inficiati da pregiudizi e da una concezione arcaica dello Stato e della società, vera fucina di atteggiamenti intolleranti, incapaci di qualsiasi apertura verso la modernità. Ma ciò che stava veramente a cuore a Murri, e lo angosciava, era che all'interno dei Seminari si ripetevano spesso veri e propri drammi spirituali nei giovani seminaristi, abbandonati a se stessi e non tutelati nella loro libertà di scelta dallo Stato; ricordava, infatti, che molti giovani, giunti a diciotto o a venti anni, senza alcun titolo che permettesse loro di giovare degli studi fatti per inserirsi in impieghi o per essere ammessi negli istituti di istruzione media e superiore, preferivano scegliere lo stato ecclesiastico pur senza vocazione.

Anche il deputato socialista, Calda, poco prima, aveva sollevato alla Camera la questione dei seminari, proponendo la loro riduzione, la limitazione degli insegnamenti a quello teologico ed il divieto di accesso agli alunni al di sotto di 18 anni. A Murri sembrava più logico chiedere direttamente la soppressione dello speciale carattere giuridico che essi avevano. Considerava, infatti, i seminari come istituti di educazione secondaria ed in questo senso li equiparava agli istituti privati di istruzione media, soggetti alla vigilanza didattica dello Stato secondo le norme della legge Casati. Invece sulla specificità della preparazione all'esercizio del ministero sacerdotale, ribadiva che non erano ammissibili interferenze da parte dell'autorità ministeriale¹⁷.

¹⁶ R. Murri, *Discorsi parlamentari (1909-1913)*, con introduzione di F. Malgeri, Roma, Camera dei deputati 1996, pp. 35 sgg. Cfr. anche C. Lorusso, *Romolo Murri dalla Democrazia cristiana al Partito radicale*, Bari, Adriatica ed. 1981.

¹⁷ R. Murri, *Della Religione* cit., p. 262. «Il Commento» si interessò più volte del problema dei Seminari, vedi tra gli altri r. m. *I seminari e lo Stato*, in «Il Commento», 20 febbraio 1910.

3. *La libertà d'insegnamento*

Nel primo decennio del secolo, sul nodo della libertà di insegnamento aveva ripreso vigore un dibattito culturale e politico di grande importanza. Le tradizionali posizioni dei cattolici, contro il cosiddetto monopolio della scuola statale, avevano trovato un inaspettato alleato nelle nuove ed aggressive tesi dei gentiliani e più in generale degli idealisti¹⁸. I laici, pur movendo anch'essi da un'analisi delle insufficienze e dei guasti della scuola pubblica, ritenevano, tuttavia, che l'insistente critica nei suoi confronti nascondesse il disegno più o meno esplicito di dare nuovo spazio al confessionnalismo. Anche per Murri la libertà d'insegnamento era 'frase ambigua', poiché, in realtà, di questa libertà non profittava che la Chiesa e si poteva quindi piuttosto parlare di monopolio, di fatto, dell'insegnamento privato da parte di essa.

Tuttavia Murri non chiedeva certo allo Stato la lotta aperta contro la scuola privata o il monopolio della Chiesa e delle congregazioni religiose. La Chiesa, in quanto cooperazione libera per finalità proprie di cultura e di vita, non andava soggetta a forme di coazione giuridica, in questo ambito la sua azione era quella di una iniziativa privata. In tal senso la sua azione era pienamente legittima in quanto lo Stato, in particolare nel settore educativo, aveva una funzione di integrazione e direzione nei confronti dei privati e delle famiglie non in grado di svolgere i compiti formativi, coordinando e riconoscendo giuridicamente i livelli scolastici acquisiti.

Nessun provvedimento doveva contrastare l'insegnamento privato. Anche quelli contraddistinti da un forte contenuto religioso o morale avevano la loro legittimità, certo nell'ambito del pieno rispetto delle leggi, della morale comune e delle istituzioni pubbliche. Riconosceva anche una salutare concorrenza tra le scuole pubbliche e quelle di iniziativa privata.

Ma esso (Stato) – notava Murri – ha in questo campo dell'istruzione e della educazione pubblica, un doppio ufficio, che vien quasi sempre praticamente confuso, ma che va invece ben distinto. Dall'una parte, per le necessità immediate della cultura nazionale nei suoi vari gradi e momenti, esso fonda, od obbliga gli istituti minori a fondare scuole, le organizza, le mantiene; dall'altra parte, come organo di cultura, fissa le condizioni generali alle quali la scuola, nel suo insieme, (...) deve rispondere per compiere nella maniera più pratica e feconda, questo ideale ufficio suo; e per questo esso fissa i programmi minimi, i metodi fondamentali, i criteri pedagogici; disciplina coordina unifica controlla sancisce, facendo che l'insieme delle scuole nazionali dai rudimenti dell'alfabeto ai più alti e

¹⁸ Le tesi dei cattolici hanno avuto un'esauriente illustrazione nella relazione di Anile al congresso nazionale del PPI tenutosi a Napoli nel 1920. Cfr. A. Anile, *Lo Stato e la scuola*, Firenze, Vallecchi 1924, pp. 167 sgg.

speciali istituti universitari esprima, nel modo più alto e più atto, la mente e la coscienza nazionale, in quanto si fa sistema di educazione e di trasmissione della cultura.

E questo secondo ufficio è di natura sua tale che lo Stato deve compierlo, non nella sua scuola, importando quel sua una limitazione empirica ed occasionale, ma nella scuola privata come nella pubblica, con egualissimo titolo¹⁹.

Murri, certamente, era per la libertà d'insegnamento, ma reclamava una severa ed assidua vigilanza, regolata da precise disposizioni di legge, condotta con continuità di criteri, su tutta la scuola privata, in tutti i suoi gradi.

Pur accettando un regime di libertà e di piena concorrenza tra i vari istituti, riteneva che tutta la materia non potesse essere più lasciata in una condizione di vuoto normativo e che andasse riorganizzata sulla base di alcuni provvedimenti urgenti che sanzionassero: 1) l'obbligo a tutte le scuole private di avere docenti abilitati nelle materie del loro insegnamento; 2) l'obbligo, per la costituzione delle scuole private, di raggiungere un determinato numero di alunni, di seguire regolarmente i programmi ministeriali, di comunicare ogni anno l'elenco dei propri docenti; di deporre presso le competenti autorità un esemplare dei manuali scolastici adottati; di collaborare alle ispezioni periodiche; 3) l'obbligo del riconoscimento legale per le comunità monastiche, o congregazioni, che istituivano scuole private²⁰.

4. Il problema educativo

4.1 C'era in Murri una concezione generale del processo educativo e formativo? Occorre ricordare che agiva, nel politico marchigiano, un rapporto essenziale tra riflessione filosofica ed iniziativa politica. Tra l'impegno teorico e l'impegno pratico operava, cioè, un nesso profondo, ed il primo era a fondamento del secondo. Via via che Murri modificava la sua visione generale della vita, aggiornava anche la sua analisi concreta storico-sociologica della realtà italiana, orientandosi verso certi valori e certi interessi. Quando questa relazione positiva tra i due momenti, questa reciproca indispensabilità veniva ad offuscarsi sia il pensiero che l'azione di Murri presentavano una più complessa problematicità interpretativa.

Una risposta, alla domanda più sopra avanzata, ci viene da due saggi

¹⁹ R. Murri, *Della religione* cit., pp. 320-01.

²⁰ *Ibid.*, p. 324. Su questi temi vedi anche R. Murri, *L'anticlericalismo, origini, metodi e scopi pratici*, Roma, Libreria editrice Romana 1912. L'anticlericalismo murriano è stato ampiamente studiato da A. Botti, *Romolo Murri e l'anticlericalismo negli anni de "La Voce"*, Urbino, Quattro Venti 1996.

estremamente interessanti ed impegnativi: il primo, *La scuola e la filosofia*, del marzo 1913²¹; il secondo, *Infanzia maestra*, del gennaio 1917²².

Nel primo scritto il tema della riflessione era la scuola elementare e popolare. Anche su questo piano, Murri notava che si misuravano due opposte concezioni dell'uomo e della società: quella clericale e quella democratica.

Occorre ricordare che, nel primo decennio del Novecento, il concetto di scuola subiva una profonda, radicale trasformazione. Da mero strumento di trasmissione passiva di elementi di cultura, era elevata a luogo di formazione spirituale, di coscienze, di personalità morale. Per Murri questa nuova funzione, che avrebbe dovuto assumere l'ordinamento scolastico, si era affermata grazie ad una rinnovata considerazione dell'atto educativo, come un fare e farsi delle coscienze.

La stessa Pedagogia, infatti, non aveva più il valore di scienza, ma risolveva se stessa nella filosofia, non potendo prescindere da una concezione generale della vita, cioè dalla filosofia.

Murri, già influenzato dall'attualismo, riconosceva ampiamente il merito a Gentile di aver rinnovato gli studi pedagogici, e di aver avanzato una metodologia educativa centrata sulla spiritualità dell'alunno.

