



ANTONIO GRAMSCI

QUADERNI DEL CARCERE

I

QUADERNI 1-5 (1929- 1932)

(Four volumes)

Edizione critica dell'Istituto Gramsci
A cura di Valentino Gerratana

164*

EINAUDI



EDITORE

104

Nuova Universale Einaudi

Copyright © 1975 Giulio Einaudi editore s. p. a., Torino
Seconda edizione

Einaudi
Da occasione di lettura

Antonio Gramsci

QUADERNI DEL CARCERE

INDICE

Volume primo

Quaderni 1 - 5

2-31 Prefazione di Valentino Gerratana
32-41 Cronologia della vita di Antonio Gramsci

Edizione critica dell'Istituto Gramsci

A cura di Valentino Gerratana

Volume primo

- 1-31 Quaderno 1 (XVI) 1929-1931
Primo quaderno
32-41 Quaderno 2 (XVII) 1930-1931
42-51 Quaderno 3 (XVIII) 1930-1931
[Miscellanea]
52-61 Quaderno 4 (XIX) 1930-1931
[Miscellanea] - *Lettere di filosofia I - Miscellanea - Il campo socialista
- dell'Internaz.*
62-71 Quaderno 5 (XX) 1930-1931
[Miscellanea]

Volume secondo

- 72-81 Quaderno 6 (XXI) 1930-1931
[Miscellanea]
82-91 Quaderno 7 (XXII) 1930-1931
[Miscellanea]
92-101 Quaderno 8 (XXIII) 1930-1931
[Miscellanea] - *Lettere di filosofia II - Miscellanea - Il campo socialista*

Giulio Einaudi editore 1977

per i giurati, per il carnefice: ogni elemento sociale è chiuso nella rete delle sue sensazioni, come | un porco in una botte di ferro e non può evaderne; l'individualista lancia la «marmitta», il giudice condanna, il carnefice taglia la testa. Non c'è uscita. È un volontarismo che per giustificarsi moralmente nega se stesso in modo tragicomico. L'analisi di questa dichiarazione mostra come queste «azioni» individuali erano il portato di uno sconcerto morale della società francese che dal '70 arriva fino al dreyfusismo, nel quale trova il suo sfogo collettivo.

A proposito dell'Henry c'è nel volume riportata la lettera di un certo Galtey (mi pare, ma bisognerebbe verificare)³ a proposito dell'amore represso di Henry per sua moglie. Questa donna, saputo che Henry era stato innamorato di lei (pare che non se ne fosse accorta) dichiara a un giornalista che se avesse saputo, si sarebbe data, forse. Il marito, nella lettera, dichiara di non trovar nulla da dire sulle dichiarazioni della moglie e spiega: se un uomo non è riuscito a incarnare il sogno romantico della sua donna sul cavaliere azzurro (o qualcosa di simile), peggio per lui; deve ammettere che un altro lo sostituisca. È tipico questo miscuglio di cavalieri azzurri e di razionalismo materialistico.

Nella sua dichiarazione al processo di Lione del 1894 (vedi) Kropotkin afferma con certezza che entro dieci anni ci sarà lo sconvolgimento finale: il tono di sicurezza è notevole⁴.

Cfr *Quaderno 16* (XXII), pp. 33-34.

§ {3}. *Rapporti tra Stato e Chiesa.* Il «Vorwärts» del 14 giugno 1929 in un articolo a proposito del Concordato tra la Città del Vaticano e la Prussia (scrive) che «Roma ha ritenuto fosse decaduta (la legislazione precedente che già costituiva di fatto un concordato) in seguito ai cambiamenti politici intervenuti in Germania»¹. Questo potrebbe essere un precedente molto importante e da ricordare.

Cfr *Quaderno 16* (XXII), p. 15 bis.

§ {4}. *Diritto naturale e cattolicesimo.* Gli attuali polemisti contro il diritto naturale si guardano bene dal ricordare che esso è parte integrante del cattolicesimo e della sua dottrina. Sarebbe interessante una ricerca che dimostrasse lo stretto rapporto tra la religione e gli «immortali principii». I cattolici stessi ammettono questi rapporti quando affermano che con la rivoluzione francese è cominciata una «eresia», riconoscono cioè che si tratta della scissione dottrinale di una stessa mentalità e concezione generale. Si potrebbe dire, pertanto, che non i principii della rivoluzione francese superano la religione, ma le dottrine che superano questi principii, cioè le dottrine della forza contrapposte al diritto naturale.

Cfr *Quaderno 27* (XI), pp. 5-6.

semplici ripetuti con ritmo intenso, si è « annidata » nei fasci muscolari e nervosi e ha lasciato il cervello libero per altre occupazioni. Come si cammina senza bisogno di riflettere a tutti i movimenti necessari per muovere le gambe e tutto il corpo in quel determinato modo che è necessario per camminare, così in molti mestieri è avvenuto per i gesti professionali fondamentali. Si cammina e si pensa a tutto ciò che si vuole.

Gli industriali americani hanno ben capito questo. Essi intuiscono che il « gorilla ammaestrato » rimane pur sempre uomo e pensa di più o per lo meno ha molta maggior possibilità di pensare, almeno quando ha superato la crisi di adattamento. Non solo pensa, ma l'assenza di soddisfazione immediata dal lavoro, l'essere stato come lavoratore ridotto a gorilla ammaestrato, lo può portare a un corso di pensieri poco conformista. Che una tale preoccupazione esista appare da tutta una serie di fatti e di iniziative educative.

D'altronde è ovvio pensare che i così detti alti salari sono una forma transitoria di retribuzione. L'adattamento ai nuovi metodi di lavoro non può avvenire solo per coercizione: l'apparato di coercizione necessario per ottenere un tale risultato costerebbe certo di più degli alti salari. La coercizione è combinata con la convinzione, nelle forme proprie della società data: il denaro. Ma se il metodo nuovo si affermerà creando un tipo nuovo di operaio, se l'apparecchio meccanico materiale sarà ancora perfezionato, se il turnover ⁶ esagerato sarà automaticamente limitato dalla disoccupazione estesa, anche i salari diminuiranno. L'industria americana sfrutta ancora profitti di monopolio perché ha avuto l'iniziativa dei nuovi metodi e può dare più alti salari; | ma il monopolio sarà necessariamente limitato nel tempo e la concorrenza estera sullo stesso piano farà sparire con i profitti i salari. D'altronde è noto che gli alti salari sono appunto solo legati a una aristocrazia operaia, non sono di tutti i lavoratori americani.

25 bis

Cfr *Quaderno* 22 (v), pp. 35-41, 41-43, 43-44.

§ (53). *Concordati e trattati internazionali.* La capitolazione dello Stato moderno che si verifica per i concordati viene mascherata identificando verbalmente concordati e trattati internazionali. Ma un concordato non è un comune trattato internazionale: nel concordato si realizza di fatto un'interferenza di sovranità in un solo territorio statale; tutti gli articoli di un concordato si riferiscono ai cittadini di un solo Stato, sui quali il potere sovrano di uno Stato estero giustifica e rivendica determinati diritti e poteri di giurisdizione. Che poteri ha acquistato la Prussia sulla città del Vaticano in virtù del concordato recente ¹? E ancora: la fondazione dello Stato della città del Vaticano dà un'apparenza di legittimità alla finzione giuridica che il concordato sia un trattato bilaterale. Ma si stipulavano concordati anche prima che la città del Vaticano esistesse, ciò che significa che il territorio non è essenziale per l'autorità pontificia. Un'apparenza, perché mentre il concordato limita l'autorità statale di una parte [contraente]

26

nel suo territorio e influisce e determina la sua legislazione e la sua amministrazione, nessuna limitazione è neppure accennata per il territorio dell'altra parte. Il concordato è dunque il riconoscimento di una doppia sovranità, su uno stesso territorio statale. Non è certo piú la stessa forma di sovranità supranazionale che era formalmente riconosciuta al papa nel Medio Evo, ma ne è una derivazione di compromesso. D'altronde anche nei periodi piú splendidi del papato e del suo potere supranazionale, le cose non andavano cosí lisce: la supremazia papale, anche se riconosciuta | giuridicamente, era contrastata aspramente di fatto e nell'ipotesi migliore si riduceva nei privilegi politici, economici e fiscali dell'episcopato dei singoli paesi. In ogni modo il concordato intacca essenzialmente il carattere di autonomia della sovranità dello Stato moderno. Lo Stato ottiene una contropartita? Certamente, ma la ottiene nel suo territorio, per ciò che riguarda i suoi stessi cittadini. Lo Stato ottiene: che la Chiesa non intralci l'esercizio del potere statale ma anzi lo favorisca e lo sostenga. La Chiesa promette allo Stato di fargli ottenere quel consenso di una parte dei governati che lo Stato riconosce implicitamente di non poter ottenere con mezzi propri: ecco la capitolazione dello Stato, ecco che esso si mette sotto tutela di una sovranità che riconosce superiore. La parola concordato è sintomatica... Gli articoli pubblicati nei «Nuovi Studi» sul concordato sono tra i piú interessanti e si prestano piú facilmente alla confutazione². Ricordare il «trattato» subito dalla Georgia nel 1920 dopo la sconfitta di Denikin³.

Ma anche nel mondo moderno, che cosa significa praticamente la situazione creata in uno Stato dalle stipulazioni concordatarie? Significa riconoscimento pubblico ad una *casta* di cittadini *dello stesso Stato* di determinati privilegi politici. La forma non è piú quella medioevale, ma la sostanza è la stessa. Nello sviluppo della storia moderna, quella casta aveva visto attaccato e distrutto il monopolio di funzione sociale che spiegava e giustificava la sua esistenza, il monopolio della cultura e dell'educazione. Il concordato riconosce nuovamente questo monopolio, sia pure attenuato e controllato poichè assicura alla casta delle posizioni di partenza che con le sue sole forze, con l'intrinseca adesione della sua concezione del mondo alla realtà effettuale, non potrebbe mantenere.

5 bis

Si capisce quindi la lotta sorda e sordida degli intellettuali laici e laicisti contro gli intellettuali di casta per salvare la loro autonomia e la loro funzione. Ma è innegabile la loro intrinseca capitolazione e il loro distacco | dallo Stato. Il carattere intellettuale o morale dello Stato concreto, di un determinato Stato, è determinato dalla sua legislazione e non dalle polemiche astratte dei franchi tiratori della cultura. Se questi affermano: siamo noi lo Stato, essi affermano solo che il cosí detto Stato unitario non è piú tale, che in esso esiste una scissione molto grave, tanto piú grave in quanto è affermata dagli stessi legislatori e governanti che affermano essere lo Stato nello stesso tempo due cose: quello delle leggi scritte e applicate e quello delle coscienze che quelle leggi intimamente non riconoscono come efficienti e cercano sordidamente di limitare e svuotare di contenuto etico nel-

l'applicazione. È un machiavellismo da bassi politicanti: i filosofi dell'idealismo attuale, specialmente nella sezione pappagalli ammaestrati dei «Nuovi Studi» si possono dire le più illustri vittime di Machiavelli. Un aspetto curioso e interessante della quistione è la *divisione del lavoro* che si va stabilendo tra la casta e gli intellettuali laici: alla prima viene lasciata la formazione intellettuale e morale dei giovanissimi (scuole elementari e medie), agli altri lo sviluppo ulteriore del giovane nell'Università. Ma il campo universitario non è sottoposto allo stesso regime di monopolio cui invece sottostà la scuola elementare e media. Esiste infatti l'Università del Sacro Cuore e potranno essere organizzate altre Università cattoliche equiparate alle Università statali. Le conseguenze sono ovvie: la scuola elementare e media è la scuola popolare e della piccola borghesia, strati sociali che sono interamente monopolizzati educativamente dalla casta, poiché la grande maggioranza dei loro elementi non arrivano all'Università, cioè non conosceranno l'educazione moderna nella sua fase superiore critico-storica: essi educativamente conosceranno solo l'educazione dogmatica. L'Università è la scuola della classe dirigente in proprio ed è il meccanismo attraverso il quale essa seleziona gli elementi individuali delle altre classi da incorporare nel suo personale governativo, amministrativo e dirigente. Ma con l'esistenza, a parità di condizioni, delle Università cattoliche, anche la formazione di questo personale dirigente non sarà più unitaria e omogenea. Non solo: ma la casta, nelle Università proprie, realizzerà una concentrazione di cultura laico-religiosa quale da molti decenni non si vedeva più e si troverà di fatto in condizioni molto migliori della concentrazione laica. Non è infatti nemmeno lontanamente paragonabile l'efficienza organizzativa della Chiesa, che sta tutta come un blocco dietro e a sostegno della propria Università, con l'efficienza organizzativa della cultura laica. Se lo Stato, di fatto, non è più questa organizzazione, perché la sua legislazione in materia di religione è quello che è, e la sua equivocità non può non essere favorevole alla Chiesa, data la sua formidabile struttura e il suo peso di massa organizzata omogeneamente, e se i titoli dei due tipi di Università sono equiparati, è evidente che si formerà la tendenza delle Università cattoliche ad essere esse il meccanismo di selezione degli elementi più intelligenti e capaci delle classi inferiori da immettere nella classe dirigente. Favoriranno questa tendenza: il fatto che non c'è discontinuità educativa tra le scuole medie e l'Università cattolica, mentre questa discontinuità c'è con le Università statali e il fatto che la Chiesa in tutta la sua struttura è già attrezzata per questo lavoro di selezione dal basso. La Chiesa, da questo punto di vista, è un organismo perfettamente democratico: il figlio di un contadino o di un artigiano, se intelligente e capace, e se duttile abbastanza per lasciarsi assimilare dalla struttura ecclesiastica e per sentirne il particolare spirito di corpo e di conservazione e gli interessi presenti e futuri, può diventare cardinale e papa. Se nell'alta gerarchia ecclesiastica l'origine democratica è meno frequente di quanto si creda, ciò avviene per ragioni complesse, in cui solo parzialmente incide la pressione delle grandi famiglie aristocratiche cattoliche o la

27 bis

ragione di Stato (internazionale): una ragione molto forte è che molti seminari sono molto male attrezzati e non mettono in valore dei giovani intelligenti, mentre il giovane aristocratico, dal suo stesso ambiente familiare riceve senza sforzo di apprendimento una serie di qualità che sono di primo ordine per la carriera ecclesiastica: la tranquilla sicurezza della propria dignità e autorità e l'arte di trattare e governare gli altri.

Una ragione di debolezza del clero nel passato consisteva nel fatto che la religione dava scarse possibilità di carriera all'infuori della carriera ecclesiastica: il clero stesso era indebolito qualitativamente dalle «scarse» vocazioni o dalle «vocazioni» di soli elementi subalterni intellettualmente. Questa crisi era già visibile prima della guerra: era un aspetto della crisi generale delle carriere a reddito fisso con organici lenti e pesanti, cioè dello strato intellettuale subalterno (maestri, insegnanti medi, preti ecc.) sottoposto alla concorrenza delle professioni liberali legate allo sviluppo dell'industria e dell'organizzazione privata capitalistica in generale (il giornalismo, per es., che assorbe molti insegnanti, ecc.). Già era incominciata l'invasione da parte delle donne delle scuole magistrali e delle Università. Con le donne entrano nell'Università i preti, ai quali la Curia non può proibire di procurarsi un titolo pubblico che permetta di concorrere a un impiego di Stato che aumenti la «finanza» individuale. Molti di questi preti, appena ottenuto il titolo pubblico, abbandonarono la Chiesa (durante la guerra, per causa della mobilitazione, questo fenomeno acquistò una certa ampiezza). L'organizzazione ecclesiastica subiva dunque una crisi costituzionale, che poteva essere fatale alla sua potenza, se lo Stato manteneva integra la sua posizione di laicità, anche senza bisogno di una lotta attiva. Nella lotta tra le forme di vita, la Chiesa stava per essere vinta automaticamente. Lo Stato salvò la Chiesa. La posizione economica del clero fu migliorata a più riprese, mentre il tenore di vita generale, ma specialmente dei ceti medi, peggiorava. Il miglioramento è tale, che le «vocazioni» si sono maravigliosamente moltiplicate, impressionando lo stesso pontefice, che le spiega appunto con la nuova situazione economica⁴. La base della scelta degli idonei al clericato è stata dunque ampliata, permettendo più rigore e una maggiore esigenza di cultura.

28

Ma la carriera ecclesiastica, se è il fondamento della potenza del Vaticano, non esaurisce le sue possibilità. La nuova situazione scolastica permette l'immissione nella classe dirigente laica di cellule che andranno sempre più rafforzandosi, di elementi laici che dovranno la loro posizione solamente alla Chiesa. Sul terreno di questa scelta, la Chiesa è imbattibile. Controllando i licei e le altre scuole medie, attraverso i suoi fiduciari, essa seguirà con la tenacia che le è caratteristica, i giovani più valenti delle classi povere e li aiuterà a proseguire gli studi nelle Università cattoliche. Borse di studio, fiancheggiate da convitti organizzati con la massima economia accanto alle Università, permetteranno questa azione. La Chiesa, nella sua fase odierna, con l'impulso dato dall'attuale pontefice all'azione cattolica, non può accontentarsi solo di creare dei preti: essa vuole permeare lo Stato [(go-

verno indiretto del Bellarmino)] e per quest'azione sono necessari dei laici, è necessaria una concentrazione di cultura cattolica rappresentata da laici. Esistono molti giovani che possono diventare preziosi ausiliari della Chiesa più come professori d'Università che come cardinali ecc. Allargata la base delle « vocazioni » questa attività laico-culturale ha immense possibilità di estendersi.

L'Università del Sacro Cuore e il centro culturale neoscolastico sono solo la prima cellula di questo lavoro. È intanto stato sintomatico il Congresso Filosofico del 1929: vi si scontrarono idealisti assoluti e neoscolastici e questi parteciparono al Congresso animati da spirito battagliero di conquista⁵. Secondo me il gruppo questo voleva ottenere, di apparire battagliero, pugnace, quindi interessante per i giovani. I cattolici sono fortissimi perché si infischiano delle « confutazioni perentorie » dei loro avversari idealisti o materialisti: la tesi confutata essi la riprendono imperturbati e come se nulla fosse. La mentalità « disinteressata » intellettualmente, la lealtà intellettuale essi non la comprendono o la comprendono come una debolezza [e dabbennaggine] degli avversari. Essi contano sulla potenza della loro organizzazione mondiale e sul fatto che la grande maggioranza della popolazione non è ancora « moderna », è ancora alla fase tolemaica della scienza. Se lo Stato rinuncia a essere centro di cultura propria, autonomia, la Chiesa non può che trionfare. | Tanto più che lo Stato non solo non interviene come centro autonomo, ma distrugge ogni oppositore della Chiesa all'infuori dell'idealismo attuale pappagalizzato.

28 bis

Le conseguenze di questa situazione saranno della massima importanza; ma le cose non andranno lisce per molto tempo: la Chiesa è uno Shylok anche più implacabile dello Shylok ebreo: essa vorrà la sua libbra di carne e si infischierà del dissanguamento della vittima. Aveva ragione Disraeli: i cristiani sono stati gli ebrei più intelligenti che hanno conquistato il mondo⁶. La Chiesa non sarà ridotta alla sua forza normale con la confutazione in sede filosofica dei suoi postulati teorici (teologici) e con le affermazioni platoniche della autonomia statale: ma con l'azione pratica, con l'esaltazione delle forze umane in tutta l'area sociale.

La questione finanziaria del centro religioso: l'organizzazione del cattolicesimo in America dà la possibilità di raccogliere fondi molto vistosi, oltre alle rendite normali ormai assicurate e all'obolo di S. Pietro. Potrebbero nascere questioni internazionali a proposito dell'intervento della Chiesa negli affari interni dei singoli paesi, con lo Stato che sussidia permanentemente la Chiesa? La questione potrebbe essere elegante, come si dice.

La questione del finanziamento rende anche più interessante il problema della così detta indissolubilità proclamata dal pontefice del trattato e del concordato: ammesso che il pontefice si trovasse nella necessità di ricorrere a questo mezzo politico di pressione sullo Stato, non si porrebbe subito il problema della restituzione delle somme riscosse (somme legate appunto al trattato e non al concordato)? Ma esse sono così ingenti ed è pensabile che saranno spese in gran parte nei primi anni, che la loro restituzione può ritenersi praticamente im-

possibile. Nessuno Stato farebbe un così gran prestito al pontefice per trarlo d'imbarazzo e tanto meno un privato o una banca: la denuncia del trattato scatenerrebbe una tale crisi nella organizzazione pratica della Chiesa, che la solvibilità di questa sia pure a grande scadenza, |
 29 sarebbe annientata. La convenzione finanziaria deve essere pertanto considerata come la parte essenziale del trattato, come la garanzia di una quasi impossibilità di denuncia del trattato, prospettata per ragioni di polemica e di pressione politica.

Cfr *Quaderno 16* (XXII), pp. 16-20 bis.

§ (54). 1918. «Col 1918 si aveva una importantissima innovazione nel nostro diritto, innovazione che stranamente (c'era però la censura nel 1918) passava tra la disattenzione generale: lo Stato riprendeva a sussidiare il culto cattolico, abbandonando dopo sessantatré anni il principio cavourriano ch'era stato posto a base della legge sarda 29 maggio 1855: lo Stato non deve sussidiare alcun culto». A. C. Jemolo, *Religione dello Stato e confessioni ammesse*, in «Nuovi Studi di Diritto, Economia, Politica», anno 1930, p. 30.

La innovazione fu introdotta coi D. L. 17 marzo 1918, n. 396 e 9 maggio 1918, n. 655. A questo riguardo lo Jemolo rimanda alla nota di D. Schiappoli, *I recenti provvedimenti economici a vantaggio del clero*, Napoli, 1922, estratta dal vol. XLVIII degli *Atti della R. Accademia di Scienze morali e politiche di Napoli*¹.

Cfr *Quaderno 16* (XXII), pp. 15 bis - 16.

§ (55). *Il principio educativo nella scuola elementare e media*. La frattura introdotta ufficialmente nel principio educativo tra la scuola elementare e media e quella superiore. Prima una frattura del genere esisteva solo in modo molto marcato tra la scuola professionale e la scuola media e superiore. La scuola elementare era posta in una specie di limbo, per alcuni suoi caratteri particolari.

Nella scuola elementare due elementi si prestavano all'educazione dei bambini: le nozioni di scienza e i diritti e doveri del cittadino. La «scienza» doveva servire a introdurre il bambino nella «societas rerum», i diritti e doveri nella «società degli uomini». La «scienza» entrava in lotta con la concezione «magica» del mondo e della natura che il bambino assorbe dall'ambiente «impregnato» dal folklore: l'insegnamento è una lotta contro il folklore, per una concezione realistica in cui si uniscono due elementi: la concezione di legge naturale e quella di partecipazione attiva dell'uomo alla vita della natura, cioè
 29 bis alla sua trasformazione secondo un fine che è la vita sociale degli uomini. Questa concezione si unifica cioè nel lavoro, che si basa sulla conoscenza oggettiva ed esatta delle leggi naturali per la creazione della società degli uomini. L'educazione elementare si impernia in ultima analisi nel concetto e nel fatto del lavoro, poiché l'ordine sociale

§ (II). *Rapporti tra Stato e Chiesa.* Il «Vorwaerts» del 14 giugno 1929 in un articolo sul concordato tra la Città del Vaticano e la Prussia scrive che: «Roma ha ritenuto fosse decaduta (la legislazione precedente che già costituiva di fatto un concordato) in seguito ai cambiamenti politici intervenuti in Germania»¹. Questo principio ammesso, anzi affermato di sua iniziativa dal Vaticano, può condurre molto lontano ed essere ricco di molte conseguenze politiche.

Nella «Vossische Zeitung» del 18 giugno 1929 il ministro delle finanze prussiano Hoepker-Aschoff, poneva così la stessa quistione: «Egualmente non è possibile disconoscere la fondatezza della tesi di Roma che, in presenza dei molti cambiamenti politici e territoriali avvenuti, richiedeva che gli accordi venissero adattati alle nuove circostanze». Nello stesso articolo lo Hoepker-Aschoff ricorda che «lo Stato prussiano aveva sempre sostenuto che gli accordi del 1821 erano ancora in vigore»². Per il Vaticano, pare, la guerra del 1870 coi suoi mutamenti territoriali e politici (ingrandimenti della Prussia, costituzione dell'Impero germanico sotto l'egemonia prussiana) e il periodo del Kulturkampf non erano «mutamenti» tali da costituire «nuove circostanze», mentre essenziali sarebbero stati i mutamenti avvenuti dopo la grande guerra. È cambiato evidentemente il pensiero giuridico del Vaticano e potrebbe ancora cambiare secondo le convenienze politiche.

«Col 1918 si aveva una importantissima innovazione nel nostro diritto, innovazione che stranamente (ma nel 1918 c'era la censura sulla stampa!) passava tra la disattenzione generale: lo Stato riprendeva a sussidiare il culto cattolico, abbandonando dopo sessantatré anni il principio cavourriano ch'era stato posto a base della legge sarda 29 maggio 1855: lo Stato non deve sussidiare alcun culto». A. C. Jemolo nell'articolo *Religione dello Stato e confessioni ammesse* in «Nuovi Studi di Diritto, Economia, Politica», Anno 1930, p. 30. La innovazione fu introdotta con D.L. [Luogotenenziale] 17 marzo 1918 n. 396 e 9 maggio 1918 n. 655. In proposito lo Jemolo rimanda alla nota di D. Schiappoli *I recenti provvedimenti economici a van-*

taggio del clero, Napoli, 1922, estratta dal vol. XLVIII degli Atti della R. Accademia di scienze morali e politiche di Napoli³.

(*Concordati e trattati internazionali*). La capitolazione dello Stato moderno che si verifica per i concordati viene mascherata identificando verbalmente concordati e trattati internazionali. Ma un concordato non è un comune trattato internazionale: nel concordato si realizza di fatto una interferenza di sovranità in un *solo* territorio statale, poiché tutti gli articoli di un concordato si riferiscono ai *cittadini di uno solo* degli Stati contrattanti, sui quali il potere sovrano di uno Stato estero giustifica e rivendica determinati diritti e poteri di giurisdizione (sia pure di una speciale determinata giurisdizione). Che poteri ha acquistato il Reich sulla Città del Vaticano in virtù del recente concordato? ⁴. E ancora la fondazione della Città del Vaticano dà un'apparenza di legittimità alla finzione giuridica che il concordato sia un comune trattato internazionale bilaterale. Ma si stipulavano concordati anche prima che la Città del Vaticano esistesse, ciò che significa che il territorio non è essenziale per l'autorità pontificia (almeno da questo punto di vista). Un'apparenza, perché mentre il concordato limita l'autorità statale di una parte contraente, nel suo proprio territorio, e influisce e determina la sua legislazione e la sua amministrazione, nessuna limitazione è accennata per il territorio dell'altra parte: se limitazione esiste per questa altra parte, essa si riferisce all'attività svolta nel territorio del primo Stato, sia da parte dei *cittadini* della Città del Vaticano, sia dei cittadini dell'altro Stato che si fanno rappresentare dalla Città del Vaticano. Il concordato è dunque il riconoscimento esplicito di una doppia sovranità in uno stesso territorio statale. Non si tratta certo più della stessa forma di sovranità supernazionale (*suzeraineté*) quale era formalmente riconosciuta al papa nel Medio Evo, fino alle monarchie assolute e in altra forma anche dopo, fino al 1848, ma ne è una derivazione necessaria di compromesso. D'altronde anche nei periodi più splendidi del papato e del suo potere supernazionale, le cose non andarono sempre molto lisce: la supremazia papale, anche se riconosciuta

giuridicamente, era contrastata di fatto in modo spesso molto aspro e nell'ipotesi piú ottimista si riduceva ai privilegi politici, economici e fiscali dell'episcopato dei singoli paesi.

I concordati intaccano in modo essenziale il carattere di autonomia della sovranità dello Stato moderno. Lo Stato ottiene una contropartita? Certamente, ma la ottiene nel suo stesso territorio per ciò che riguarda i suoi stessi cittadini. Lo Stato tiene (e in questo caso occorrerebbe dire meglio il governo) che la Chiesa non intralci l'esercizio del potere, ma anzi lo favorisca e lo sostenga, così come una stampella sostiene un invalido. La Chiesa cioè si impegna verso una determinata forma di governo (che è determinata dall'esterno, come documenta lo stesso concordato) di promuovere quel consenso di una parte dei governati che lo Stato esplicitamente riconosce di non poter ottenere con mezzi propri: ecco in che consiste la capitolazione dello Stato, perché di fatto esso accetta la tutela di una sovranità esteriore di cui praticamente | riconosce la superiorità. La stessa parola «concordato» è sintomatica. Gli articoli pubblicati nei «Nuovi Studi» sul concordato sono tra i piú interessanti e si prestano piú facilmente alla confutazione⁵. (Ricordare il «trattato» subito dalla Repubblica democratica georgiana dopo la sconfitta del generale Denikin)⁶. 17

Ma anche nel mondo moderno, cosa significa praticamente la situazione creata in uno Stato dalle stipulazioni concordatarie? Significa il riconoscimento pubblico a una casta di cittadini dello stesso Stato di determinati privilegi politici. La forma non è piú quella medioevale, ma la sostanza è la stessa. Nello sviluppo della storia moderna, quella casta aveva visto attaccato e distrutto un monopolio di funzione sociale che spiegava e giustificava la sua esistenza, il monopolio della cultura e dell'educazione. Il concordato riconosce nuovamente questo monopolio, sia pure attenuato e controllato, poiché assicura alla casta posizioni e condizioni preliminari che, con le sole sue forze, con l'intrinseca adesione della sua concezione del mondo alla realtà effettuale, non potrebbe mantenere e avere.