I vecchi indirizzi culturali naturalistici e materialistici facevano dipendere la formazione dell'uomo da una molteplicità di fattori; alla scuola era riservato un posto secondario e limitato. In sostanza, era chiamata a fornire una congerie di nozioni irrigidite in schemi pedanti, in programmi enciclopedici, valutate poi da misuratori di tipo algebrico.

«Che cosa poi l'alunno sarebbe stato come uomo – commentava Murri –, questo non dipendeva né dalla scuola né da lui stesso; quante ferree leggi non abbiamo inventato ed illustrato, da 'l'uomo è ciò che mangia', al 'delinquente nato'»²³.

La volontà, l'autonomia dello spirito erano totalmente ignorati, così pure erano gravemente fraintesi le forme del divenire della personalità umana, ed essenziali principi morali.

Con il declino del positivismo, Murri riconosceva che negli orientamenti culturali del Paese si era affermata una nuova concezione filosofica, che aveva il senso profondo della autonomia dello spirito, di ogni uomo in quanto moralità. Tale rinnovamento – per il nostro autore – era il risultato del superamento dialettico dell'idealismo e del materialismo marxista, che si era prodotto nel pensiero filosofico del nostro paese. Da un lato, negli idealisti italiani, in modo particolare in Gentile, nel *Sommario di Pedagogia*, veniva superata la vecchia, astratta, concezione del soggetto pensante per affermarne una più vitale e più ricca. Lo spirito

²¹ *La scuola e la Filosofia*, in «La Cultura Popolare», 15 marzo 1913.

²² R. Murri, *Scuola e politica*, cit. pp. 5 sgg. Il saggio è del gennaio 1917.

²³ R. Murri, *La scuola e filosofia* cit, p. 194.

coincideva con il pensiero come attualità, e il suo divenire si convertiva in autentica pedagogia e la scuola in sintesi di vita.

Dall'altro lato, tale superamento lo si ritrovava anche nei marxisti, ad esempio, negli scritti di Tullio Colucci, che su «Critica Sociale» criticava l'interpretazione deterministica della storia e dei conflitti di classe. Affiorava, infatti, una più esatta comprensione del valore degli ideali come forza creatrice della azione delle masse. La classe, portatrice di istanze di giustizia, aveva bisogno di fede e di idealità, di riaffermare anche il valore spirituale della sua lotta, di superare il piano degli interessi economico-corporativi.

«È di qui, – notava Murri – appunto la scuola e la sua importanza nuova, come fatto umano e come realtà democratica»²⁴.

Riprendendo la tradizionale polemica contro l'educazione positivistica, ricordava come la scuola non confessionale non curava la formazione morale dell'individuo, l'educazione della volontà e del carattere. Riteneva importante solo l'istruzione nozionistica, valutata alla luce di un ingenuo oggettivismo:

Secondo il vecchio concetto la scuola ed il maestro erano responsabili solo di ciò che il fanciullo imparava; secondo il nuovo, essi sono responsabili di ciò che il fanciullo diviene, come volontà e come coscienza; perché egli è innanzi tutto volontà; e la concezione del mondo e della vita che egli si va facendo si traduce subito in sintesi pratica e in direttive soggette a valutazioni morali²⁵.

La scuola laica, invece, non si preoccupava solo di istruire ma anche di creare nel fanciullo una morale laica. Chiariva, però, Murri che morale laica era un concetto equivoco, che rischiava di esser frainteso con quello di morale adogmatica o antidogmatica, o morale che escludeva ogni fede ed idealità non solo trascendente ma anche immanente. La morale era una, e cioè quella per la quale la personalità umana si realizzava pienamente, si inverteva in modo completo come volontà e libertà.

Non c'era, in verità, una morale laica, ma la morale laicamente insegnata; ossia senza riferimento ad autorità o a forme definitive e immutabili.

L'allievo, quindi, andava educato a dominare e a controllare le sue passioni ed impulsi e a seguire la sua autentica umanità.

La laicità era il solo vero metodo di educazione morale dell'uomo. Gli insegnamenti catechistici, infatti, basati sull'autorità tendevano ad assoggettare il fanciullo ad una volontà estranea, ostacolando il formarsi di una libera personalità, di una volontà autonoma.

²⁴ *Ibid.*, p. 195.

²⁵ *Ibid.*, p. 195.

La morale catechistica ed ecclesiastica – sosteneva Murri – poté valere ed imporsi finché essa era considerata come l'intangibile parola, miracolosamente rivelata, da una divinità esterna; ma anche allora essa valse e diede buoni frutti per gli eterni valori morali che esprimeva e compieva, ne rese pessimi in quanto, sottraendoli alle libere riconquiste personali, li falsava e conduceva allo estraneamento dell'uomo da se medesimo²⁶.

La democrazia, in primo luogo, doveva realizzare se stessa nella scuola.

Per Murri erano operanti due concezioni della democrazia; la prima considerava decisive le conquiste già consolidate, le libertà civili, popolari, la rappresentanza, l'articolazione del potere; la seconda definiva la democrazia un farsi, un processo continuo di riforme, un superamento incessante di forme e istituti appartenenti al passato.

In questo schema mentre la scuola educava il singolo individuo, la democrazia educava gli individui nella società. La democrazia, cioè, doveva essere intesa come educazione, come conquista della propria personalità, come liberazione dalla necessità, come processo di realizzazione della propria autonomia²⁷.

Dopo l'influenza dell'idealismo e del materialismo, la democrazia, pertanto, era rinnovata sintesi di umanesimo e di laicità, e trovava nella scuola il momento più alto e cruciale della sua prima affermazione.

4.2 *Infanzia maestra* era uno scritto pieno di calore ed affetto per l'infanzia, quasi una ridefinizione concettuale dell'infanzia influenzata dall'idealismo. L'occasione immediata era data dalla osservazione del comportamento del suo piccolo Stelvio, che stava crescendo ed occupando l'attenzione del premuroso padre e della famiglia. Nel pieno della guerra, Murri tornava ad approfondire e studiare Hegel e l'idealismo nella interpretazione di Spaventa e Gentile, per orientarsi e capire. Il saggio parte da episodi minuti ma ben presto affronta il punto nodale di ogni processo educativo: il rapporto tra maestro ed alunno.

La sua esperienza paterna lo portava a concludere che il miglior maestro è il fanciullo, il migliore allievo è il filosofo.

Il bambino via via che cresceva si appropriava della realtà circostante, la trasformava, la ricreava come propria realtà del suo mondo interiore. E Murri vi ritrovava la conferma che

L'insanabile duplicità, la quale tormenta dagli inizi della filosofia il pensiero critico, quella del soggetto e dell'oggetto, del fatto e del fare, del mondo della determinazione e del mondo della libertà, qui è conciliata nell'atto, nella maniera più evidente. Tutto quello che gli serve, che può farlo crescere e divenire uomo è

²⁶ *Ibid.*, p. 196.

²⁷ *Ibid.*

fuori di lui, a cominciare dalla mamma; ma insieme è in lui, è da lui questo fluire continuo dell'atto che segna le cose, le assume, le converte in elementi del suo mondo interiore. Se egli potesse pensare il suo atto, non sarebbe, certo, che immanentista; così evidente è il fatto della creazione dall'interno dello scopo, che solo, per lui, misura e pone le cose²⁸.

In questo divenire dialettico anche il momento mitico, o poetico fantastico, e quello del pensiero critico trovavano una più alta sintesi. Chiarezza da una filosofia che risolveva la dualità nell'unità; una dualità che sempre rinasce, in una unità che sempre si fa²⁹.

Ma la guerra incombeva e condizionava anche l'umanità del suo piccolo Stelvio. Ma quali erano le origini spirituali di quella immane catastrofe? L'idealismo aveva un limite insuperabile nel fraintendimento della importanza della volontà. Ora una più profonda riflessione filosofica aveva fatto comprendere che prima del pensiero era l'azione. Il pensiero era, cioè, azione, creazione. Veniva, quindi, negata la classica antinomia, pregiudizio del realismo, fra educazione della volontà ed educazione dell'intelletto.

Murri indicava in questa volontà prevaricatrice, orgogliosa, l'origine spirituale della guerra.

Nel piccolo Stelvio invece il giuoco era l'espressione gioiosa e fattiva del dominio di questo mondo. Il mondo per lui era una finzione nella quale quello che solo lo interessava era lo sviluppo della personalità.

Un grande progresso – osservava Murri – sarebbe compiuto nella educazione se gli adulti, i maestri, giungessero ad avere coscienza chiara di questo principio fondamentale; che anche il mondo dei grandi, anche il mondo delle nostre passioni e delle attività è una finzione, un giuoco più serio nel quale quello che importa è solo la costituzione della nostra personalità, intorno ad un fine atto ad unificarla ed a spingerla in alto. Dare a queste cose valore oggettivo, vederle nella immediatezza loro estrinseca a noi, lasciarsene dominare è il grande errore pedagogico; e procede dal perdere di vista lo scopo, la vita, la vita più ricca ed intensa e sicura, supremo e solo criterio di valore³⁰.