Si intende quindi la lotta sorda e sordida degli intellettuali laici e laicisti contro gli intellettuali di casta per salvare

la loro autonomia e la loro funzione. Ma è innegabile la loro intrinseca capitolazione e il loro distacco dallo Stato. Il carattere etico di uno Stato concreto, di un determinato Stato, è definito dalla sua legislazione in atto e non dalle polemiche dei franchi tiratori della cultura. Se questi affermano: lo Stato siamo noi, essi affermano solo che il così detto Stato unitario è solo appunto «così detto», perché di fatto nel suo seno esiste una scissione molto grave, tanto più grave in quanto è affermato implicitamente dagli stessi legislatori e governanti i quali infatti dicono che lo Stato è nello stesso tempo due cose: quello delle leggi scritte e applicate e quello delle coscienze che intimamente | non riconoscono quelle leggi come efficienti e cercano sordidamente di svuotarle (o almeno limitarle nelle applicazioni) di contenuto etico. Si tratta di un machiavellismo da piccoli politicanti; i filosofi dell'idealismo attuale, specialmente della sezione pappagalli ammaestrati dei «Nuovi Studi», si possono dire le più illustri vittime del machiavellismo. È utile da studiare la *divisione del lavoro* che si cerca di stabilire tra la casta e gli intellettuali laici: alla prima viene lasciata la formazione intellettuale e morale dei giovanissimi (scuole elementari e medie), agli altri lo sviluppo ulteriore dei giovani nell'Università. Ma la scuola universitaria non è sottoposta allo stesso regime di monopolio cui invece sottostà la scuola elementare e media. Esiste l'Università del Sacro Cuore e potranno essere organizzate altre Università Cattoliche equiparate in tutto alle Università statali. Le conseguenze sono ovvie: la scuola elementare e media è la scuola popolare e della piccola borghesia, strati sociali che sono monopolizzati educativamente dalla casta, poiché la maggioranza dei loro elementi non giungono all'Università, cioè non conosceranno l'educazione moderna nella sua fase superiore critico-storica ma solo conosceranno l'educazione dogmatica. L'Università è la scuola della classe (e del personale) dirigente in proprio, è il meccanismo attraverso il quale avviene la selezione degli individui delle altre classi da incorporare nel personale governativo, amministrativo, dirigente. Ma con l'esistenza, a parità di condizioni, di università cattoliche, anche la formazione di questo personale non sarà più uni-

taria e omogenea. Non solo: ma la casta, nelle università proprie, realizzerà una concentrazione di cultura laico-religiosa, quale da molti decenni non si vedeva più e si troverà di fatto in condizioni molto migliori della concentrazione laico-statale. Non è infatti neanche lontanamente paragonabile l'efficienza della Chiesa, che sta tutta come un blocco a sostegno della propria università, con l'efficienza organizzativa della cultura laica. Se lo Stato (anche nel senso più vasto di società civile) non si esprime in una organizzazione culturale secondo un piano centralizzato e non può neanche farlo, perché la sua legislazione in materia religiosa è quella che è, e la sua equivocità non può non essere favorevole alla Chiesa, data la massiccia struttura di questa e il peso relativo e assoluto che da tale struttura omogenea si esprime, e se i titoli dei due tipi di università sono equiparati, è evidente che si formerà la tendenza a che le università cattoliche siano esse il meccanismo selettivo degli elementi più intelligenti e capaci delle classi inferiori da immettere nel personale dirigente. Favoriranno questa tendenza: il fatto che non c'è discontinuità educativa tra le scuole medie e l'Università cattolica, mentre tale discontinuità esiste per le Università laico-statali; il fatto che la Chiesa, in tutta la sua struttura, è già attrezzata per questo lavoro di elaborazione e selezione dal basso. La Chiesa, da questo punto di vista, è un organismo perfettamente democratico (in senso paternalistico): il figlio di un contadino o di un artigiano, se intelligente e capace, e se duttile abbastanza per lasciarsi assimilare dalla struttura ecclesiastica e per sentirne il particolare spirito di corpo e di conservazione e la validità degli interessi presenti e futuri, può, teoricamente, diventare cardinale e papa. Se nell'alta gerarchia ecclesiastica l'origine democratica è meno frequente di quanto potrebbe essere, ciò avviene per ragioni complesse, in cui solo parzialmente incide la pressione delle grandi famiglie aristocratiche cattoliche o la ragione di Stato (internazionale): una ragione molto forte è questa, che molti Seminari sono assai male attrezzati e non possono educare compiutamente il popolano intelligente, mentre il giovane aristocratico dal suo stesso ambiente familiare riceve senza sforzo di apprendimento una

serie di attitudini e di qualità che sono di primo ordine per la carriera ecclesiastica: la tranquilla sicurezza della propria dignità e autorità e l'arte di trattare e governare gli altri.

Una ragione di debolezza della Chiesa nel passato consisteva in ciò che la religione dava scarse possibilità di carriera all'infuori della carriera ecclesiastica: il clero stesso era deteriorato qualitativamente dalle «scarse vocazioni» o dalle vocazioni di soli elementi intellettualmente subalterni. Questa crisi era già molto visibile prima della guerra: era un aspetto della crisi generale delle carriere a reddito fisso con organici lenti e pesanti, cioè dell'inquietudine sociale dello strato intellettuale subalterno (maestri, insegnanti medi, preti, ecc.) in cui operava la concorrenza delle professioni legate allo sviluppo dell'industria e dell'organizzazione privata capitalistica in generale (giornalismo, per esempio, che assorbe molti insegnanti, ecc.). Era già incominciata l'invasione delle scuole magistrali o delle Università da parte delle donne e, con le donne, dei preti, ai quali la Curia (dopo le leggi Credaro) non poteva proibire di procurarsi un titolo pubblico che permettesse di concorrere anche a impieghi di Stato e aumentare così la «finanza» individuale. Molti di questi preti, appena ottenuto il titolo pubblico, abbandonarono la Chiesa (durante la guerra, per la mobilitazione e il contatto con ambienti di vita meno soffocanti e angusti di quelli ecclesiastici, questo fenomeno acquistò una certa ampiezza). L'organizzazione ecclesiastica subiva dunque una crisi costituzionale che poteva essere fatale alla sua potenza, se lo Stato avesse mantenuto integra la sua posizione di laicità, anche senza bisogno di una lotta attiva. Nella lotta tra le forme di vita, la Chiesa stava per perire automaticamente, per esaurimento proprio. Lo Stato salvò la Chiesa. | Le condizioni economiche del clero furono migliorate a più riprese, mentre il tenore della vita generale, ma specialmente dei ceti medi, peggiorava. Il miglioramento è stato tale che le «vocazioni» si sono meravigliosamente moltiplicate, impressionando lo stesso pontefice, che le spiegava appunto con la nuova situazione economica⁷. La base della scelta degli idonei al clericato è stata quindi ampliata, permettendo più rigore e maggiori esigenze culturali.

Ma la carriera ecclesiastica, se è il fondamento piú solido della potenza vaticana, non esaurisce le sue possibilità. La nuova struttura scolastica permette l'immissione nel personale dirigente laico di cellule cattoliche che andranno sempre piú rafforzandosi, di elementi che dovranno la loro posizione solamente alla Chiesa. È da pensare che l'infiltrazione clericale nella compagine dello Stato sia per aumentare progressivamente, poiché nell'arte di selezionare gli individui e di tenerli permanentemente a sé legati, la Chiesa è quasi imbattibile. Controllando i licei e le altre scuole medie, attraverso i suoi fiduciari, essa seguirà, con la tenacia che le è caratteristica, i giovani piú valenti delle classi povere e li aiuterà a proseguire gli studi nelle Università cattoliche. Borse di studio, sussidiate da convitti, organizzati con la massima economia, accanto alle Università, permetteranno questa azione. La Chiesa, nella sua fase odierna, con l'impulso dato dall'attuale pontefice all'Azione Cattolica, non può accontentarsi solo di creare preti; essa vuole permeare lo Stato (ricordare la teoria del governo indiretto elaborata dal Bellarmino) e per ciò sono necessari i laici, è necessaria una concentrazione di cultura cattolica rappresentata da laici. Molte personalità possono diventare ausiliari della Chiesa piú preziosi come professori d'Università, come alti funzionari dell'amministrazione, ecc., che come cardinali o vescovi.

Allargata la base di scelta delle «vocazioni», una tale attività laico-culturale ha grandi possibilità di estendersi. L'Università del Sacro Cuore e il centro neoscolastico sono solo le prime cellule di questo lavoro. È intanto stato sintomatico il Congresso filosofico del 1929: vi si scontrarono idealisti attuali e neoscolastici e questi parteciparono al Congresso animati da spirito battagliero di conquista⁸. Il gruppo neoscolastico, dopo il concordato voleva appunto apparire battagliero, sicuro di sé per interessare i giovani. Occorre tener conto che una delle forze dei cattolici consiste in ciò che essi si infischiano delle «confutazioni perentorie» dei loro avversari non cattolici: la tesi confutata essi la riprendono imperturbati e come se nulla fosse. Il «disinteresse» intellettuale, la lealtà e onestà scientifica essi non

le capiscono o le capiscono come debolezza e dabbenaggine degli altri. Essi contano sulla potenza della loro organizzazione mondiale che si impone come fosse una prova di verità, e sul fatto che la grande maggioranza della popolazione non è ancora «moderna», è ancora tolemaica come concezione del mondo e della scienza.

Se lo Stato rinuncia a essere centro attivo e permanentemente attivo di una cultura propria, autonoma, la Chiesa non può che trionfare sostanzialmente. Ma lo Stato non solo non interviene come centro autonomo, ma distrugge ogni oppositore della Chiesa che abbia la capacità di limitarne il dominio spirituale sulle moltitudini.

Si può prevedere che le conseguenze di una tale situazione di fatto, restando immutato il quadro generale delle circostanze, possono essere della massima importanza. La Chiesa è uno Shylok anche più implacabile dello Shylok shakespeariano: essa vorrà la sua libbra di carne anche a costo di dissanguare la sua vittima e con tenacia, mutando continuamente i suoi metodi, tenderà a raggiungere il suo programma massimo. Secondo l'espressione di Disraeli, i cristiani sono gli ebrei più intelligenti che hanno capito come occorre fare per conquistare il mondo⁹. La Chiesa non può essere ridotta alla sua forza «normale» con la confutazione in sede filosofica dei suoi postulati teorici e con le affermazioni platoniche di una autonomia statale (che non sia militante): ma solo con l'azione pratica quotidiana, con l'esaltazione delle forze umane creatrici in tutta l'area sociale.

Un aspetto della questione che occorre ben valutare è quello delle possibilità finanziarie del centro vaticano. L'organizzazione sempre più in sviluppo del cattolicesimo negli Stati Uniti dà la possibilità di raccogliere fondi molto vistosi, oltre alle rendite normali ormai assicurate (che però dal 1937 diminuiranno di 15 milioni all'anno per la conversione del debito pubblico dal 5% al 3,50%)¹⁰ e all'obolo di S. Pietro. Potrebbero nascere questioni internazionali a proposito dell'intervento della Chiesa negli affari interni dei singoli paesi, con lo Stato che sussidia permanentemente la Chiesa? La questione è elegante, come si dice.

La questione finanziaria rende molto interessante il pro-

blema della così detta indissolubilità tra Trattato e Concordato proclamata dal pontefice. Ammesso che il papa si trovasse nella necessità di ricorrere a questo mezzo politico di pressione sullo Stato, non si porrebbe subito il problema della restituzione delle somme riscosse (che sono legate appunto al Trattato e non al Concordato)? Ma esse sono così ingenti ed è pensabile che saranno state spese in gran parte nei primi anni, che la loro restituzione può ritenersi praticamente impossibile. Nessuno Stato potrebbe fare un così gran prestito al Pontefice per trarlo d'imbarazzo e tanto meno un privato o una banca. La denuncia del Trattato scatenerebbe una tale crisi nella organizzazione pratica della Chiesa, che la solvibilità di questa, sia pure a grande scadenza, sarebbe annientata. La convenzione finanziaria annessa al Trattato deve essere pertanto considerata come la parte essenziale del Trattato stesso, come la garanzia di una quasi impossibilità di denuncia del Trattato, prospettata per ragioni polemiche e di pressione politica.

Brano di lettera di Leone XIII a Francesco Giuseppe (in data pare del giugno 1892, riportata a pp. 244 e sgg. del libro: Francesco Salata, *Per la storia diplomatica della Questione Romana*, I, Treves, 1929): «E non taceremo, che in mezzo a tali impacci Ci manca pure il modo di sopperire *del proprio* alle incessanti e molteplici esigenze materiali, inerenti al governo della Chiesa. Vero è che ne vengono in soccorso le offerte spontanee della carità; ma Ci sta sempre innanzi *con rammarico il pensiero che esse tornano di aggravio* ai Nostri figli; e d'altra parte non si deve pretendere che inesauribile sia la carità pubblica»¹¹. «*Di proprio*» significa «riscosse con imposte» dai cittadini di uno Stato pontificio, per i cui sacrifici non si prova *rammarico*, a quanto pare: sembra naturale che le popolazioni italiane paghino le spese della Chiesa universale.

Nel conflitto tra Bismarck e la Santa Sede si possono trovare gli spunti di una serie di quistioni che potrebbero essere sollevate per il fatto che il Vaticano ha la sede in Italia ed ha determinati rapporti con lo Stato italiano: Bismarck «fece lanciare da' suoi giuristi (scrive il Salata, vol. cit., p. 271) la teoria della responsabilità dello Stato italiano per

i fatti politici del Papa che l'Italia aveva costituito in tale condizione di invulnerabilità e irresponsabilità per danni ed offese recate dal Pontefice ad altri Stati».