Per il padre premuroso, la vita del suo bambino era pura espressione di spiritualità e di spontaneità. Nella attività realizzava la sua soggettività. Il maestro sollecitava l'autoeducazione del fanciullo, lo sviluppo della sua autocoscienza e cioè della conoscenza e della volontà di sé. In sostanza, il maestro si conformava allo sviluppo autonomo dell'educando ed in questo senso risolveva la propria azione nell'unità spirituale dell'atto educativo. Per Murri il bambino era un soggetto attivo, vitale, con un suo

²⁸ R. Murri, *Scuola e politica* cit., p. 8.

²⁹ *Ibid.*, p. 9.

³⁰ *Ibid.*, p. 13.

grado di autonomia, e il processo educativo doveva essere definito sulla base della sua centralità e in senso generale sull' assoluta dignità dell'infanzia.

Per comprendere meglio l'orientamento del nostro autore, possiamo brevemente ricordare le conclusioni a cui era giunta la pedagogia cattolica che, di lì a poco, grazie ad Armando Carlini, Mario Casotti e Luigi Stefanini, avrebbe avuto una notevole ripresa e messo in crisi su questo versante l'attualismo. Anche la pedagogia cattolica discuteva di autoeducazione, ma in realtà riconosceva solo l'autonomia e la spontaneità dello scolaro. Veniva ribadita, cioè, una delle tesi chiave della pedagogia tomista, ossia che l'uomo poteva essere causa di scienza a se stesso, ma non maestro. L'uomo poteva essere vero maestro a un altro uomo, perché in lui si trovavano già in atto i valori trascendentali come scienza e moralità, condizione sufficiente dell'opera educativa. Il maestro, quindi, agiva nel senso che non creava il sapere, ma era fattivo e positivo cooperatore della formazione del bambino.

In questi due scritti, anche se c'era una evidente differenza d'impostazione, risentendo il secondo del concetto di educazione come formazione dell'uomo in quanto essere spirituale, erano resi espliciti i temi che Murri terrà sempre presenti nella sua riflessione ed iniziativa politica sui nodi della scuola e della politica scolastica. Centrale era il rapporto tra scuola e democrazia. Vedremo in seguito che tutta la sua analisi sull'istruzione pubblica si articolava a partire da questo fondamentale punto di vista. La scuola doveva essere la democrazia che si espandeva ed affermava. In questa prospettiva lo sviluppo della cultura e della scuola popolare diventava un fattore decisivo per la formazione di cittadini pronti alla responsabilità dell'autogoverno. Da qui muoveva il costante interesse di Murri alle sorti della scuola popolare. I suoi interventi, i suoi contributi di carattere tecnico e generale tendevano a sollecitare un maggior impegno delle forze politiche su questo delicato settore educativo, che considerava uno snodo cruciale per contare su un paese più moderno e democratico.

5. La scuola e la cultura popolare

5.1 Quando Murri scriveva questo saggio, *Ragioni, spirito e forme della cultura popolare* (settembre 1914), era stato pubblicato da poco il volumetto di De Ruggiero *Critica del concetto di cultura*, che raccoglieva gli articoli del filosofo, scritti per «La Voce» negli anni 1912-13³¹.

De Ruggiero, in questa fase gentiliano, svolgeva una polemica piena

³¹ G. De Ruggiero, *Critica del concetto di cultura*, Catania, Battiato 1914.

di sarcasmo nei confronti degli oscuri filistei che si sentivano in dovere di promuovere, intensificare, affermare la cultura. L'organizzazione della cultura o la beneficenza culturale sembrava il gran problema del tempo, la vera missione del dotto. Criticava, perciò, lo pseudofilantropismo che dopo tanta fatica otteneva tutt'al più di sovrapporre meccanicamente scienza ad ignoranza. Ironizzava sul tipo apostolico della cultura, sul propagandista della sapienza già diventati soggetti da commedia. Ma la polemica ben presto si spostava su temi più propriamente politici, che coinvolgevano gli orientamenti più generali della società. Questa vasta iniziativa culturale, su scala europea, era addebitata alla influenza del movimento socialdemocratico. «Socialismo e democrazia non rappresentano estrinseche contingenze economiche e politiche, ma sono delle vere e proprie *formae mentis* che danno la loro impronta a tutti i rami dell'attività umana». Così la cultura non era che 'la democratizzazione del sapere' o più precisamente la «socializzazione dei mezzi di produzione mentale»³².

Nei primi anni del Novecento gli orientamenti culturali che si stavano affermando non erano certo favorevoli alla cultura popolare. Ormai era diventato un luogo comune criticare lo scientismo positivista, che si era fatto promotore di un più largo coinvolgimento delle classi lavoratrici nella fruizione dei risultati della elaborazione culturale. Si erano affermate una letteratura, una filosofia mosse da un profondo senso di problematicità interiore, di crisi, che non erano certamente interessate ad un rapporto con il popolo. La cultura popolare, quindi, era già in difficoltà ed in decadenza negli anni prossimi allo scoppio della guerra, e le critiche e le opposizioni nei suoi confronti erano sempre più radicali.

In questo settore, dopo l'esperienza di fine Ottocento, si poneva il problema di un ripensamento complessivo in relazione ad una tecnica pedagogica più adeguata, meno schematica: si trattava cioè di ridefinire le forme, i contenuti, i metodi di comunicazione della cultura alle larghe masse per garantire loro condizioni di parità civile.

Le principali obiezioni mosse toccavano questi punti: 1) era pseudo cultura, si risolveva, cioè, in una volgarizzazione sommaria ed elementare di contenuti alti; 2) non possedeva una sua organicità e unità, quindi non era in grado di suscitare una rielaborazione autonoma, personale delle cose apprese; 3) non poteva cogliere un interesse vero a cui ricolligarsi; al popolo premeva l'acquisizione delle tecniche professionali e di lavoro³³.

Murri, nello scritto in questione, respingeva totalmente queste criti-

³² *Ibid.*, p. 52.

³³ V. anche G. Prezzolini, *La cultura italiana*, Firenze, «La Voce» 1923, pp. 44 sgg.

che, che, nella sostanza, erano assolutamente indifferenti al problema di sottrarre settori sempre più vasti della popolazione italiana alla secolare incultura.

Definito il concetto di cultura superiore, come sapere metodicamente acquisito e permanentemente rinnovato da un assiduo lavoro di approfondimento, di critica, di ulteriore ricerca da parte di dotti, specialisti ecc., poneva il problema della sua diffusione, del suo trasformarsi nella cultura generale del paese.

Questo sapere che coinvolgeva settori limitati di cittadini, certamente, per essere trasmesso al popolo perdeva la sua unitarietà e si contaminava con elementi eterogenei e spuri. Per Murri, però, la società era la cooperazione di soggetti di diverso livello intellettuale e di diversa consapevolezza. Era, quindi, un fondamentale interesse sociale, politico e democratico che, accanto allo sviluppo della cultura in forme elaborate ed unitarie, crescessero istituti e mezzi per permettere ad ogni cittadino di arricchire il proprio sapere per raggiungere una superiore autonomia e autocoscienza.

In questo senso erano fuorvianti le valutazioni con criteri oggettivi ed estrinseci dei risultati. A tal proposito notava Murri:

E di cultura popolare si parla anche e si discute e per essa si agisce, con molteplici iniziative, sempre più diffusamente ed intensamente; ritenendosi a ragione che sia dovere della società mettere a disposizione del giovane e dell'uomo del popolo, per mezzo di *university extensions*, di biblioteche, di scuole, di conferenze e gite e musei e finanche di spettacoli e di rappresentazioni teatrali, delle opportunità di apprendere e di istruirsi dalle quali egli ricavi, come può, le esigenze più vicine alla sua vita ed alle sue modeste curiosità³⁴.

La cultura agiva in ognuno secondo le personali curiosità e bisogni, e la sua efficacia poteva variare da individuo ad individuo, rivelandosi infine dagli interessi e dai valori morali che era riuscita a promuovere.

Anche la seconda obiezione non sembrava di particolare rilevanza. Lo studioso marchigiano osservava che la finalità intellettuale dell'educazione era lo sviluppo di un pensiero critico autonomo, in grado di favorire una personale rielaborazione dei contenuti appresi. Ma questo obiettivo, che certamente si raggiungeva con più sicurezza con una metodologia appropriata, poteva anche essere conseguito facendo leva sulle naturali disposizioni dell'intelligenza. Notava, infatti,

Il buon criterio dell'educatore non è escluso, perché l'educatore è la consapevolezza stessa di quel processo di apprendimento e di creazione che deve compiersi nell'alunno, suscitata in qualche modo in questo dall'atto di insegnare. Ma non è

³⁴ R. Murri, *La religione nell'insegnamento pubblico in Italia*, in «Bilychnis», 15 dicembre 1914, p. 362.

da credere che non valga propaganda e cultura là dove una formazione ciclica di questo processo non possa essere sistematicamente perseguita³⁵.

Oltre alla attività educativa programmata, l'intelligenza viva e vigile era in grado di operare anche con autonomia. Questo problema sorgeva quando, per determinate condizioni sociali, non era possibile seguire uno sviluppo normale e prestabilito di formazione. In questo caso non aveva senso non riconoscere l'estrema positività di un'azione coordinata e capillare di diffusione della cultura. Una conferenza, un ciclo di lezioni nelle Università popolari, un libro, una rivista ecc. creavano un interesse, una curiosità che via via alimentavano nuovi fermenti spirituali e nuove sollecitazioni intellettuali.