Cfr *Quaderno 1* (XVI), pp. 3 - 3 bis, e *Quaderno 4* (XIII), pp. 25 bis - 29.

§ { 12 }. *Naturale, contro natura, artificiale, ecc.* Cosa significa dire che una certa azione, un certo modo di vivere, un certo atteggiamento o costume sono «naturali» o che essi invece sono «contro natura»? Ognuno, nel suo intimo, crede di sapere esattamente cosa ciò significhi, ma se si domanda una risposta esplicita e motivata si vede che la cosa non è poi così facile come poteva sembrare. Occorre intanto fissare che non si può parlare di «natura» come di alcunché di fisso, immutabile e oggettivo. Ci si accorge che quasi sempre «naturale» significa «giusto e normale» secondo la nostra attuale coscienza storica, ma i più non hanno coscienza di questa attualità determinata storicamente e ritengono il loro modo di pensare eterno e immutabile.

Si osserva presso alcuni gruppi fanatici della «naturalità» questa opinione: azioni che alla nostra coscienza appaiono «contro natura» sono per essi «naturali» perché compiute dagli animali; e non sono gli animali «gli esseri più naturali del mondo»? Questa opinione si sente espressa in certi ambienti frequentemente a proposito soprattutto di questioni connesse ai rapporti sessuali. Per esempio: perché l'incesto sarebbe «contro natura» se esso è diffuso nella «natura»? Intanto anche tali affermazioni sugli animali non sempre sono esatte, perché le osservazioni sono fatte su animali addomesticati dall'uomo per il suo utile e costretti a una forma di vita che per gli animali stessi non è «naturale» ma è conforme ai fini dell'uomo. Ma se fosse anche vero che certi atti si verificano tra gli animali, che significato avrebbe ciò per l'uomo? Perché dovrebbe derivarne una norma di condotta? La «natura» dell'uomo è l'insieme dei rapporti sociali che determina una coscienza storicamente definita; questa coscienza solo può indicare ciò che è «naturale» o «contro natura». Inoltre: l'insieme dei rapporti sociali è contraddittorio in ogni momento ed è in continuo svolgi-

§ (45). *Intellettuali siciliani*. Rivalità fra Palermo e Catania per contendersi il primato intellettuale dell'isola. — Catania chiamata l'Atene siciliana, anzi la « sicula Atene ». — | Celebrità di Catania: Domenico Tempio, poeta licenzioso, la cui attività viene dopo il terremoto del 1693 che distrusse Catania (Antonio Prestinenza collega il tono licenzioso del poeta al fatto del terremoto: morte — vita — distruzione — fecondità). — Vincenzo Bellini, contrapposto al Tempio per la sua melanconia romantica.

42 bis

Mario Rapisardi è la gloria moderna di Catania. Garibaldi gli scrive: « All'avanguardia del progresso noi vi seguiremo » e Victor Hugo: « Vous êtes un précurseur ». — Rapisardi-Garibaldi-Victor Hugo. — Polemica Carducci-Rapisardi. — Rapisardi-De Felice (il primo maggio De Felice conduceva il corteo sotto il portone di Rapisardi). — Popolarismo socialista mescolato col culto superstizioso di Sant'Agata: quando Rapisardi in punto di morte si volle che rientrasse nella Chiesa: « Tal visse Argante e tal morì qual visse » disse Rapisardi. — Accanto al Rapisardi: Verga, Capuana, De Roberto, che però non considerati « sicilianissimi », anche perché legati alle correnti continentali e amici del Carducci. — Catania e l'Abruzzo nella letteratura italiana dell'ottocento¹.

§ (46). *Moderati e gli intellettuali*. I moderati dovevano avere il sopravvento tra gli intellettuali. Mazzini e Gioberti. Gioberti offriva agli intellettuali una filosofia che sembrava nazionale e originale, tale da porre l'Italia allo stesso livello delle nazioni più progredite e dare nuova dignità al « pensiero » italiano; Mazzini dava solo degli aforismi e degli accenni filosofici che a molti intellettuali, specialmente meridionali, dovevano sembrare vuote chiacchiere (il Galiani aveva « sfottuto » quel modo di pensare e di scrivere)¹. Quistione della scuola. Attività dei moderati per introdurre il principio pedagogico dell'« insegnamento reciproco » (Confalonieri, Capponi ecc.); movimento di Ferrante Aporti e degli asili, legato anche al pauperismo². Era il solo movimento concreto contro la scuola « gesuitica » e non poteva non avere efficacia non | solo fra i laici, ai quali dava una personalità propria, ma anche nel clero liberaleggiante e antigiesuitico (ostilità contro Ferrante Aporti ecc.; il ricovero e l'educazione dell'infanzia abbandonata era un monopolio del clericalismo e queste iniziative spezzavano il monopolio).

43

Queste attività scolastiche del Risorgimento di carattere liberale o liberaleggiante hanno una grande importanza per afferrare il meccanismo dell'egemonia dei moderati sugli intellettuali. L'attività scolastica, in tutti i suoi gradi, ha un'importanza enorme, anche economica, per gli intellettuali di tutti i gradi; l'aveva allora anche maggiore, data la ristrettezza dei quadri sociali e le scarse strade aperte all'iniziativa degli intellettuali (oggi: giornalismo, movimento di partiti ecc. hanno allargato moltissimo i quadri intellettuali).

L'egemonia di un centro direttivo sugli intellettuali ha queste due linee strategiche: «una concezione generale della vita», una filosofia (Gioberti), che dia agli aderenti una «dignità» da contrapporre alle ideologie dominanti come principio di lotta; un programma scolastico che interessi e dia una attività propria nel loro campo tecnico a quella frazione degli intellettuali che è la più omogenea e la più numerosa (insegnanti, dai maestri ai professori d'Università).

I Congressi degli scienziati che si ripeterono nel Risorgimento ebbero una doppia efficacia: 1° riunire gli intellettuali del grado più elevato, moltiplicando così la loro influenza; 2° ottenere una più rapida concentrazione degli intellettuali dei gradi più bassi, che sono portati normalmente a seguire gli universitari, i grandi scienziati per spirito di casta.

Lo studio delle Riviste enciclopediche e specializzate dà un altro aspetto di questa egemonia. Un partito come quello moderato offriva alla massa degli intellettuali tutte le soddisfazioni per le esigenze generali che possono essere offerte da un governo (da un partito al governo) attraverso i servizi statali (per questa funzione di partito «di governo» servì ottimamente dopo il 48 lo Stato piemontese che accolse gli intellettuali esuli e mostrò in modello ciò che sarebbe stato il futuro Stato unitario).

Cfr *Quaderno 19* (x), pp. 108-9.

§ {47}. *Hegel e l'associazionismo*. La dottrina di Hegel sui partiti e le associazioni come trama «privata» dello Stato. Essa derivò storicamente dalle esperienze politiche della Rivoluzione francese e doveva servire a dare una maggiore concretezza al costituzionalismo. Governo col consenso dei governati, ma col consenso organizzato, non generico e vago quale si afferma nell'istante delle elezioni: lo Stato ha e domanda il consenso, ma anche «educa» questo consenso con le associazioni politiche e sindacali, che però sono organismi privati, lasciati all'iniziativa privata della classe dirigente. Hegel, in un certo senso, supera già, così, il puro costituzionalismo e teorizza lo Stato parlamentare col suo regime dei partiti. La sua concezione dell'associazione non

reschi di queste sommosse contadine che la guardia nazionale soffocò col terrore e con la fucilazione in massa¹⁷. (Questo aspetto della spedizione dei Mille non è stato mai studiato e analizzato).

La non impostazione della quistione agraria portava alla quasi impossibilità di risolvere la quistione del clericalismo e dell'atteggiamento antiunitario del Papa. Sotto questo riguardo i moderati furono molto piú ardití del Partito d'Azione: è vero che essi non distribuirono i beni ecclesiastici fra i contadini, ma se ne servirono per creare un nuovo cetto di grandi e medi proprietari legati alla nuova situazione politica, e non esitarono a manomettere la proprietà terriera, sia pure solo quella delle Congregazioni. Il Partito d'Azione, inoltre, era paralizzato, nella sua azione verso i contadini, dalle velleità mazziniane di [una] riforma religiosa, che non solo non interessava le grandi masse rurali, ma al contrario le rendeva passibili di una sobillazione contro i nuovi eretici. L'esempio della Rivoluzione francese era lí a dimostrare che i giacobini, che erano riusciti a schiacciare tutti i partiti di destra fino ai girondini sul terreno della quistione agraria e non solo a impedire la coalizione rurale contro Parigi ma a moltiplicare i loro aderenti nelle provincie, furono danneggiati dai tentativi di Robespierre di instaurare una riforma religiosa, che pure aveva, nel processo storico reale, un significato e una concretezza immediati. (Bisognerebbe studiare attentamente la politica agraria reale della Repubblica Romana e il vero carattere della missione repressiva data da Mazzini a Felice Orsini nelle Romagne e nelle Marche: in questo periodo e fino al '70 – anche dopo – col nome di brigantaggio si intendeva quasi sempre il movimento caotico, tumultuario e punteggiato di ferocia, dei contadini | per impadronirsi della terra).

Cfr *Quaderno 1* (xvi), pp. 24 bis - 29 bis.

§ (27). *I moderati e gli intellettuali*. Perché i moderati dovevano avere il sopravvento nella massa degli intellettuali. Gioberti e Mazzini. Gioberti offriva agli intellettuali una filosofia che appariva come originale e nel tempo stesso na-

zionale, tale da porre l'Italia almeno allo stesso livello delle nazioni più progredite e dare una nuova dignità al pensiero italiano. Mazzini invece offriva solo delle affermazioni nebulose e degli accenni filosofici che a molti intellettuali, specialmente napoletani, dovevano apparire come vuote chiacchiere (l'abate Galiani aveva insegnato a sfottere quel modo di pensare e di ragionare)¹.

Quistione della scuola: attività dei moderati per introdurre il principio pedagogico dell'insegnamento reciproco (Confalonieri, Capponi ecc.); movimento di Ferrante Aporti e degli asili, legato al problema del pauperismo². Nei moderati si affermava il solo movimento pedagogico concreto opposto alla scuola «gesuitica»; ciò non poteva non avere efficacia sia tra i laici, ai quali dava nella scuola una propria personalità, sia nel clero liberaleggiante e anti-gesuitico (ostilità accanita contro Ferrante Aporti, ecc.; il ricovero e l'educazione dell'infanzia abbandonata era un monopolio clericale e queste iniziative spezzavano il monopolio). Le attività scolastiche di carattere liberale o liberaleggiante hanno un gran significato per afferrare il meccanismo dell'egemonia dei moderati sugli intellettuali. L'attività scolastica, in tutti i suoi gradi, ha un'importanza enorme anche economica, per gli intellettuali di tutti i gradi: l'aveva allora anche maggiore di oggi, data la ristrettezza dei quadri sociali e le scarse strade aperte all'iniziativa dei piccoli borghesi (oggi: giornalismo, movimento dei partiti, industria, apparato statale estesissimo ecc. hanno allargato in modo inaudito le possibilità di impiego).

L'egemonia di un centro direttivo sugli intellettuali si afferma attraverso due linee principali: 1) una concezione generale della vita, una filosofia (Gioberti), che offriva agli aderenti una «dignità» intellettuale che dia un principio di distinzione e un elemento di lotta contro le vecchie ideologie dominanti coercitivamente; 2) un programma scolastico, un principio educativo e pedagogico originale che interessi e dia un'attività propria, nel loro campo tecnico, a quella frazione degli intellettuali che è la più omogenea e la più numerosa (gli insegnanti, dal maestro elementare ai professori di Università).

I Congressi degli scienziati che furono organizzati ripetutamente nel periodo del primo Risorgimento ebbero una doppia efficacia: 1) riunire gli intellettuali del grado piú elevato, concentrandoli e moltiplicando il loro influsso; 2) ottenere una piú rapida concentrazione e un piú deciso orientamento negli intellettuali dei gradi inferiori, che sono portati normalmente a seguire gli Universitari e i grandi scienziati per spirito di casta.

Lo studio delle Riviste enciclopediche e specializzate dà un altro aspetto dell'egemonia dei moderati. Un partito come quello dei moderati offriva alla massa degli intellettuali tutte le soddisfazioni per le esigenze generali che possono essere offerte da un governo (da un partito al governo), attraverso i servizi statali. (Per questa funzione di partito italiano di governo serví ottimamente dopo il 48-49 lo Stato piemontese che accolse gli intellettuali esuli e mostrò in modello ciò che avrebbe fatto un futuro Stato unificato).

Cfr *Quaderno 1* (xvi), pp. 42 bis - 43 bis.

§ (28). *Direzione politico-militare del moto nazionale italiano.* Nell'esame della direzione politica e militare impressa al moto nazionale prima e dopo il 48 occorre fare alcune preventive osservazioni di metodo e di nomenclatura. Per direzione militare non deve intendersi solo la direzione militare in senso stretto, tecnico, cioè con riferimento alla strategia e alla tattica dell'esercito piemontese, o delle truppe garibaldine o delle varie milizie improvvisate nelle insurrezioni locali (cinque giornate di Milano, difesa di Venezia, difesa della Repubblica Romana, insurrezione di Palermo nel 48 ecc.); deve intendersi invece in senso molto piú largo e piú aderente alla direzione politica vera e propria. Il problema essenziale che si imponeva dal punto di vista militare era quello di espellere dalla penisola una potenza straniera, l'Austria, che disponeva di uno dei piú grandi eserciti dell'Europa d'allora e che aveva inoltre non pochi e deboli aderenti nella penisola stessa, persino nel Piemonte. Pertanto il problema militare era questo: come riuscire a mobilitare una forza insurrezionale che fosse in grado di espellere

venta, *Dal 1848 al 1861*. Lettere, scritti, documenti, pubblicati da B. Croce, 2^a ed., p. 58 nota)¹.

Cfr *Quaderno 19* (x), p. 116.

§ (122). **Spunti e stimoli.** Il Macaulay attribuisce la facilità di farsi abbagliare da sofismi quasi puerili propria dei Greci anche più colti alla gran predominanza del discorso vivo e parlato nell'educazione e vita greca. L'abitudine della conversazione genera una certa facilità di trovare con gran prontezza argomenti di qualche apparenza che chiudono momentaneamente la bocca all'avversario¹. Questa osservazione si può farla anche per alcune classi della vita moderna, come constatazioni di una debolezza (operai) e di causa di diffidenza (contadini, i quali rimuginando ciò che hanno sentito declamare e che li ha colpiti momentaneamente per il luccicare e trovandone le deficienze e la superficialità, finiscono | con l'essere diffidenti per sistema).

Riferisce il Macaulay una sentenza di Eugenio di Savoia, il quale diceva che più grandi generali erano riusciti quegli che erano stati messi d'un tratto alla testa dell'esercito e nella necessità del pensare alle manovre grandi e complessive² (chi è troppo minuzioso per professione, si burocratizza: vede l'albero e non più la foresta, il regolamento e non più la strategia). A proposito della prima osservazione si può aggiungere: che il giornale si avvicina molto alla conversazione, gli articoli di giornale sono in generale affrettati, improvvisati, simili in grandissima parte, per la rapidità dell'ideazione, ai discorsi da riunione. Sono pochi i giornali che hanno redattori specializzati e anche l'attività di questi è in gran parte improvvisata: la specializzazione serve di solito per improvvisare meglio e più rapidamente. Mancano nei giornali italiani le rassegne periodiche più ponderate e studiate (teatro, per esempio, politica economica ecc.; i collaboratori suppliscono solo in parte e poi non sempre sono di uno stesso indirizzo). Perciò la solidità di cultura può essere misurata in tre gradi: 1°, lettori di soli giornali; 2°, lettori di riviste; 3°, lettori di libri; senza tener conto di una grande moltitudine che non legge neanche i giornali e si forma le convinzioni attraverso la pura conversazione sporadica con individui del suo stesso livello generale che però leggono i giornali, e di quella che si forma le convinzioni assistendo a riunioni periodiche e nei periodi elettorali tenute da oratori di livelli diversissimi. Questa svogliatezza mi ha colpito specialmente a Milano, dove in carcere era permesso il «Sole»; tuttavia un certo numero, anche di politici, leggeva piuttosto la «Gazzetta dello Sport»; tra 2500 inquisiti, si vendevano al massimo 80 copie del «Sole»; più letti la «Gazzetta dello Sport», la «Domenica del Corriere», il «Corriere dei Piccoli».

Cfr *Quaderno 16* (xxii), pp. 29 bis - 30.

passionate, con riferimento alla storia concreta, che tale insegnamento certamente suscitò^a, nelle quali, cioè, la concretezza storica del pensiero di Hegel doveva risultare molto più evidente di quanto risulti dagli scritti sistematici. Alcune affermazioni di Marx mi pare siano da ritenere specialmente legate a questa vivacità « conversativa »: per esempio l'affermazione che Hegel « fa camminare gli uomini con la testa in giù ». Hegel si serve veramente di questa immagine parlando della Rivoluzione francese; egli scrive che in un certo momento della Rivoluzione francese (quando fu organizzata la nuova struttura statale), « pareva » che il mondo camminasse sulla testa o qualcosa di simile (cfr). Mi pare che il Croce si domandi [cercare il punto] di dove Marx abbia preso questa immagine: essa è certamente in un libro di Hegel (forse la *Filosofia del Diritto*: non ricordo), ma mi pare che per l'insistenza con cui Marx ci ritorna (mi pare che Marx ripeta l'immagine: vedere) mi pare che essa sia stata in un certo momento oggetto di conversazione: essa veramente sembra scaturita da una conversazione tanto è fresca, spontanea, poco « libresca »¹.

Cfr *Quaderno 10* (XXXIII), p. 39.

§ (153). *Conversazione e cultura* (vedi a p. 80 la nota: *Spunti e stimoli*)¹. L'osservazione del Macaulay è contenuta nel suo saggio sugli *Oratori attici* (vedere, per riferire con esattezza, se del caso)². L'osservazione può essere ancora svolta. È certo che la cultura per un grande periodo si è svolta specialmente nella forma oratoria o retorica, cioè con nullo o scarso sussidio di scritti e altri mezzi didattici o di studio in generale. Una nuova tradizione comincia nel Medio Evo, coi conventi e con le scuole regolari. La *scolastica* rappresenta il punto più importante di questa tradizione. Se si osserva bene, lo studio fatto dalla scolastica della logica formale è appunto anche una reazione contro il « facilonismo » dimostrativo dei vecchi metodi di cultura. Gli errori logici sono specialmente comuni nell'argomentazione parlata. L'arte della stampa ha poi rivoluzionato tutto il mondo culturale. In questa ricerca è implicita dunque l'altra delle modificazioni qualitative oltre che quantitative (estensione di massa) apportate al modo di pensare dallo sviluppo tecnico dell'organizzazione culturale.

Anche oggi ideologicamente il teatro e il cinematografo hanno una rapidità e area d'azione enormemente più vasta del libro (il teatro e il cinematografo si possono paragonare al giornale e alle riviste) ma in superficie, non in profondità. Le accademie e le Università come mezzi [e organizzazioni] di cultura. Nelle Università la lezione orale e il seminario. Il professore e l'assistente; l'assistente professionale e gli « anziani di Santa Zita » della scuola del Puoti di cui parla il De

^a A cominciare da: « partecipò alla vita universitaria tedesca », fino a: « tale insegnamento certamente suscitò », il testo sostituisce alcune righe cancellate a penna e rese illeggibili dallo stesso G.

Sanctis³, cioè la formazione nella stessa classe di un'«avanguardia», di una selezione spontanea di allievi che aiuti l'insegnante e prosegua le sue lezioni, insegnando praticamente a studiare.

98 bis Queste osservazioni mi sono state suggerite dal *Materialismo storico* di Bukharin⁴ che risente di tutte le deficienze della conversazione⁴. Sarebbe curioso fare una esemplificazione di tutti i passi che corrispondono agli errori logici indicati dagli scolastici, ricordando la giustissima osservazione di Engels che anche i «modi» del pensare sono elementi acquisiti e non innati, il cui possesso corrisponde a una qualifica professionale⁵. Non possederli, non accorgersi di non possederli, non porsi il problema di acquistarli attraverso un apprendissaggio equivale a voler costruire un'automobile sapendo impiegare e avendo a propria disposizione l'officina e gli strumenti di | fabbro fer-raio da villaggio. Lo studio della «vecchia logica formale» è ormai ca-duto in discredito e in parte a ragione. Ma il problema di far fare l'apprendissaggio della logica si ripresenta se si pone il problema di crea-re una nuova cultura su una base sociale nuova, che non ha tradizioni, come la vecchia classe degli intellettuali. Un «blocco intellettuale» tradizionale, con la complessità delle sue articolazioni, riesce ad assi-milare nello svolgimento organico di una scienza l'elemento «appren-dista» anche senza bisogno di sottoporlo al tirocinio formale. Ma neanche ciò avviene senza difficoltà e senza perdite. Lo sviluppo delle scuole tecniche professionali in tutti i gradi post-elementari, ha ri-presentato il problema. Ricordare l'affermazione del prof. Peano che anche nel Politecnico e nelle matematiche risultavano meglio prepa-rati gli allievi provenienti dal ginnasio-liceo in confronto con quelli provenienti dalle scuole-istituti tecnici⁶. Questa migliore preparazio-ne era data dal complesso insegnamento «umanistico» (storia, lette-ratura, filosofia). Perché la matematica non può dare gli stessi risul-tati? È stata avvicinata la matematica alla logica. Pure c'è una enorme differenza. La matematica si basa essenzialmente sulla serie numerica, cioè su un'infinita serie di eguaglianze ($x = x$) che possono essere combinate in modi teoricamente infiniti. La logica formale «tende» a far lo stesso, ma fino a un certo punto. La sua astrattezza si mantiene solo nell'inizio dell'apprendimento, nella sua formulazione immediata nuda e cruda, ma si attua concretamente nel discorso stesso in cui questa stessa formulazione astratta si compie. Gli esercizi di lingua che si fanno nel ginnasio liceo fanno vedere questo: nelle traduzioni latino-italiano, greco-italiano, non c'è mai identità fra le due lingue, o almeno questa identità che pare esista agli inizi dello studio (rosa = rosa) va sempre più complicandosi col progredire dell'apprendi-mento, va cioè allontanandosi dallo schema matematico per giungere a quello storico e psicologico in cui le sfumature, l'espressività «unica e individuale» ha la prevalenza. E non solo ciò avviene nel confronto tra due lingue, ma avviene nello studio della storia della stessa «lin-gua», cioè nelle variazioni «semantiche» dello stesso suono-parola attraverso il tempo e delle sue cambiate funzioni nel periodo. (Cam-

⁴ Nel ms: «Bukh».

biamenti di suoni, di morfologia, di sintassi, di semantica). (*Questa serie di osservazioni deve essere continuata e messa in rapporto con precedenti note*).

Cfr *Quaderno 16* (xxii), pp. 30-31 bis.

§ (154). *Clero e intellettuali*. Esiste uno studio organico sulla storia del clero come «*classe-casta*»? Mi pare che sarebbe indispensabile, come avviamento e condizione di tutto il rimanente studio sulla funzione della religione nello sviluppo storico ed intellettuale dell'umanità. La precisa situazione giuridica e di fatto della chiesa e del clero nei vari periodi e paesi, le sue condizioni e funzioni economiche, i suoi rapporti esatti con le classi dirigenti e con lo Stato ecc. ecc.

§ (155). *Marx ed Hegel* (cfr p. 97)¹. Antonio Labriola nello scritto *Da un secolo all'altro*: «Gli è proprio quel *codino* di Hegel che disse come quegli uomini (della Convenzione) avessero pei primi, dopo Anassagora, tentato di capovolgere la nozione del mondo, poggiando questo su la ragione» (cfr A. Labriola, *Da un secolo all'altro*, ediz. Dal Pane, p. 45)².

Cfr *Quaderno 10* (xxxiii), p. 39.

§ (156). *Passato e presente*. Come il presente sia una *critica* del passato, oltre che [e perché] un suo «*superamento*». Ma il passato è perciò da gettar via? È da gettar via ciò che il presente ha criticato «*intrinsecamente*» e quella parte di noi stessi che a ciò corrisponde. Cosa significa ciò? Che noi dobbiamo aver coscienza esatta di questa critica reale e darle un'espressione non solo teorica, ma *politica*. Cioè dobbiamo essere più aderenti al presente, che noi stessi abbiamo contribuito a creare, avendo coscienza del passato e del suo continuarsi (e rivivere).

99 bis

§ (157). *Croce e gli intellettuali*. Che importanza ha avuto il suo libro sulla *Storia d'Italia dal 71^a al 1915*? È interessante osservare lo

* Nel ms: «70».

È da osservare come il rinnovamento del diritto processuale, che ebbe una importanza non lieve anche nella sfera politica, determinando un rafforzamento della tendenza alla divisione dei poteri, e all'indipendenza della magistratura (quindi alla riorganizzazione generale della struttura [dell'apparato] governativo) si sia attenuato in molti paesi, riportando in molti casi ai vecchi metodi istruttori e perfino alla tortura: i sistemi della polizia americana, con il terzo grado degli interrogatori, sono abbastanza noti. Così ha perduto molto dei suoi caratteri la figura dell'avvocato fiscale, che dovrebbe rappresentare oggettivamente gli interessi della legge e della società legale, i quali sono lesi non solo quando un colpevole rimane impunito ma anche e specialmente se un innocente viene condannato. Pare invece si sia formata la convinzione che il fisco sia un avvocato del diavolo che vuole nell'inferno specialmente gli innocenti per fare le fiche a dio, e che il fisco debba perciò sempre volere | sentenze di condanna.

Cfr *Quaderno I* (xvi), p. 72 bis.

§ { 21 }. *Oratoria, conversazione, cultura.* Il Macaulay, nel suo saggio sugli *Oratori attici* (controllare la citazione), attribuisce la facilità di lasciarsi abbagliare da sofismi quasi puerili propria dei Greci anche più colti al predominio che nell'educazione e nella vita greca aveva il discorso vivo e parlato. L'abitudine della conversazione e dell'oratoria genera una certa facoltà di trovare con grande prontezza argomenti di una qualche apparenza brillante che chiudono momentaneamente la bocca dell'avversario e lasciano sbalordito l'ascoltatore¹. Questa osservazione si può trasportare anche ad alcuni fenomeni della vita moderna e alla labilità della base culturale di alcuni gruppi sociali come gli operai di città. Essa spiega in parte la diffidenza dei contadini contro gli intellettuali comizianti: i contadini, che rimuginano a lungo le affermazioni che hanno sentito declamare e dal cui luccicore sono stati momentaneamente colpiti, finiscono, col buon senso che ha ripreso il sopravvento dopo l'emozione suscitata dalle parole trascinanti, col trovarne le defi-

cienze e la superficialità e quindi diventano diffidenti per sistema.

Un'altra osservazione del Macaulay è da ritenere: egli riferisce una sentenza di Eugenio di Savoia, il quale diceva che più grandi generali erano riusciti quelli che erano stati messi d'un tratto alla testa dell'esercito e quindi nella necessità di pensare alle manovre grandi e complessive². Cioè chi per professione è diventato schiavo delle minuzie si burocratizza: vede l'albero e non più la foresta, il regolamento e non il piano strategico. Tuttavia i grandi capitani sapevano temperare l'una cosa e l'altra: il controllo del rancio dei soldati e la grande manovra ecc.

Si può ancora aggiungere che il giornale si avvicina molto
30 | all'oratoria e alla conversazione. Gli articoli di giornale sono di solito affrettati, improvvisati, simili, in grandissima parte, per la rapidità dell'ideazione e dell'argomentazione, ai discorsi da comizio. Sono pochi i giornali che hanno redattori specializzati e, d'altronde, anche l'attività di questi è in gran parte improvvisata: la specializzazione serve per improvvisare meglio e più rapidamente. Mancano, specialmente nei giornali italiani, le rassegne periodiche più elaborate e ponderate (per il teatro, per l'economia, ecc.); i collaboratori suppliscono solo in parte e, non avendo un indirizzo unitario, lasciano tracce scarse. La solidità di una cultura può essere perciò misurata in tre gradi principali: *a*) quella dei lettori di soli giornali; *b*) quella di chi legge anche riviste non di varietà; *c*) quella dei lettori di libri, senza tener conto di una grande moltitudine (la maggioranza) che non legge neanche i giornali e si forma qualche opinione assistendo alle riunioni periodiche e dei periodi elettorali, tenute da oratori di livelli diversissimi. Osservazione fatta nel carcere di Milano, dove era in vendita «Il Sole»: la maggioranza dei detenuti, anche politici, leggeva «La Gazzetta dello Sport». Tra circa 2500 detenuti si vendevano, al massimo, 80 copie del «Sole»; dopo la «Gazzetta dello Sport» le pubblicazioni più lette erano la «Domenica del Corriere» e «Il Corriere dei Piccoli».