Requisiti importanti, però, erano la frequenza e la continuità di tali incontri; l'insegnamento di nozioni semplici, chiare, organicamente disposte; l'impegno ad evitare la superficialità e l'affastellamento di argomenti; la capacità di valutare il livello medio di preparazione dei frequentanti.

Certamente, la scarsa omogeneità degli ascoltatori, la saltuarietà delle presenze, la discontinuità dell'impegno complicavano senz'altro il lavoro in questo settore. Era possibile, tuttavia, ugualmente superare questi limiti con particolari accorgimenti didattici. Soprattutto rispetto alla pluralità di interessi, di motivazioni, in gran parte pratiche, dei soggetti coinvolti, si potevano individuare degli elementi comuni a più discipline, che costituivano la base unitaria di molteplici attività lavorative e propri della realtà di classe e sociale di coloro i quali partecipavano alle lezioni.

Murri indicava due linee di azione per assicurare lo sviluppo di questo movimento. La prima portava a rendere più diffuse e capillari le iniziative, a suscitare curiosità, a far penetrare idee ed orientamenti. In questa prova si illudeva anche di poter contare sugli sforzi autonomi della scuola, dei partiti, delle imprese. La seconda mirava ad una seria riconsiderazione delle forme, dei contenuti, delle modalità di diffusione della cultura, soprattutto in rapporto ai livelli di preparazione dei soggetti coinvolti. Riteneva indispensabile l'elaborazione di una tecnica di educazione coinvolgente, cioè di una prassi educativa democratica.

Questa tecnica, - affermava - del resto, dovrà seguire le stesse norme fondamentali della comune pedagogia. Dovrà, come essa, non cercare di porre l'alunno-popolo dinanzi ad una cultura astrattamente imbastita, senza riguardo alle reali condizioni di vita e di psiche di quello; ma prenderlo quale esso è, e dal suo modo dato di intendere il mondo e di foggiareselo, da ciò che esso è e sa e può e fa, da certi sentimenti comuni che, a date ore, lo pervadono e lo commuovono, prendere le mosse per condurlo, suscitando le intime attività dello spirito, ai gradi immediatamente seguenti del processo ideale compiuto dalla storia nel suo in-

³⁵ R. Murri, *Scuola e politica* cit., pp. 50-1.

sieme e che ogni uomo e ogni gruppo deve in qualche modo ripercorrere in sé, tappa per tappa³⁶.

In questo senso il limite delle esperienze precedenti veniva individuato soprattutto negli atteggiamenti di supponenza, di superficialità, di ideologismo ottuso. Si trattava, invece, di tener sempre presenti gli interessi vitali del popolo, i suoi valori, i suoi modi di vita, la sua realtà. In sostanza, era indispensabile nel rapporto con i ceti popolari far agire i sentimenti di una viva e sentita collaborazione e di una profonda solidarietà sociale.

Per Murri, in questo ambito, non si doveva trascurare l'educazione morale intesa come adesione a valori di autonomia, di libertà, di operosità. Le moderne democrazie richiedevano cittadini con una educazione personale assai sviluppata. E proprio nel senso di questo fondamentale compito ogni iniziativa di cultura popolare trovava la sua vera ed universale ragione.

Un nuovo concetto di cultura emergeva dagli scritti di Murri, concreta, profondamente laica, con un serio senso storico della realtà. La cui diffusione non poteva essere affidata alla sola individuazione di tecniche e strumenti, ma richiedeva tutta un'opera di maturazione culturale ed etico-sociale di inusitata ampiezza. In questo nuovo indirizzo, il popolo era soggetto attivo, vitale, non semplice destinatario di una mera informazione, era il protagonista che si formava per conquistare ed esercitare una più alta responsabilità politica e civile.

5.2 Da tempo il rapporto tra cultura e tecnica era al centro di un ricco dibattito filosofico e politico. Da più parti era stata denunciata l'eccessiva considerazione che era stata data alla tecnica, fino a ridurre a realtà marginale i valori culturali. La tecnica da semplice complesso di strumenti per operare sulla natura era diventata via via un valore assoluto, regolatore dell'intera vita umana. Tale rapporto aveva investito anche la riflessione pedagogica, costringendo a ripensare le finalità stesse della formazione scolastica.

Come notava Murri nel suo saggio, *Tecnica e cultura* (aprile 1917), la guerra aveva riproposto con evidente urgenza tutta questa tematica³⁷. La legge Orlando del 1904 aveva esteso l'obbligo scolastico fino al dodicesimo anno di età. Prevedeva quattro anni di scuola elementare, comune per tutti, poi la scelta o di accedere con un esame di maturità alla scuola media per proseguire gli studi; o di iscriversi al corso popolare di due anni, quinta e sesta, per avviarsi ad un lavoro manuale. Nell'ottobre del 1916, si era tenuto a Milano un convegno sul corso popolare e la scuola

³⁶ *Ibid.*, p. 54.

³⁷ R. Murri, *Scuola e politica* cit.

professionale, organizzato dall'Unione italiana dell'educazione popolare. Nel 1917, il ministro dell'Istruzione pubblica, Ruffini, aveva presentato un progetto relativo alla scuola popolare che prevedeva la sua trasformazione da biennale in triennale: la quinta e la sesta «diverranno la prima e la seconda classe della nuova scuola popolare triennale»; una scuola, quindi, di carattere pratico e utilitario con insegnamenti tecnici professionali, «rivolti ai fatti più importanti della vita agricola e industriale» della propria regione³⁸.

Queste ed altre iniziative di studio e legislative nascevano perché la guerra aveva messo a nudo l'estrema arretratezza tecnica e produttiva dell'Italia, la scarsità di capitali, e soprattutto di risorse umane; in effetti era emerso un gravissimo problema, quello cioè di un rapido sviluppo delle capacità tecniche lavorative delle maestranze operaie.

Dopo la presentazione del progetto Ruffini, si era aperto un vivace dibattito sulle soluzioni da approntare per risolvere quella che ormai tutti consideravano una vera e propria questione scolastica. Per il leader marchigiano, dopo la guerra, doveva essere aperta una nuova fase della politica educativa, in gran parte strutturata sul rapporto tra tecnica e cultura. Alcuni sostenevano che la soluzione stesse in un rinnovamento dei contenuti culturali. Altri invece chiedevano una preparazione finalizzata a saperi e capacità tecniche, un adeguamento della scuola alle profonde trasformazioni dei processi produttivi, alle innovazioni tecnologiche.

Per lo scrittore marchigiano gli aspetti culturali e tecnici non potevano essere visti separatamente, scriveva a tal proposito:

nella realtà cultura e tecnica debbono sempre andare insieme; e la questione può essere solo di proporzioni e di misura. E ciò dipende dalla natura stessa della conoscenza, della quale nell'un caso o nell'altro si tratta; poiché non v'è conoscenza che, rivelando all'uomo la realtà, non lo avvicini insieme ad essa, permettendogli di dominarla di prenderla per il suo verso; ed insieme non c'è conoscenza ripensata e ordinata a sistema, la quale non abbia per ciò stesso qualche cosa di generale non sia conoscenza del molteplice per mezzo di tipi e modelli, di classificazioni, di idee generali ed universali; e che non si rifletta su tutta la vita teorica e pratica dello spirito, influenzando sulla reazione totale di questo all'universo, entrando a far parte di quella costruzione del mondo storico che ciascuno perennemente tenta e rifà per suo conto³⁹.

³⁸ Per il progetto Ruffini cfr. *Atti Parlamentari*, Camera dei deputati, Legislatura XXIV, Sessione 1913-16, Documenti n. 734, Seduta del 27 febbraio 1917; E. De Fort, *op. cit.*, p. 327. Per tutto il dibattito sulla scuola popolare vedi D. Bertoni Jovine, *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, Roma, Editori Riuniti 1958, pp. 171 sgg.

³⁹ R. Murri, *Scuola e politica* cit., pp. 64-5.

Non era possibile, quindi, tener ferma una totale distinzione disciplinare tra questi due indirizzi. Nell'insegnamento scolastico, infatti, non si poteva perseguire compiti di sola cultura o di sola acquisizione di capacità professionali, considerando che si trattava di formare una coscienza viva ed attiva nel suo conoscere ed operare.

Questi contrastanti indirizzi, per il nostro autore, andavano ricondotti al vecchio dualismo, croce della filosofia, tra soggetto ed oggetto. In questo senso criticava lo spiritualismo, che educava a male intesi valori di spiritualità, ad una vita di classe parassitaria ed una concezione del lavoro come condizione servile. Criticava, però, anche il naturalismo che faceva assumere un'assoluta centralità nella vita umana alla realtà esterna, al lavoro ed ai fatti tecnici e materiali. L'affermazione di questo arido indirizzo in ambito scolastico, dovuto al positivismo, aveva trasformato l'alunno in un oggetto, assegnandogli come ad altri fenomeni naturali leggi sue proprie. Anche i risultati didattici venivano valutati sulla base di criteri quantitativi e cioè dall'entità di nozioni acquisite, di conoscenze apprese, secondo programmi stabiliti in modo totalmente estrinseco.