È certo che il processo dell'incivilimento intellettuale si è svolto per un periodo lunghissimo specialmente nella for-

ma oratoria e retorica, cioè con nullo o troppo scarso sussidio di scritti: la memoria delle nozioni udite esporre a viva voce era la base di ogni istruzione (e tale rimane ancora in alcuni paesi, per esempio in Abissinia). Una nuova tradizione comincia coll'Umanesimo, che introduce il « compito scritto » nelle scuole e nell'insegnamento: ma si può dire che già nel Medio Evo, con la *scolastica*, si critichi implicitamente la tradizione della pedagogia fondata sull'oratoria e si cerchi di dare alla facoltà mnemonica uno scheletro più saldo e permanente. Se si riflette, si può osservare che l'importanza data dalla scolastica allo studio della logica formale è di fatto una reazione contro la « faciloneria » dimostrativa dei vecchi metodi di cultura. Gli errori di logica formale sono specialmente comuni nell'argomentazione parlata.

L'arte della stampa ha poi rivoluzionato tutto il mondo culturale, dando alla memoria un sussidio di valore inestimabile e permettendo una estensione dell'attività educatrice inaudita. In questa ricerca è pertanto implicita l'altra, delle modificazioni qualitative oltre che quantitative (estensione di massa) apportate al modo di pensare dallo sviluppo tecnico e strumentale dell'organizzazione culturale.

Anche oggi la comunicazione parlata è un mezzo di diffusione ideologica che ha una rapidità, un'area d'azione e una simultaneità emotiva enormemente più vaste della comunicazione scritta (il teatro, il cinematografo e la radio, con la diffusione di altoparlanti nelle piazze, battono tutte le forme di comunicazione scritta, dal libro, alla rivista, al giornale, al giornale murale) ma in superficie, non in profondità.

Le Accademie e le Università come organizzazioni di cultura e mezzi per diffonderla. Nelle Università la lezione orale e i lavori di seminario e di gabinetto sperimentale, la funzione del grande professore e quella dell'assistente. La funzione dell'assistente professionale e quella degli « anziani di Santa Zita » della scuola di Basilio Puoti, di cui parla il *De Sanctis*³, cioè la formazione nella stessa classe di assistenti « volontari », avvenuta per selezione spontanea dovuta agli stessi allievi che aiutano l'insegnante e proseguono le sue lezioni, insegnando praticamente a studiare.

Alcune delle precedenti osservazioni sono state suggerite

31 dalla lettura del *Saggio popolare di sociologia*, che risente appunto di tutte le deficienze della conversazione, della faciloneria argomentativa dell'oratoria, della debole struttura della logica formale⁴. Sarebbe curioso fare su | questo libro una esemplificazione di tutti gli errori logici indicati dagli scolastici, ricordando la giustissima osservazione che anche i modi del pensare sono elementi acquisiti e non innati, il cui giusto impiego (dopo l'acquisizione) corrisponde a una qualifica professionale⁵. Non possederli, non accorgersi di <non> possederli, non porsi il problema di acquistarli attraverso un « tirocinio », equivale alla pretesa di costruire un'automobile sapendo impiegare e avendo a propria disposizione l'officina e gli attrezzi di un fabbro ferraio da villaggio. Lo studio della « vecchia logica formale » è ormai caduto in discredito e in parte a ragione. Ma il problema di far fare il tirocinio della logica formale come controllo della faciloneria dimostrativa dell'oratoria si ripresenta non appena si pone il problema fondamentale di creare una nuova cultura su una base sociale nuova, che non ha tradizioni come la vecchia classe degli intellettuali. Un « blocco intellettuale tradizionale » con la complessità e capillarità delle sue articolazioni riesce ad assimilare nello svolgimento organico di ogni singolo componente, l'elemento « tirocinio della logica » anche senza bisogno di un tirocinio distinto e individuato (così come i ragazzi di famiglie colte imparano a parlare « secondo grammatica » cioè imparano il tipo di lingua delle persone colte anche senza bisogno di particolari e faticosi studi grammaticali, a differenza dei ragazzi di famiglie dove si parla un dialetto o una lingua dialettizzata). Ma neanche ciò avviene senza difficoltà, attriti e perdite secche di energia.

Lo sviluppo delle scuole tecnico-professionali in tutti i gradi post-elementari, ha ripresentato il problema in altre forme. È da ricordare l'affermazione del prof. G. Peano, che anche nel Politecnico e nelle matematiche superiori risultano meglio preparati gli allievi provenienti dal ginnasio-liceo in confronto a quelli provenienti dagli istituti tecnici⁶. Questa migliore preparazione è data dal complesso insegnamento « umanistico » (storia, letteratura, filosofia) come è più

ampiamente dimostrato in altre | note (la serie sugli «intel- 31 b
 lettuali» e il problema scolastico)⁷. Perché la matematica
 (lo studio della matematica) non può dare gli stessi risultati,
 se la matematica è così vicina alla logica formale da confon-
 dersi con essa? Alla stregua del fatto pedagogico se c'è so-
 miglianza, c'è anche una enorme differenza. La matematica
 si basa essenzialmente sulla serie numerica, cioè su un'infini-
 ta serie di uguaglianze ($1 = 1$) che possono essere combi-
 nate in modi infiniti. La logica formale tende a far lo stesso,
 ma solo fino a un certo punto: la sua astrattezza si mantiene
 solo all'inizio dell'apprendimento, nella formulazione im-
 mediata nuda e cruda dei suoi principii, ma si attua concre-
 tamente nel discorso stesso in cui la formulazione astratta
 viene fatta. Gli esercizi di lingue che si fanno nel ginnasio-
 liceo fanno apparire dopo un certo tempo che nelle tradu-
 zioni latino-italiane, greco-italiane, non c'è mai identità nei
 termini delle lingue poste a confronto, o almeno che tale
 identità che pare esista agli inizi dello studio (rosa italia-
 no = rosa latino) va sempre più complicandosi col progredi-
 re del « tirocinio », va cioè allontanandosi dallo schema ma-
 tematico per giungere a un giudizio storico e di gusto, in cui
 le sfumature, l'espressività « unica e individualizzata » han-
 no la prevalenza. E non solo ciò avviene nel confronto tra
 due lingue, ma avviene nello studio della storia di una stes-
 sa « lingua », che fa apparire come varii semanticamente lo
 stesso suono-parola attraverso il tempo e come varii la sua
 funzione nel periodo (cambiamenti morfologici, sintattici,
 semantici, oltre che fonetici).

Nota. Un'esperienza fatta per dimostrare quanto sia la-
 bile l'apprendimento fatto per via « oratoria »: dodici per-
 sone di un certo grado elevato di cultura ripetono una all'al-
 tra un fatto complesso e poi ognuna scrive ciò che ricorda
 del fatto sentito: le dodici versioni differiscono dalla narra-
 zione | originale (scritta per controllo) spesso in modo sba- 32
 lorditivo. Questa esperienza ripetuta può servire a mostrare
 come occorra diffidare della memoria non educata con me-
 todi appropriati.

81 § (123). Cercare l'origine storica esatta di alcuni principi della pedagogia moderna: la scuola | attiva ossia la collaborazione amichevole tra maestro e alunno; la scuola all'aperto; la necessità di lasciar libero, sotto il vigilante ma non appariscente controllo del maestro, lo sviluppo delle facoltà spontanee dello scolaro.

La Svizzera ha dato un grande contributo alla pedagogia moderna (Pestalozzi ecc.), per la tradizione ginevrina di Rousseau; in realtà questa pedagogia è una forma confusa di filosofia connessa (a) una serie di regole empiriche. Non si è tenuto conto che le idee di Rousseau sono una reazione violenta alla scuola e ai metodi pedagogici dei Gesuiti e in quanto tale rappresentano un progresso: ma si è poi formata una specie di chiesa che ha paralizzato gli studi pedagogici e ha dato luogo a delle curiose involuzioni (nelle dottrine di Gentile e del Lombardo-Radice). La «spontaneità» è una di queste involuzioni: si immagina quasi che nel bambino il cervello sia come un gomitolo che il maestro aiuta a sgomitolare¹. In realtà ogni generazione educa la nuova generazione, cioè la forma, e l'educazione è una lotta contro gli istinti legati alle funzioni biologiche elementari, una lotta contro la natura, per dominarla e creare l'uomo «attuale» alla sua epoca. Non si tiene conto che il bambino da quando incomincia a «vedere e a toccare», forse da pochi giorni dopo la nascita, accumula sensazioni e immagini, che si moltiplicano e diventano complesse con l'apprendimento del linguaggio. La «spontaneità» se analizzata diventa sempre più problematica. Inoltre la «scuola», cioè l'attività educativa diretta, è solo una frazione della vita dell'alunno, che entra in contatto sia con la società umana sia con la *societas rerum* e si forma criteri da queste fonti «extrascolastiche» molto più importanti di quanto comunemente si creda. La scuola unica, intellettuale e manuale, ha anche questo vantaggio, che pone contemporaneamente il bambino a contatto con la storia umana e con la storia delle «cose» sotto il controllo del maestro.

pio di uomo che il processo storico ha tolto dalla posizione di camminare sulla testa, per farlo camminare sui piedi.

Cfr *Quaderno II* (XVIII), pp. 48 - 48 bis.

80 bis

§ (48). *Il libro di Henri De Man.* Nella «Civiltà Cattolica» del 7 settembre 1929, nell'articolo *Per la pace sociale* (del p. Brucculeri) che commenta il famoso lodo emesso dalla Congregazione del Concilio nel conflitto tra operai e industriali cattolici della regione Roubaix-Tourcoing, c'è questo passo: «Il marxismo – come dimostra nelle sue più belle pagine il De Man – è stata una corrente materializzatrice del mondo operaio odierno»¹. Cioè le pagine del De Man sono tutte belle ma alcune sono più belle ancora. (Può spiegarsi così che Giuseppe Prezzolini, accennando nel «Pègaso» del settembre^a 1930 al libro del Philip sul «movimento operaio americano», qualifica il Philip come «democratico-cristiano», sebbene nel libro questa qualità non risulti)².

Nei fascicoli della «Civiltà Cattolica», del 5 ottobre e del 16 novembre 1929 è pubblicato un saggio molto diffuso sul libro del De Man³. L'opera del De Man è reputata «nonostante le sue deficienze, la più importante e, diciamo pure, geniale, di quante finora ne annoveri la letteratura antimarxista»⁴. Verso la fine del saggio c'è questa «impressione complessiva»: «L'A. (il De Man), benché abbia superato una crisi di pensiero respingendo, con gesto magnanimo, il marxismo, è tuttavia ondeggiante, e la sua intelligenza sitibonda di vero non è a pieno soddisfatta. Egli batte sulle soglie della verità, raccoglie dei raggi, ma non si spinge innanzi per tuffarsi nella luce. – Auguriamo al De Man che, compiendo la sua crisi, possa elevarsi, come il gran vescovo di Tagaste (Agostino), dal divino riflesso che è la legge morale nell'anima, al divino infinito, alla sorgente eternamente splendida di tutto ciò che per l'universo si squaderna»^{5 b}.

Cfr *Quaderno II* (XVIII), pp. 76 bis - 77.

II § (49). *Gli intellettuali.* Prima quistione: gli intellettuali sono un gruppo sociale autonomo, oppure ogni gruppo sociale ha una sua propria categoria di intellettuali? Il problema è complesso per le varie forme che ha assunto finora il processo storico di formazione delle diverse categorie intellettuali. Le più importanti di queste forme sono due:

1) Ogni gruppo sociale, nascendo sulla base originaria di una funzione essenziale nel mondo della produzione economica, crea insieme,

^a Nel ms: «dell'ottobre».

^b Finisce qui il gruppo di note comprese sotto il titolo *Appunti di filosofia. Materialismo e idealismo. Prima serie.*

organicamente, un ceto o piú ceti di intellettuali che gli danno omogeneità e consapevolezza della propria funzione nel campo economico: l'imprenditore capitalista crea con sé l'economista, lo scienziato dell'economia politica. Inoltre c'è il fatto che ogni imprenditore è anche un intellettuale, nel senso che deve avere una certa capacità tecnica, oltre che nel campo economico in senso stretto, anche in altri campi, almeno in quelli piú vicini alla produzione economica (deve essere un organizzatore di masse di uomini, deve essere un organizzatore della «fiducia» dei risparmiatori nella sua azienda, dei compratori della sua merce, ecc.); se non tutti gli imprenditori, almeno una élite di essi deve avere una capacità tecnica (di ordine intellettuale) di organizzatore della società in generale, in tutto il suo complesso organismo di servizi fino allo Stato, per avere le condizioni piú favorevoli all'espansione del proprio gruppo, o per lo meno la capacità di scegliere i « commessi » specializzati in questa attività organizzatrice dei rapporti generali esterni all'impresa.

Anche i signori feudali erano detentori di una particolare forma di capacità: quella militare, ed è appunto dal momento in cui l'aristocrazia perde il monopolio della capacità tecnica militare che si inizia la crisi del feudalismo.

2) Ma ogni gruppo sociale, emergendo alla storia dalla struttura economica, trova o ha trovato, nella storia almeno fino ad ora svoltasi, delle categorie intellettuali preesistenti, e che apparivano anzi come rappresentanti una continuità storica ininterrotta anche dai piú complicati mutamenti delle forme sociali e politiche. La piú tipica di queste categorie intellettuali è quella degli ecclesiastici, monopolizzatori per lungo tempo di alcuni servizi essenziali (l'ideologia religiosa, la scuola e l'istruzione, e in generale la «teoria», con riferimento alla scienza, alla filosofia, alla morale, alla giustizia ecc., oltre alla beneficenza e all'assistenza ecc.), ma ce ne sono parecchie altre che in regime feudale furono in parte, almeno, equiparate giuridicamente all'aristocrazia (il clero, in realtà, esercitava la proprietà feudale della terra come i nobili ed economicamente era equiparato ai nobili, ma c'era per esempio, un'aristocrazia della toga, oltre a quella della spada, ecc.: nel paragrafo precedente, agli economisti, nati con gli imprenditori, occorre aggiungere i tecnici industriali e gli scienziati «applicati», categoria intellettuale strettamente^a connessa al gruppo sociale degli imprenditori, ecc.), gli scienziati «teorici», i filosofi non ecclesiastici, ecc. Siccome queste categorie sentono con «spirito di corpo» la continuità della loro qualifica intellettuale (Croce si sente come legato ad Aristotele piú che ad Agnelli, ecc.) così appare una certa loro autonomia dal gruppo sociale dominante e il loro complesso può apparire come un gruppo sociale indipendente con propri caratteri, ecc.