Queste diversità di opinioni – secondo Murri – venivano meno se si faceva agire un corretto concetto di educazione, ossia che insegnare delle cose significava foggare uno spirito e mettere in armonia dentro di esso il mondo esterno ed il mondo interno; poiché «l'uno e l'altro non sono che espressioni di una sola personalità, la quale in tanto si fa in quanto fa; e quando fa ha bisogno di tecnica e crea della tecnica, e quando si fa ha bisogno di cultura e crea cultura»⁴⁰.

Più concretamente, il corso popolare doveva essere di cultura generale, dal momento che era frequentato da bambini di dieci anni che non potevano essere avviati alla vita pratica del lavoro.

Lo stesso ministro Ruffini affermava nel suo disegno di legge «che essa deve assicurare agli alunni la possibilità di acquisire quel tanto almeno di cultura elementare che è indispensabile per regolare consapevolmente la propria condotta morale e civile e la propria attività, qualunque sia il campo in cui questa si svolge». D'altra parte però – osservava Murri – non si poteva far frequentare ai figli dei ceti popolari, per sette anni, una scuola di nozioni generali priva di un concreto rapporto con la loro futura realtà lavorativa.

Murri delineava una sua ipotesi organizzativa, relativa al sistema educativo. I quattro anni delle elementari potevano costituire una educazione comune, generale e uguale per tutti, essendo finalizzata alla formazione di qualità intellettuali non complesse (elasticità, prontezza) e ad una iniziale conoscenza di sé e del mondo. Poi doveva intervenire una legittima differenziazione che prevedeva: da un lato, la scuola media; dall'altro il

⁴⁰ *Ibid.*, p. 67.

corso popolare, che preparava direttamente al lavoro, e che doveva essere in tutto subordinato nei metodi e nei contenuti a questa finalità.

L'insegnamento popolare post-elementare non poteva prescindere, quindi, dalla cultura specifica propria delle capacità tecniche professionali che si volevano formare. Cultura generale, sì, — notava — ma non generica e priva di scopo.

Con queste avvertenze, Murri tracciava dei brevi profili curricolari di corsi popolari per fanciulle, per figli di agricoltori, per figli della classe operaia.

Il fine pratico di questi corsi conferiva a questa educazione anche un significato morale. Gli alunni acquistavano fiducia nella vita, nella propria operosità, nella possibilità di vivere contando sulle proprie capacità e attività.

Conviene — scriveva — incominciare dal persuadersi che *la scuola*, l'astrarre i bambini dalla propria casa, dai campi, dalle vie, e chiuderli in un'aula per parecchie ore del giorno, sempre innanzi allo stesso viso e agli stessi oggetti, è un artificio; e che *il maestro* l'uomo che è educato solo per insegnare e tutta la sua vita non fa che insegnare, ripetendosi di anno in anno, è un artificio; artifici inevitabili, ma che bisogna riguardare come tali e correggere sempre, sinché è possibile. Più strano e penoso artificio sono i programmi, quando sieno altro che suggerimenti didattici... contro i cattivi maestri. Correggere questi artifici significa avvicinare il maestro e la scuola alla vita reale, quotidiana, spontanea dell'alunno, destare le curiosità che questa suggerisce, dare un senso vivo di arricchimento, di possesso del mondo circostante e di potenza su di esso (...) ⁴¹.

In questo quadro, non aveva senso disputare se una tale educazione aveva per fine la tecnica o la cultura. Nella sua concretezza era acquisto di conoscenza e quindi universalizzarsi dello spirito e delle cose in questa, cioè cultura; ed era cultura di uno spirito operoso, attivo e, quindi, prassi, padronanza, organizzazione delle cose e degli strumenti, quindi tecnica ⁴².

Murri chiedeva, insomma, un rapido adeguamento del sistema educativo popolare alla società che la guerra stava profondamente trasformando. Per raggiungere questo obiettivo occorreva soprattutto rifuggire dalla sostanziale artificiosità dell'ambiente scolastico, ed avvicinare la scuola alla vita reale, quotidiana, dell'alunno, e dare ad esso abilità nuove adatte ai rinnovati processi produttivi, ma anche un senso vivo di arricchimento, di possesso del mondo circostante.

Non si può negare che il saggio di Murri risenta negativamente dei limiti della cultura idealistica; rivelando, infatti, una scarsa comprensione sia della nuova organizzazione dei processi produttivi, sia dei problemi

⁴¹ *Ibid.*, p. 71.

⁴² *Ibid.*

connessi alla formazione di conoscenze degli strumenti tecnico pratici, atti a rispondere alle esigenze della produzione. In senso generale, infine, meraviglia che Murri, in sostanza, faccia propria quella concezione dualistica ed elitaria della articolazione scolastica che passerà pressoché indenne dal positivismo all'idealismo. Gli sfuggiva, infatti, che la valutazione dell'intelligenza infantile, considerata più adatta alla qualificazione lavorativa, avveniva sulla base di determinate condizioni ambientali. La scuola, anche nella sua proposta, invece di essere strumento di recupero, di liberazione di intelligenze e di capacità, faceva propri gli assetti e le logiche della esclusione culturale e sociale.

6. *Il problema nazionale come problema educativo*

6.1 Murri era un interventista convinto. Ma il suo interventismo aveva caratteri originali, suoi propri. La guerra aveva un costo umano terribile, Murri scriveva pagine piene di commozione, di passione per la perdita delle giovani vite dei combattenti e della popolazione inerme e inconsapevole: «Immane guerra», «innumere dilagare di sangue e di dolore». Tuttavia attribuiva alla guerra un valore educativo, cioè di esperienza che rinsaldava la coscienza unitaria, di fattore di coesione. Nei suoi scritti di questi mesi emergeva una forte accentuazione ed insistenza sul tema della nazionalità, dell'identità nazionale, della latinità. Ma il suo nazionalismo si traduceva nei termini di un ritrovare se stessi nella patria, e nel riaffermare attraverso la patria la «perenne presenza del problema religioso»; non aveva, quindi, nulla degli elementi autoritari, gerarchici, aggressivi, imperialistici che distinguevano il nazionalismo nostrano. Come molti intellettuali, Murri vedeva nella esperienza bellica il riscatto morale della nazione, la risoluzione di una crisi morale e civile che corrodeva da molto tempo il Paese. Nei suoi articoli, di questo periodo, si registravano sensi di forte delusione, intenti di denuncia, ma anche motivi di speranza e non solo per il nostro paese. La guerra poteva essere anche l'occasione storica per una vera profonda opera di riforma e rinnovamento, di democrazia. Soprattutto dopo la lacerazione dolorosa del conflitto, dopo la crisi delle religioni storiche e delle chiese, confidava nell'affermazione di una nuova religione, «la religione di domani», di una coscienza più consapevole di sé, dello spirito che era universalità e unità. E sulla base di questa universalità e spiritualità, vedeva la possibilità di ricreare qualcosa di ben più vasto ed importante delle singole patrie, e cioè l'unità spirituale dell'Europa; e si scoprirà così

il Dio che tutte le coscienze possano invocare concordi per gli stessi fini, attribuire a lui e alla sua voce, per forza di disciplina spirituale, una autorità superiore a quella di tutti i paesi e i re e i presidenti di repubblica e i comandanti degli

eserciti, questo dovrà essere il pensiero e la cura di quanti vorranno dagli orrori che si scatenano sull'Europa trarre qualche insegnamento pratico⁴³.

L'esistenza storico-politica delle nazioni, quindi, trovava un senso ricongiungendosi ad un più alto ideale di universalità umana.

Anche in questa prospettiva, che non era certamente quella del nazionalismo corrente, 'il nazionalismo clericale dei Corradini e dei Federzoni', la scuola tornava ad essere lo strumento decisivo, centrale per l'avvenire, per la piena, intima trasformazione spirituale dei popoli. E chiudeva il suo libro più vero e sentito sul conflitto proprio con un appello ai docenti ed alla scuola:

E noi vorremmo che la scuola e gli educatori, innanzi a ogni altro, raccogliessero l'ammonimento. Essi foggiano la generazione sopravveniente: e poiché a nessun uomo è lecito uscire di se stesso e dalla sua storia e fare la sua umanità con procedimento diverso da quello con il quale si è fatta, nel suo insieme, la storia degli uomini, è necessario che la foggino anche per contrasti e per le lotte di interessi, di nazioni, di ideali che sono la nostra storia. Ma non si arroghino — come molti dei loro fecero — di foggiare le nuove coscienze solo per la classe, per la città o per la patria; splenda innanzi ad essi un ideale di universale umanità che più alto su tutto quello che divide gli uomini collochi ciò che gli unisce ed aspiri a rimuovere questa barbarica e distruggitrice forma di contrasti che è la terribile guerra⁴⁴.