11 bis

Seconda quistione: quali sono i limiti massimi dell'accezione di «intellettuale»? È difficile trovare un criterio unico che caratterizzi ugualmente tutte le disparate attività intellettuali e nello stesso tem-

^a Nel ms una variante interlineare: «organicamente».

12 po le distingua in modo essenziale dalle attività degli altri raggruppamenti sociali. L'errore metodico piú diffuso mi pare quello di aver cercato questa caratteristica essenziale nell'intrinseco dell'attività intellettuale e non invece nel sistema di rapporti in cui essa (o il raggruppamento che la impersona) si viene a trovare nel complesso generale dei rapporti sociali. Invero: 1) L'operaio non è specificamente caratterizzato dal lavoro | manuale o strumentale (a parte la considerazione che non esiste lavoro puramente fisico e che anche l'espressione del Taylor di «gorilla ammaestrato»¹ è una metafora per indicare un limite in una certa direzione: c'è, in qualsiasi lavoro fisico, anche il piú meccanico e degradato, un minimo di qualifica tecnica, cioè un minimo di attività intellettuale creatrice), ma da questo lavoro in determinate condizioni e in determinati rapporti sociali. 2) È stato già notato che l'imprenditore, per la sua stessa funzione, deve avere in una certa misura un certo numero di qualifiche di carattere intellettuale, sebbene la sua figura sociale sia determinata non da esse ma dai rapporti generali sociali che si caratterizzano dalla posizione dell'imprenditore nell'industria.

Fatte queste distinzioni si può concludere per ora: il rapporto tra gli intellettuali e la produzione non è immediato, come avviene per i gruppi sociali fondamentali, ma è mediato ed è mediato da due tipi di organizzazione sociale: a) dalla società civile, cioè dall'insieme di organizzazioni private della società, b) dallo Stato. Gli intellettuali hanno una funzione nell'«egemonia» che il gruppo dominante esercita in tutta la società e nel «dominio» su di essa che si incarna nello Stato e questa funzione è precisamente «organizzativa» o connettiva: gli intellettuali hanno la funzione di organizzare l'egemonia sociale di un gruppo e il suo dominio statale, cioè il consenso dato dal prestigio della funzione nel mondo produttivo e l'apparato di coercizione per quei gruppi che non «consentono» né attivamente né passivamente o per quei momenti di crisi di comando e di direzione in cui il consenso spontaneo subisce una crisi. Da quest'analisi risulta un'estensione molto grande del concetto di intellettuali, ma solo così mi pare sia possibile giungere ad una approssimazione concreta della realtà.

12 bis La maggiore | difficoltà ad accogliere questo modo di impostare la questione mi pare venga da ciò: che la funzione organizzativa dell'egemonia sociale e del dominio statale ha vari gradi e che tra questi gradi ce ne sono di quelli puramente manuali e strumentali, di ordine e non di concetto, di agente e non di funzionario o di ufficiale, ecc., ma evidentemente nulla impedisce di fare questa distinzione (infermieri e medici in un ospedale, sacristi-bidelli e preti in una chiesa, bidelli e professori in una scuola, ecc. ecc.).

Dal punto di vista intrinseco, l'attività intellettuale può essere distinta in gradi, che nei momenti di estrema opposizione danno una vera e propria differenza qualitativa: nel piú alto gradino troviamo i «creatori» delle varie scienze, della filosofia, della poesia ecc.; nel piú basso i piú umili «amministratori e divulgatori» della ricchezza intellettuale tradizionale, ma nell'insieme tutte le parti si sentono solidali. Avviene anzi che gli strati piú bassi sentano di piú questa solidarietà

di corpo e ne traggano una certa « boria » che spesso li espone ai frizzi e ai motteggi.

È da notare che nel mondo moderno, la categoria degli intellettuali, così intesa, si è ampliata in misura inaudita. La formazione di massa ha standardizzato gli individui e come qualifica tecnica e come psicologia, determinando gli stessi fenomeni che in tutte le altre masse standardizzate: concorrenza individuale che pone la necessità dell'organizzazione professionale di difesa, disoccupazione, ecc.

Diversa posizione degli intellettuali di tipo urbano e di tipo rurale². Gli intellettuali di tipo urbano sono piuttosto legati all'industria; essi hanno la stessa funzione che gli ufficiali subalterni nell'esercito: mettono in rapporto l'imprenditore con la massa strumentale, rendono esecutivo il piano di produzione stabilito dallo stato maggiore dell'industria. Gli intellettuali urbani sono molto standardizzati nella loro media generale, mentre gli alti intellettuali si confondono sempre più col vero e proprio stato maggiore « organico » dell'alta classe industriale.

Gli intellettuali di tipo rurale mettono a contatto la massa contadina con l'amministrazione statale o locale (avvocati, notai, ecc.) e per questa stessa funzione hanno una maggiore importanza politica: questa mediazione professionale infatti è difficilmente scindibile dalla mediazione politica. Inoltre: nella campagna l'intellettuale (prete, avvocato, maestro, notaio, medico, ecc.) rappresenta per il medio contadino un modello sociale nell'aspirazione a uscire dalla propria situazione per migliorare. Il contadino pensa sempre che almeno un suo figlio potrebbe diventare intellettuale (specialmente prete), cioè diventare un signore, elevando il grado sociale della famiglia e facilitandone la vita economica con le aderenze che non potrà non avere tra gli altri signori. L'atteggiamento del contadino verso l'intellettuale è duplice: egli ammira la posizione sociale dell'intellettuale e in generale del dipendente statale, ma finge talvolta di disprezzarla, cioè la sua ammirazione istintiva è intrisa da elementi d'invidia e di rabbia appassionata. Non si comprende nulla dei contadini se non si considera questa loro subordinazione effettiva agli intellettuali e non si comprende che ogni sviluppo delle masse contadine fino a un certo punto è legato ai movimenti degli intellettuali e ne dipende.

Altro è il caso per gli intellettuali urbani; i tecnici di fabbrica non esercitano nessun influsso politico sulle masse strumentali, o almeno è questa una fase già oltrepassata; talvolta avviene proprio il contrario, che le masse strumentali, almeno attraverso i loro propri intellettuali organici, esercitano un influsso sui tecnici.

Il punto centrale della questione rimane però la distinzione tra intellettuali (come) categoria organica di ogni gruppo sociale e intellettuali come categoria tradizionale, distinzione da cui scaturisce tutta una serie di problemi e di possibili ricerche storiche. Il problema più interessante è quello che riguarda l'analisi del partito politico da questo punto di vista. Cosa diventa il partito politico in ordine al problema degli intellettuali? Esso mi pare possa dirsi appunto il meccanismo che nella società civile compie la stessa funzione che compie lo

Stato in misura maggiore nella società politica, cioè procura la saldatura tra intellettuali organici di un gruppo sociale e intellettuali tradizionali, funzione che può compiere in dipendenza della sua funzione fondamentale di elevare i membri « economici » di un gruppo sociale alla qualità di « intellettuali politici », cioè di organizzatori di tutte le funzioni inerenti all'organico sviluppo di una società integrale, civile e politica. Si può dire anzi che nel suo ambito il partito politico compie la sua funzione molto più organicamente di quanto lo Stato compia la sua nel suo ambito più vasto: un intellettuale che entra a far parte del partito politico di un determinato gruppo sociale, si confonde con gli intellettuali organici di tal gruppo, si lega strettamente a quel gruppo, ciò che non avviene attraverso la partecipazione alla vita statale che mediocrementemente e talvolta affatto. Avviene anzi che molti intellettuali pensino di esser loro lo Stato, credenza che data la massa imponente della categoria talvolta ha conseguenze notevoli e porta a delle complicazioni spiacevoli per il gruppo sociale economico che realmente è lo Stato. Che tutti i membri di un partito politico debbano essere considerati come intellettuali: ecco un'affermazione che può prestarsi allo scherzo; pure, se si riflette, niente di più esatto. Sarà da fare distinzione di gradi, un partito potrà avere maggiore o minore composizione del grado più alto o del grado più basso; non è ciò che importa: importa la funzione che è educativa e direttiva, cioè intellettuale. Un commerciante non entra a far parte di un partito politico per fare del commercio, né un industriale per produrre di più e meglio, né un contadino per apprendere nuovi metodi di coltivar la terra, anche se qualche aspetto di queste esigenze del commerciante, dell'industriale, del contadino possono trovare soddisfazione nel partito politico (l'opinione generale contraddice a ciò, affermando che il commerciante, l'industriale, il contadino « politicanti » perdono invece di guadagnare, ciò che può essere discusso). Per questi scopi, entro certi limiti, esiste il sindacato professionale, in cui la funzione economico-corporativa del commerciante, dell'industriale, del contadino trova il suo quadro più adatto. Nel partito politico gli elementi di un gruppo sociale economico superano questo momento del loro sviluppo storico e diventano agenti di attività generali, di carattere nazionale e internazionale (cfr la nota « Rapporti tra struttura e superstruttura » a p. 67)³. Questa funzione del partito politico dovrebbe apparire molto più chiara da un'analisi storica concreta del come si sono sviluppate le categorie organiche degli intellettuali e gli intellettuali tradizionali sia nel terreno dei vari sviluppi nazionali, sia in quello dello sviluppo dei vari gruppi sociali più importanti nel quadro delle varie nazioni, specialmente di quei gruppi sociali la cui attività economica è stata prevalentemente strumentale. La formazione degli intellettuali tradizionali è il problema storico più interessante. Esso è certamente legato alla schiavitù del mondo classico e alla situazione dei liberti di origine greca e orientale nell'organizzazione sociale dell'Impero romano. Questo distacco non solo sociale ma nazionale, di razza, tra masse notevoli di intellettuali e la classe dominante nell'Impero Romano si riproduce dopo la caduta di

Roma tra guerrieri germanici e intellettuali di origine latina continuatori dei liberti-intellettuali. Si intreccia con questo fenomeno il nascere e lo svilupparsi del cattolicesimo e dell'organizzazione ecclesiastica che per molti secoli assorbe la maggior parte delle attività intellettuali ed esercita il monopolio della direzione intellettuale, con sanzioni penali per chi vuole opporsi o anche eludere questo monopolio.

A questo fenomeno si collega l'altro della funzione cosmopolita degli intellettuali italiani, su cui (ci sono) molte note scritte sparsamente nei diversi quaderni ⁴.

14 bis

Nello sviluppo degli intellettuali europei si osservano molte differenze tra nazione e nazione; ne accennerò le più notevoli, che dovranno essere approfondite (d'altronde tutte le affermazioni contenute in questa nota devono essere considerate semplicemente come spunti e motivi per la memoria, che occorrono di essere controllati e approfonditi):

1) Per l'Italia il fatto centrale è appunto la funzione internazionale o cosmopolita dei suoi intellettuali che è causa ed effetto dello stato di disgregazione in cui rimane la penisola dalla caduta dell'Impero romano fino al 1870.

2) La Francia dà un tipo compiuto di sviluppo armonico di tutte le energie nazionali e specialmente delle categorie intellettuali: quando nel 1789 un nuovo raggruppamento sociale affiora politicamente alla storia, esso è completamente attrezzato per tutte le sue funzioni sociali e perciò lotta per il dominio totale della nazione, senza venire a compromessi essenziali con le vecchie classi, anzi subordinandosele. Le prime cellule intellettuali del nuovo tipo nascono con le prime cellule economiche; la stessa organizzazione ecclesiastica ne è influenzata (gallicanismo, lotte tra Chiesa e Stato molto precoci). Questa massiccia costituzione intellettuale spiega la funzione intellettuale della Francia nella seconda metà del secolo XVIII e in tutto il secolo XIX, funzione internazionale e cosmopolita di irradiazione e di espansione a carattere imperialistico organico, quindi ben diversa da quella italiana, a carattere immigratorio personale e disgregato che non refluisce sulla base nazionale per potenziarla ma invece per renderla impossibile.

3) In Russia diversi spunti: l'organizzazione politica [commerciale] è creata dai Normanni (Varieghi), quella religiosa dai greci bizantini; in un secondo tempo i tedeschi e i francesi danno uno scheletro resistente alla gelatina storica russa. Le forze nazionali sono passive, ma forse per questa stessa passività assimilano le influenze straniere e anche gli stessi stranieri, russificandoli. Nel periodo storico più moderno avviene il fenomeno inverso: una élite di gente tra la più attiva, intraprendente e disciplinata emigra all'estero, assimila la cultura dei paesi più progrediti dell'occidente, senza perciò perdere i caratteri più essenziali della propria nazionalità, senza cioè rompere i legami sentimentali e storici del proprio popolo e fatto così il suo garzonato intellettuale, rientra nel paese, costringendo il popolo a un forzato risveglio. La differenza tra questa élite e quella tedesca (di Pietro il grande per esempio) consiste nel suo carattere essenziale na-

15

zionale-popolare: essa non può essere assimilata dalla passività russa, perché essa stessa è una energica reazione russa alla propria passività storica. In un altro terreno e in ben diverse condizioni di tempo e di spazio, questo fenomeno russo può essere paragonato alla nascita della nazione americana (Stati Uniti): gli immigrati anglosassoni in America sono anch'essi un'élite intellettuale, ma specialmente morale. Si vuol parlare naturalmente dei primi immigrati, dei pionieri, protagonisti delle lotte religiose inglesi, sconfitti, ma non umiliati né depressi. Essi importano in America, con se stessi, oltre l'energia morale e volitiva, un certo grado di civiltà, una certa fase dell'evoluzione storica europea, che trapiantata nel suolo vergine americano e avendo tali agenti, continua a sviluppare le forze implicite nella sua natura, ma con un ritmo incomparabilmente più rapido che nella vecchia Europa, dove esistono tutta una serie di freni (moralì e intellettuali, incorporati in determinati gruppi della popolazione) che si oppongono a un altrettanto rapido processo ed equilibrano nella mediocrità ogni iniziativa, diluendola nel tempo e nello spazio.