Alla luce della prova bellica gli si presentavano con maggiore nettezza tutte le insufficienze, le arretratezze economiche, politiche, civili dell'Italia. Ma ciò che maggiormente lo turbava era la drammatica conferma della debolezza spirituale, della mancanza di energia e di passione nel carattere e nella volontà morale degli italiani. La guerra diventava, perciò, il criterio di giudizio, di spiegazione e di chiarificazione della storia complessiva del nostro paese. La guerra era la critica in atto, non contestabile, a tutta la prassi educativa ed alla scuola italiana.

6.2 Durante la guerra Murri aveva accentuato via via la critica e la polemica nei confronti della cultura positivista, responsabile di aver formato generazioni di studenti prive di un saldo orientamento spirituale e morale. Condivideva senz'altro la rappresentazione di una società italiana, nel periodo prebellico, pervasa da un freddo materialismo, che nei più si era trasformato in una concezione di vita e di fede. Era opinione comune che, soprattutto nei primi gradi scolastici, questo indirizzo aveva generato

⁴³ R. Murri, *La croce e la spada*, Firenze 1915, p. 215.

⁴⁴ *Ibid.*

i risultati più deleteri. In particolare secondo un'espressione di Murri, presente nel suo saggio *La scuola nazionale* (gennaio 1918), nella scuola popolare si era peccato contro lo spirito⁴⁵.

Prima della vicenda bellica, infatti, il processo educativo era stato strutturato sulla base di una filosofia dell'educazione empirico-naturalistica. Gli obiettivi formativi, i programmi e le corrispondenti metodologie, imposti dal realismo pedagogico, avevano portato ad assoggettare lo spirito del bambino agli elementi materiali e tecnici.

Murri condivideva l'obiettivo generale della formazione di personalità capaci di inserirsi nel mondo della natura e della storia in forme non passive ed inerti, ma riteneva che queste due realtà erano state completamente travisate in modo naturalistico. Murri, avvicinandosi sempre più allo spiritualismo assoluto, negava ad esse il valore di presupposti, così come l'intendeva il realismo, ma entrambe le ricomprendeva e considerava nella attività creatrice dello spirito.

L'insegnamento pubblico popolare era finalizzato in senso generale al lavoro ed alle professioni, e sottovalutava la formazione spirituale e culturale. In realtà non si era compreso che la finalità immediata non doveva condizionare l'indirizzo generale, il contenuto etico della scuola.

Limitata da tale orientamento, la scuola, priva di una idealità viva, aveva disatteso il compito fondamentale dell'insegnamento, cioè, di formare delle coscienze consapevoli di sé e di quei valori morali indispensabili nella operosità della vita. Era stata strutturata, invece, non per educare ma per istruire. Era stato impartito un nozionismo privo di ogni elemento di spiritualità e di spessore etico.

Per molti anni era stato spiegato ai maestri di lasciare gli alunni alle loro inclinazioni elementari ed egoistiche senza disciplina interiore, «senza un ideale e un programma di vita morale».

Ma la prova bellica stava rivelando gli errori commessi.

La guerra era la unificazione di un popolo, la subordinazione degli individui al patrimonio di idealità collettive che costituiva la patria.

Lo scrittore marchigiano non comprendeva come di fronte a questa prova dolorosa del popolo italiano potessero esserci uomini e gruppi sociali che non accettavano questa scelta tragica e sconvolgente, e che continuavano a propagandare le loro convinzioni neutraliste e pacifiste.

Per Murri, come per tanti altri anche se meno disinteressati ed ingenui, si poneva il problema della responsabilità di coloro i quali avevano educato le giovani generazioni. Per lui diventava urgentissima la elaborazione di una nuova prassi educativa, rivolta alla formazione negli alunni di norme ideali, sociali e morali di vita; ma teneva a precisare: «Non dico, si noti, che l'esperienza della guerra debba condurre ad affermare

⁴⁵ R. Murri, *Scuola e politica* cit., p. 156.

la necessità di un indirizzo saldamente e vigorosamente nazionale nella educazione pubblica»⁴⁶.

Murri non propugnava uno Stato che foggiasse studenti secondo un tipo unico di cittadino, subordinato, e coinvolto rispetto ad un programma di esaltazione nazionalistica, di espansione e di conquista territoriale.

Ma la scuola non aveva formato «l'italianità come coscienza viva ed operosa della solidarietà e del dovere nazionale». E il pacifismo e il neutralismo si erano affermati non come ideali morali, ma facendo leva sull'egoismo ed esclusivismo di classe, sulla mancanza di un sentimento di unità e di identità nazionale.

La prova del totale fallimento del sistema di istruzione popolare, secondo Murri, stava nella constatazione che la più radicale opposizione alla guerra era stata ed era ancora espressa non tanto dalle masse rurali, sacrificate dalla particolare dislocazione territoriale del sistema scolastico, ma proprio da quel proletariato urbano, che, vivendo nei grandi aggregati cittadini, in gran parte era stato in grado di accedere e frequentare almeno il ciclo elementare e popolare.

Prefigurando le linee di un futuro programma educativo e di un nucleo di valori attorno cui riarticolare le finalità formative dei cicli scolastici, Murri ribadiva la necessità di una fede ideale quale forza animatrice di moralità, e di un progetto di vita non chiuso e ripiegato sul proprio particolarismo. Ormai si stava affermando la convinzione che questo valore fondante, principio di vita, e di azione, dovesse essere l'idea di nazione. Murri non era completamente d'accordo, anche se riconosceva in essa, forse, l'unica forza su cui rinnovare e ricostruire la coscienza, la personalità, la volontà collettiva popolare⁴⁷. Tuttavia in merito alla scuola popolare concludeva:

Questo è dunque l'insegnamento pratico della guerra, per ciò che riguarda la scuola popolare: la necessità di una scuola e di una propaganda di cultura che investano tutto lo spirito dell'alunno, nella sua unità; che mirino a farlo, non solo come conoscenza e pensiero, ma come volontà e come vita; che si rivolgano a lui come soggetto autonomo, ma con una autonomia che non è caos di infinita meccanica molteplicità e distinzione, ma atto concreto di uno spirito il quale è essenzialmente universalità. Questa presente consapevolezza della superiore unità dello spirito dalla quale discendono i convincimenti, le fedi e gli ideali morali, praticamente vissuti e trasmessi, nel contatto dell'insegnare, da anima a anima, è parte necessaria e vitale dell'insegnamento, cui non si può rinunciare senza rinunciare a fare, non dico il cittadino, ma l'uomo⁴⁸.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 163.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 166.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 167.

La guerra, quindi, portava Murri a riconsiderare tutta l'organizzazione della scuola popolare. In essa, i metodi, i contenuti, i programmi dovevano tornare a privilegiare gli aspetti spirituali della personalità dell'allunno. Lo sviluppo intellettuale, la padronanza di elementari cognizioni tecniche e professionali, avulsi da un serio sentire morale, avevano consegnato al paese generazioni senza carattere e senza la coscienza di una identità nazionale. La scuola, quindi, andava ancorata ad una rinnovata concezione spiritualistica dell'educazione.

6.3 Nell'articolo *Lo stato e la scuola* (agosto 1918) Murri tornava a ripensare in modo rigoroso e radicale tutta la politica scolastica dello Stato⁴⁹. La verità di cinquant'anni di politica scolastica veniva riassunta in una sintesi lapidaria ed espressiva: «lo Stato contro la scuola».

Se ripensiamo – affermava – gli ultimi 50 anni di vita e di legislazione scolastica, gli eterni dibattiti di riforme che non ebbero mai conclusione, la cattiva distribuzione, la scarsa vita scientifica e l'immanente disordine delle università, il peggiorare, per comune consenso, della scuola media classica, la caotica farragine di insegnamenti e la assenza di criteri di sintesi viva nella scuola media tecnica e normale, la insufficienza incredibile della scuola elementare che per quasi la metà degli italiani non esiste ancora, e per metà dell'altra metà si limita a tre poveri anni di elementari, la abiettezza degli stipendi, lo squallore della casa della scuola, l'irrequieto e inconcludente legiferare dei ministri della P.I., lo spirito grettamente utilitaristico che aveva pervaso tutta la nostra scuola, la indifferenza o diffidenza che la circondava, si vedrà che è necessario dire che lo Stato italiano non ha voluto provvedere⁵⁰.

Perché, si chiedeva Murri, questa politica disorganica, legata a contingenze, senza criteri direttivi, senza un indirizzo stabile e seriamente adeguato ai bisogni scolastici del paese? L'analisi rimandava ai caratteri ed alle forze costitutive dello Stato italiano: «oligarchia di gruppi a cui era necessario, per mantenersi al potere, l'ignoranza delle masse»; «borghesia avvocatesca timorosa dei problemi dello spirito», che avrebbero riaperto la questione della Chiesa; parlamento preda di maggioranze clientelari con interessi localistici. In questo Stato la scuola non era orientata alla formazione di personalità autonome e libere, interessate allo sviluppo degli istituti democratici.

La classe dirigente, pertanto, per paura e per scarsa lungimiranza non volle la scuola libera. Murri tornava a riflettere su uno dei temi più dirompenti dello scontro politico e culturale dell'età giolittiana ed oltre. Che cosa si intendeva per scuola libera? Il carattere fondamentale era dato dal

⁴⁹ R. Murri, *Scuola e politica* cit.

⁵⁰ *Ibid.*, pp. 78-9.

rispetto della libertà e della autonomia dell'alunno: condizione indispensabile per la formazione di una volontà e di una coscienza consapevole, guidate da un ideale di vita personale e liberamente conquistato.

Ora, se questa concezione della istituzione scolastica non aveva trovato adesioni e sostenitori, la responsabilità principale andava imputata allo spirito clericale che «aveva insidiato così sottilmente e perversito lo spirito italiano», limitando negativamente ogni possibilità di rinnovamento dell'ordinamento scolastico.

In questa analisi, così radicale, lo Stato veniva parzialmente assolto, in quanto anch'esso condizionato da una coscienza nazionale contraddittoria e legata ancora a valori arcaici e fideistici.

La scuola rispecchiava, quindi, la debolezza, gli aspetti negativi e discutibili dello spirito e della coscienza nazionale. I quali, in gran parte, erano definiti sulla base di un cattolicesimo privo di intima adesione e partecipazione, e di una cultura umanistica retorica e intessuta di vacuità verbale. In queste condizioni

Lo Stato di fatto italiano, piccole competizioni e faticoso aggiustamento di interessi e di preoccupazioni pratiche, non seppe porsi come una fede ideale, come un programma di vita superiore, come liberazione effettiva del volgo, come collaborazione di popolo in compiti ideali di vita. E la scuola fu come esso era; degni l'uno dell'altra, vendicantisi l'uno e l'altra della loro miseria con l'immiserire la nazione⁵¹.

Rimaneva intatto il problema storico dello Stato italiano, quello, cioè, di risolvere definitivamente la questione dei suoi rapporti con la Chiesa e con una religione che pretendeva di condizionare la sua autonomia.

Questa irrisolutezza, dettata anche da miopi calcoli di convenienza politica, aveva ostacolato la piena affermazione, da parte dello Stato, di una sua autonoma concezione dei valori della vita, della società, della cultura, della fede. La scuola, quindi, non poteva non rispecchiare questo pavido e studiato agnosticismo.

Era convinzione di Murri che l'esperienza della guerra aveva fatto giustizia anche della pochezza e della mediocrità delle classi dirigenti. Dopo la guerra, se la vittoria ci arride, — si augurava — il popolo italiano vorrà farsi nazione e farsi Stato per imparare e per avere da insegnare una dottrina di vita che valga a farsi la sua scuola⁵².

⁵¹ *Ibid.*, p. 88.

⁵² *Ibid.*, p. 91.

7. Il dopoguerra

7.1 Nel dopoguerra la politica scolastica acquistava una nuova e forte centralità. Si chiedeva una radicale riforma di tutto il sistema scolastico. Con una formula di forte valore polemico, ma molto efficace, si addebitava allo sfascio della scuola il disastro di Caporetto. In sostanza, la scuola, che aveva formato italiani senza carattere, era ritenuta la principale responsabile di quella rovinosa ritirata e sconfitta. In questo clima, non a caso raggiungeva un notevole successo nel 1919 un violento opuscolo di G. Papini, intitolato *Chiudiamo le scuole*, pubblicato nella collana 'La Nuova Scuola' di Vallecchi³³. Per Papini l'istruzione pubblica «insegna moltissime cose inutili, che poi bisogna disimparare per impararne molte altre da sé. Insegna moltissime cose false o discutibili e ci vuole poi una bella fatica a liberarsene, e non tutti ci arrivano. Abituata gli uomini a ritenere che tutta la sapienza del mondo consista nei libri stampati. Non insegna quasi mai ciò che un uomo dovrà fare effettivamente nella vita, per la quale occorre poi un faticoso e lungo noviziato autodidattico»³⁴. Essa viveva perché ormai ci 'mangiavano' (usa questo verbo), burocrati, ispettori, presidi, professori, bidelli, editori, cartolai, alimentando una trama fittissima di interessi.

Sempre nel '19, lo stesso Gentile riprendeva i temi, già in precedenza più volte trattati in giornali e riviste e conferenze, nel volumetto *Il problema scolastico del dopoguerra*, che ebbe una grandissima diffusione ed in breve tempo varie ristampe³⁵. Il filosofo, in questo *pamphlet*, denunciava «la colossale menzogna che è diventata la nostra scuola media». Riteneva che un unico criterio fosse da seguire e che cioè le scuole tenute dallo Stato dovessero essere poche ma buone. Gentile sosteneva, perciò, la necessità improrogabile di una immediata e larga riduzione delle scuole di Stato ed una vigorosa estensione della scuola privata. Riprendeva anche la polemica contro la scuola neutrale ossia la laicità negativa, in difesa della laicità positiva, contraddistinta da un contenuto filosofico, cioè una concezione della vita e del mondo. Veniva anche ribadita la contrastatissima tesi favorevole all'insegnamento religioso nella scuola elementare. La scuola popolare, infatti, come la scuola media, era priva di un saldo contenuto morale. Nella scuola elementare solo la religione, una filosofia minore, poteva dare agli alunni un primo patrimonio di valori morali. Poi spiegherà, come aveva fatto al congresso degli insegnanti

³³ G. Papini, *Chiudiamo le scuole*, Firenze, Vallecchi 1919.

³⁴ Ibid., p. 58.

³⁵ G. Gentile, *Il problema scolastico del dopoguerra*, Napoli, Ricciardi 1919; il testo è stato ristampato in appendice a G. Gentile, *La nuova scuola media*, Firenze, Vallecchi 1925.

medi, tenuto a Napoli nel 1907, che questo compito poteva esser benissimo svolto anche dal catechismo.

Nella collana Scuola e Vita de «La Voce» usciva, invece, il libro di Ernesto Codignola, *Per la dignità e la libertà della scuola*, che esercitò per lungo tempo una larga influenza nel mondo magistrale⁵⁶.

Il pedagogista era ancora più critico ed esplicito del filosofo. Affermava che la crisi della scuola era la crisi di tutto un regime, ed entrambe avevano preparato la vergogna di Caporetto. Il male della scuola poteva essere superato solo liberandosi del monopolio dello Stato su ogni settore dell'istruzione. Lo Stato, cioè, doveva assumersi le spese dell'insegnamento elementare e provvedere in misura ridottissima all'insegnamento medio ed universitario. Per Codignola era indispensabile ridurre le scuole dello Stato e far sorgere accanto ad esse le scuole private, che sicuramente avrebbero esercitato una salutare concorrenza. Non accettava la critica di antidemocraticità e superficialità rivolta a questa soluzione. Occorreva – sosteneva – garantire, infatti, la libertà della scuola. La nostra libertà d'insegnamento era solo formale. Un padre di famiglia non aveva libertà di scelta. Non riusciva a sottrarre i figli alla «corruttrice baranda della scuola statale». Le scuole medie erano «chiassose locande plebee, soffocate da gente non nata agli studi, ma alla vanga ed alle opere servili». Non c'era alunno che non avesse il diritto ad essere istruito a spese pubbliche. Infine il continuo richiamo alla democrazia aveva trasformata quest'ultima nel «regno dei ciuchi». Riteneva, pertanto, ridicola l'accusa di voler sottrarre allo Stato l'istruzione secondaria per affidarla alla scuola privata. Per Codignola l'insegnamento, primario, secondario, universitario era funzione essenziale dello Stato. Ed in ciò individuava la sostanziale differenza dalle posizioni clericali. Non era più ammissibile, però, che, a causa di un presunto pericolo di espansione delle scuole cattoliche, lo Stato provvedesse direttamente a tutta l'istruzione pubblica.

Pur riconoscendo la serietà e l'onestà intellettuale di Codignola, non si può non sottolineare la natura antidemocratica di tutta la sua impostazione del problema scolastico. In modo contraddittorio ed antistorico, prefigurava con lucida consapevolezza una scuola discriminatoria, classista e autoritaria.

L'attualismo, ma anche Croce, richiamandosi al liberalismo conservatore di impronta risorgimentale, avanzava un elaborato ed organico programma di riforme: i punti principali erano l'affermazione della libera concorrenza fra scuola pubblica e scuola privata; l'abolizione, sostenuta anche dai cattolici, del monopolio scolastico dello Stato; l'introduzione dell'esame di Stato; l'insegnamento religioso, anzi catechistico, nelle scuole elementari.

⁵⁶ E. Codignola, *Per la dignità e la libertà della scuola*, Roma, «La Voce» 1919.

Tutte proposte che, sin da allora, venivano percepite come espressione di una pedagogia fortemente intrisa di autoritarismo, e conservatrice e reazionaria sul piano della politica scolastica.

7.2 Murri era ben lontano da queste posizioni politiche e di politica scolastica. In primo luogo ribadiva il suo impegno per la democrazia e la partecipazione attiva e cosciente degli strati popolari alla vita del paese.

Per il dopoguerra Murri aveva presente un programma non velleitario, ma concreto e possibile di riforme immediate. Era chiara in lui la comprensione dei problemi di questo cruciale periodo della storia del paese. La sua azione, nei limiti politici e sociali del suo partito, tendeva a presentare ai movimenti caotici di massa una proposta politica in termini di democratizzazione dello Stato e di riformismo sociale avanzato. Definiva la sua posizione:

Radicalismo sociale. Radicalismo, per questo suo carattere dinamico di rinnovazione dello Stato dall'interno, di libertà come processo attuale, di liberazione, di creazione del diritto. Sociale perché, maturatasi rapidamente la coscienza civile nelle masse combattenti e dei cittadini più umili, esso deve estendere a tutto il popolo di lavoratori l'autonomia e la sovranità che si conquistano partecipando effettivamente con consapevolezza matura, alla attività dello Stato⁵⁷.

Il Radicalismo sociale si contrapponeva all'anarchismo, per la sua concezione individualistica dello Stato, e al socialismo classista.

Ora era più esplicita la sua critica al centralismo statale, ed era in pari tempo più perspicua e concreta la sua idea di democrazia, fondata su una precisa articolazione delle autonomie locali – comuni, regioni (non della provincia, unità amministrativa artificiosa) – sull'effettivo riconoscimento delle organizzazioni sindacali e sulla piena realizzazione dell'autogoverno.

Murri propugnava un autogoverno che fosse reale partecipazione alla gestione e direzione della vita della propria realtà comunale, statale, sindacale, nel rispetto di ogni personale concezione del mondo e dei rapporti di cooperazione sociale fra gli uomini.

Radicalismo sociale, aperto alle istanze del socialismo non classista e di una borghesia avanzata. Socialismo con caratteri suoi propri, perché non era classista, né proletario, sebbene si muovesse in difesa del proletariato, non era neppure anticapitalista e antiborghese; e perciò tanto più veramente sociale⁵⁸. L'ultimo punto di questo vasto programma, poi sintetizzato nell'appello del partito radicale al Paese (1919), riguardava la scuola.

⁵⁷ R. Murri, *Socializzazione*, Roma, Mondadori 1920, p. 43.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 101.

In uno stato, — era scritto — e una società la quale voglia essere davvero democratica, nella ascensione dei cittadini alla coscienza di sé, al possesso consapevole del proprio mondo e dei propri istituti storici, mediante l'autogoverno, la scuola, nella più ampia accezione del termine, deve essere l'istituto primo e fondamentale, in quanto in essa innanzi tutto si alimenta ed accresce e trasmette la cultura, vivente unità spirituale dei consociati, e le coscienze si educano alla consapevolezza, al dominio di sé, del proprio mondo e della storia⁵⁹.

7.3 Nel saggio *La Nazione scuola*, del maggio 1919, Murri riprendeva con più urgenza la riflessione sulla scuola popolare⁶⁰. Gli operai, i contadini erano stati i protagonisti dell'immane sforzo bellico. Ad essi andava garantito un pronto reinserimento nella vita civile e produttiva del paese, cioè un sapere più universale ed una meno approssimativa preparazione tecnico professionale.

Come abbiamo visto, Murri da tempo aveva denunciato le difficili condizioni della scuola del popolo. Nella crisi del dopoguerra, in modo costruttivo e concreto, presentava alcune precise proposte così articolate: 1) miglioramento delle disastrose condizioni economiche dei maestri, con l'aumento degli stipendi; 2) prolungamento di almeno due anni del corso magistrale, e soprattutto la radicale trasformazione della scuola normale per preparare più adeguatamente i maestri; 3) revisione di tutta la struttura dei corsi pedagogici universitari; 4) raddoppio del numero delle scuole; finanziamento dell'edilizia scolastica; 5) istituzione di opere post-scolastiche, patronati, mense, biblioteche, musei pedagogici.

«Oggi — riconosceva — la nostra scuola è, quindi, scuola di uno Stato sovrapposto alla nazione, distinto da essa, parlamentaristico e burocratico, triste miscela, riassunta ed espressa nella Minerva, di interessi politici e di burocrazia pedante e pesante, incapace radicalmente di una funzione di nobile e vivificatrice cultura»⁶¹.

La scuola doveva, perciò, liberarsi da questo Stato e ristabilire un contatto vivo con la nazione ai fini di una autentica formazione della autocoscienza e della capacità di autogoverno.

Murri si era ormai convinto che, in tale distorta struttura statale, il problema della scuola popolare non poteva trovare una seria soluzione. Il ministero della Pubblica Istruzione, il Tesoro, il Parlamento, i Comuni, con i loro molteplici contraddittori provvedimenti, di fatto ne paralizzavano l'attività. D'altronde anche i Comuni, che potevano esercitare l'autonomia scolastica, non si occupavano della scuola con intenti di rinnovamento. Le lotte politiche rendevano ancora più grave la situazione della istruzione pubblica.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 131.

⁶⁰ R. Murri, *Socializzazione* cit.

⁶¹ *Ibid.*, p. 81.

Per l'esponente radicale, la scuola nuova poteva veramente fondarsi solo con l'affermazione di una salda concezione della realtà e della vita, capace di animare i comportamenti civili e morali dei cittadini e di elaborare una cultura viva di spiritualità nelle coscienze.

In questa prospettiva, la scuola diventava il momento centrale del processo di unificazione spirituale, di formazione della personalità morale e della coscienza nazionale degli italiani⁶².

Ma nel momento caotico del dopoguerra come raggiungere questo obiettivo? La scuola non poteva più esser un momento di passività e di inerzia, ma di innovazione e creazione. Si doveva dunque liberare da programmi macchinosi ed enciclopedici e dall'empiria pedagogica. Soprattutto doveva disporre di maestri motivati e preparati. Il punto fermo della sua azione educativa doveva essere la democrazia. In questa prospettiva la scuola diveniva l'anima stessa della democrazia:

Poiché in essa si illumina la coscienza, gli elementi della vita e della società, prima estranei al soggetto, divengono interiorità sua, e l'autogoverno si inizia, e la libertà – parola vuota per chi è nell'ignoranza, inetto e servo – diventa liberazione e si attua inizialmente il dominio dell'uomo sulla sua storia, sul suo lavoro e sulle sue istituzioni⁶³.

L'autogoverno, infatti, era cosa viva e vitale solo se cresceva all'interno di un rapporto solido ed aperto tra governo e cittadini coscienti.

7.4 La situazione politica si stava deteriorando sempre più. I cattolici ed i socialisti massimalisti si affermavano come protagonisti intransigenti dell'azione corrosiva dell'autorità statale. Murri, tuttavia, pensava che la situazione fosse ancora recuperabile, ed infatti auspicava una evoluzione positiva verso posizioni laiche e democratiche sia dei socialisti che dei cattolici. Non credeva che fosse pregiudicata la possibilità di ricomporre l'unità spirituale dello Stato, la coesione, la disciplina sociale e la fiducia negli istituti democratici. Ma proprio in questa prospettiva, secondo lui, occorreva rilanciare con forza la questione della scuola come processo educativo del soggetto, come farsi dello spirito universale e della sua umanità espressa in una fede di ideali comuni, a cui occorreva dare concretezza ed individuazione storica nella nazione. La nazione diventava, ora, il centro del percorso formativo dei cittadini. La formazione di un più vigoroso spirito nazionale apriva la possibilità di un radicale rinnovamento dello Stato.

Con la conclusione della guerra e del biennio postbellico si può parlare di una svolta nel pensiero di Murri. Il problema dell'inserimento de-

⁶² *Ibid.*, p. 104.

⁶³ *Ibid.*, p. 107.

gli strati popolari entro la struttura statale, attraverso un processo democratico, sembrava trovare altre soluzioni. Negli ultimi scritti del 1920, si riconosceva con più evidenza l'influenza del pensiero gentiliano⁶⁴. Nei suoi articoli erano rielaborate le più importanti novità dell'attualismo pedagogico, e cioè la spiritualità dell'azione educativa ed il concetto della personalità come valore spirituale della persona umana... Anche il tema dell'educazione nazionale, ampiamente agitato da Lombardo Radice, assumeva via via sempre più importanza. E le tentazioni nazionalistiche erano più manifeste ed esplicite. Certamente, eravamo lontani dalla richiesta di «nazionalizzare la scuola» avanzata da Bernardino Varisco, ma è indubbio che per Murri, come per tanti altri, nella scuola era ora di far agire un più vigoroso senso della vita collettiva nazionale⁶⁵. Di lì a poco anche Murri, con un percorso ancora poco perspicuo, si dichiarerà favorevole all'assetto autoritario e gerarchico della scuola voluto dalla Riforma Gentile.

⁶⁴ Il rapporto Gentile-Murri è stato in parte ricostruito sulla base di un interessante carteggio nel saggio di F. Mignini, *Diciotto lettere inedite di Romolo Murri a Giovanni Gentile*, in *Romolo Murri il divenire della coscienza*, a cura di F. Mignini, Ancona, Transeuropa 1993.

⁶⁵ B. Varisco, *La Patria*, Roma, Garzanti Provenzali editori 1913. Sull'importante tema dell'educazione nazionale elaborato in gran parte dai gentiliani, vedi G. Turi, *Giovanni Gentile. Una biografia*, Firenze, Giunti 1995, pp. 274 sgg.