4) In Inghilterra lo sviluppo è molto diverso che in Francia. Il nuovo raggruppamento sociale, nato sulla base dell'industrialismo moderno, ha un sorprendente sviluppo economico-corporativo, ma procede a tatonni nel campo intellettuale-politico. Molto numerosi sono gli intellettuali organici, nati cioè nello stesso terreno industriale col raggruppamento economico, ma nella fase più elevata di sviluppo troviamo conservata la posizione di quasi monopolio della vecchia classe terriera, che perde la sua supremazia economica, ma conserva a lungo la sua supremazia politico-intellettuale e viene assimilata come strato dirigente del nuovo raggruppamento al potere. Cioè: la vecchia aristocrazia terriera si unisce agli industriali con un tipo di sutura simile a quello con cui alla classe dominante si uniscono gli « intellettuali tradizionali » in altri paesi.

5) Il fenomeno inglese si presenta anche in Germania aggravato per la complicazione di altri fenomeni. Anche la Germania, come l'Italia, è stata la sede di una istituzione e di una ideologia universalistica, supernazionale (Sacro Romano Impero della Nazione tedesca) ed ha dato una certa quantità di personale alla cosmopoli medioevale, depauperando le proprie energie nazionali, che hanno mantenuto a lungo la disgregazione territoriale del Medio Evo. Lo sviluppo industriale è avvenuto sotto un involucro semif feudale durato fino al novembre 1918 e i latifondisti Junker alleati alla piccola borghesia hanno mantenuto una supremazia politico-intellettuale ben maggiore di quella dello stesso gruppo inglese. Essi sono stati gli intellettuali tradizionali degli industriali tedeschi, ma con speciali privilegi e con una forte coscienza di raggruppamento indipendente data dal fatto che detenevano un notevole potere economico sulla terra « produttiva » più che in Inghilterra. Gli Junker prussiani rassomigliano a una casta sacerdotale, che svolge un'attività essenzialmente intellettuale, ma nello stesso tempo ha una base economica propria e non dipende dalla liberalità del gruppo dominante. Del resto è facile pensare che la diversa situazione della nobiltà inglese e di quella prussiana si sa-

rebbero equiparate con l'andar del tempo, nonostante il fatto che in Germania la potenza militare territoriale e non solo marittima come in Inghilterra desse agli Junker una base organizzativa favorevole alla conservazione del loro monopolio politico.

Fuori d'Europa sarebbero da esaminare e studiare altre manifestazioni originali dello sviluppo delle categorie intellettuali. Negli Stati Uniti è da notare l'assenza degli intellettuali tradizionali e quindi il diverso equilibrio degli intellettuali in generale; formazione massiccia sulla base industriale di tutte le superstrutture moderne. La necessità di un equilibrio non è data dal fatto che occorra fondere gli intellettuali organici con quelli tradizionali che come categoria non esistono, ma dal fatto che occorre fondere in un unico crogiolo nazionale tipi di culture diverse portati dagli immigrati di varie origini nazionali. La mancanza degli intellettuali tradizionali spiega in parte da una parte il fatto dell'esistenza di due soli partiti, che si potrebbero poi ridurre facilmente a uno solo (cfr con la Francia non solo del dopoguerra, quando la moltiplicazione dei partiti è diventata fenomeno generale) e invece all'opposto la moltiplicazione illimitata delle Chiese (mi pare che sono catalogate 213 sette protestanti; confronta con la Francia e con le lotte accanite sostenute per mantenere l'unità religiosa e morale del popolo francese). Sugli intellettuali americani si trovano varie note sparse nei vari quaderni ⁵.

Una manifestazione interessante è ancora da studiare in America ed è la formazione di un sorprendente numero di intellettuali negri che assorbono la cultura e la tecnica americana. Si può pensare all'influsso indiretto che questi intellettuali negri americani possono esercitare sulle masse arretrate dell'Africa e a quello diretto se si verificasse una di queste ipotesi: 1) che l'espansionismo americano si serva come di suoi agenti dei negri d'America per conquistare i mercati africani (qualcosa di questo genere è già avvenuto, ma ignoro in qual misura); 2) che le lotte di razza in America si inaspriscano in tal misura da determinare l'esodo e il ritorno in Africa degli elementi negri intellettuali più spiritualmente indipendenti e attivi e quindi meno facili ad assoggettarsi a una possibile legislazione ancora più umiliante del costume attualmente diffuso. Si pone la quistione: 1) della lingua, poiché i negri d'America sono inglesi di lingua e d'altronde in Africa c'è un pulviscolo di dialetti; 2) se il sentimento nazionale può sostituire quello di razza, innalzando il continente africano alla funzione di patria comune di tutti i negri (sarebbe il primo caso di un continente intero considerato unica nazione). I negri d'America mi pare debbano avere uno spirito di razza e nazionale più negativo che positivo, creato cioè dalla lotta che i bianchi fanno per isolarli e deprimerli; ma non fu questo il caso degli ebrei fino a tutto il 700? La *Liberia* già americanizzata e con lingua ufficiale inglese potrebbe diventare la Sion dei negri americani, con la tendenza a diventare tutta l'Africa, a essere il Piemonte dell'Africa.

Nell'America meridionale e centrale mi pare che la quistione degli intellettuali sia da esaminare tenendo conto di queste condizioni fondamentali: anche nell'America meridionale e centrale non esiste la

16

16 bis

categoria degli intellettuali tradizionali, ma la cosa non si presenta negli stessi termini che negli Stati Uniti. Infatti troviamo alla base dello sviluppo di questi paesi la civiltà spagnola e portoghese del 500 e del 600 caratterizzata dalla Controriforma e dal militarismo. Le cristallizzazioni piú resistenti ancora oggi in questa parte dell'America sono il clero e l'esercito anche oggi, due categorie intellettuali che in parte continuano la tradizione delle madri patrie europee. Inoltre la base industriale è molto ristretta e non ha sviluppato superstrutture complicate: la maggior quantità di intellettuali è di tipo rurale e poiché domina il latifondo, con estese proprietà ecclesiastiche, questi intellettuali sono legati al clero e ai grandi proprietari. Il problema si complica per le masse notevoli di pellirosse che in alcuni paesi sono la maggioranza della popolazione. Si può dire in generale che nell'America meridionale e centrale esiste ancora una situazione da Kulturkampf e da processo Dreyfus, cioè una situazione in cui l'elemento laico e civile non ha superato la fase della subordinazione alla politica laica del clero e della casta militare. Così avviene che in contrapposto all'influenza dei gesuiti abbia molta importanza la Massoneria e i tipi di organizzazione culturale come la « Chiesa positivista ». Gli avvenimenti di questi ultimi tempi (scrivo nel novembre 1930), dal Kulturkampf messicano di Calles ai movimenti militari-popolari in Argentina, nel Brasile, nel Perú, in Bolivia dimostrano appunto la verità di queste affermazioni. Sugli intellettuali dell'America meridionale ci sono note sparse nei vari quaderni ⁶.

Un altro tipo di manifestazione dello sviluppo degli intellettuali si può trovare in India, in Cina e nel Giappone. Non che sia da confondere l'India e la Cina col Giappone. Il Giappone si avvicina al tipo di sviluppo inglese e tedesco, cioè di una civiltà industriale che si sviluppa entro l'involucro semif feudale, ma, a quanto mi pare, piú al tipo inglese che a quello tedesco. In Cina c'è il problema della scrittura, espressione della completa separazione degli intellettuali dal popolo. In India e in Cina si presenta il fenomeno della enorme distanza tra la religione del popolo e quella del clero e degli intellettuali, anch'essa legata al distacco tra intellettuali e popolo. Questo fatto delle diverse credenze e del modo diverso di concepire e praticare la stessa religione tra i diversi strati della società ma specialmente tra clero e popolo dei fedeli dovrebbe essere studiato in generale, sebbene nei paesi dell'Asia abbia le manifestazioni piú estreme. Credo che nei paesi protestanti la differenza sia relativamente piccola. È molto notevole nei paesi cattolici, ma presenta gradi diversi: meno grande nella Germania cattolica e in Francia, piú grande in Italia, specialmente meridionale e insulare, grandissima nella penisola iberica e nei paesi dell'America latina. Il fenomeno aumenta di portata nei paesi ortodossi ove bisogna parlare di tre gradi della stessa religione: quella dell'alto clero e dei monaci, quella del clero secolare e quella del popolo; e diventa catastrofico nell'Asia orientale (non nel Giappone) in cui la religione del popolo non ha nulla a che vedere spesso con quella dei libri, sebbene alle due si dia lo stesso nome.

Altri numerosi aspetti ha il problema degli intellettuali, oltre quel-

li accennati nelle pagine precedenti. Occorrerà farne un prospetto organico, sistemato e ragionato. Attività di carattere prevalentemente intellettuale; istituzioni legate all'attività culturale; metodi e problemi di metodo del lavoro intellettuale, creativo e divulgativo; riviste e giornali come organizzazioni di divulgazione intellettuale; accademie e circoli vari come istituzioni di elaborazione collegiale della vita culturale. Su molti di questi motivi ho scritto sparsamente delle note nei vari quaderni sotto diverse rubriche, specialmente sotto quella di « Riviste tipo »⁷. Si può osservare in generale che nella civiltà moderna tutte le attività pratiche sono diventate così complesse e che le scienze si sono talmente intrecciate alla vita che ogni attività tende a creare una scuola per i propri specialisti e quindi a creare un gruppo di specialisti intellettuali che insegnino in queste scuole. Così accanto al tipo di scuola che si potrebbe chiamare « umanistica », perché rivolta a sviluppare in ogni individuo umano la cultura generale ancora indifferenziata, la potenza fondamentale di pensare e di sapersi dirigere nella vita, si sta creando tutto un sistema di scuole specializzate di vario grado, per intere branche professionali o per professioni già specializzate e indicate con precisa individuazione. Si può anzi dire che la crisi scolastica che oggi imperversa è appunto legata al fatto che questo processo di differenziazione avviene caoticamente, senza un piano bene studiato, senza principii chiari e precisi: la crisi del programma scolastico, cioè dell'indirizzo generale formativo, è in gran parte una complicazione della crisi più generale. La divisione fondamentale della scuola media in professionale e classica era uno schema razionale: la scuola professionale per le classi strumentali, la scuola classica per le classi dominanti e intellettuali. Ma lo sviluppo della base industriale sia urbana che agricola tendeva a dare incremento al nuovo tipo di intellettuale urbano e allora ci fu una scissione della scuola in classica e tecnica (professionale ma non manuale), ciò che mise in discussione il principio stesso dell'indirizzo di cultura generale, dell'indirizzo umanistico, della cultura generale basata sulla tradizione classica. Questo indirizzo una volta messo in discussione può dirsi spacciato, poiché la sua capacità formativa era in gran parte basata sul prestigio generale di una forma di civiltà. Oggi la tendenza è di abolire ogni tipo di scuola « disinteressata » (cioè non immediatamente interessata) e « formativa » o di lasciarne solo un esemplare ridotto per una piccola élite di ricchi e di signorine che non devono pensare a prepararsi un avvenire e di diffondere sempre più le scuole specializzate professionali in cui il destino dell'allievo e la sua futura attività sono predeterminati.

La crisi avrà certamente una soluzione che razionalmente dovrebbe avere questa linea: scuola unica iniziale di cultura generale, umanistica, con giusto temperamento dello sviluppo della potenza di operare manualmente (tecnicamente, industrialmente) e della potenza di pensare, di operare intellettualmente. Da questo tipo di scuola unica, attraverso l'orientamento professionale, si passerà a una delle scuole specializzate professionali (in senso largo) ecc.

In ogni modo occorre tener presente il principio che ogni attività

pratica tende a crearsi una scuola particolare, così come ogni attività intellettuale tende a crearsi un « circolo di cultura » proprio; avverrà che anche ogni organismo direttivo dovrà scindere la sua operosità in due direzioni fondamentali: quella deliberativa che è la sua essenziale, e quella culturale-informativa in cui le quistioni su cui occorre discutere saranno prima discusse « accademicamente » per così dire. Il fatto avviene anche oggi, ma in maniera burocratica: ogni corpo deliberante ha i suoi uffici specializzati di periti che preparano il materiale delle discussioni e delle deliberazioni. È questo uno dei meccanismi attraverso cui la burocrazia finisce col dominare nei regimi democratici parlamentari. Mi pare appunto che si porrà la quistione di incorporare nei corpi deliberanti e direttivi stessi la capacità tecnica presupposta per la competenza.

18 bis A questo proposito vedere quanto ho scritto in una nota della rubrica « Riviste tipo »⁸: in attesa che si formi un gruppo di intellettuali abbastanza preparati per essere in grado di produrre una regolare attività libraria (s'intende di libri organici e non di pubblicazioni d'occasione o di raccolte di articoli) e come mezzo per accelerare questa formazione, intorno alle riviste tipo dovrebbe costituirsi un circolo di cultura, che collegialmente criticasse ed elaborasse i lavori dei singoli, distribuiti secondo un piano e riguardanti quistioni di principio (programmatiche). I lavori, nella elaborazione definitiva, cioè dopo aver subito la critica e la revisione collegiale, dopo aver raggiunto una estrinsecazione su cui l'opinione collegiale sia fundamentalmente concorde, dovrebbero essere raccolti nell'*Annuario* a cui accennai nella nota. Attraverso la discussione e la critica collegiale (fatta di suggerimenti, di consigli, di indicazioni metodiche, critica costruttiva e rivolta alla educazione reciproca) si innalzerebbe il livello medio dei membri del circolo, fino a raggiungere l'altezza e la capacità del più preparato. Dopo i primi lavori sarebbe possibile all'ufficio di presidenza o di segreteria avere dei criteri e delle indicazioni sui lavori ulteriori da assegnare e sulla loro distribuzione organica, in modo da indurre i singoli a specializzarsi e a crearsi le condizioni di specializzazione: schedari, spogli bibliografici, raccolte delle opere fondamentali specializzate, ecc. Il metodo di lavoro dovrebbe essere molto severo e rigoroso: nessuna improvvisazione e declamazione. I lavori, scritti e distribuiti preventivamente a tutti i soci del circolo, dovrebbero essere criticati per iscritto, in note stringate, che elencassero le manchevolezze, i suggerimenti, i punti necessari di chiarimento, ecc. Si potrebbe introdurre un principio fecondo di lavoro: ogni membro del circolo incaricato di un certo lavoro potrebbe scegliere tra gli altri un consigliere guida che lo indirizzi e lo aiuti con arte « maieutica », cioè che non si sostituisca a lui ma solo lo aiuti a lavorare e a sviluppare in sé una disciplina di lavoro, un metodo di produzione, che lo « taylorizzi » intellettualmente, per così dire.

19

Cfr *Quaderno 12* (XXIX), pp. 1-7.

§ {50}. *La scuola unitaria.* Un punto importante nello studio dell'organizzazione pratica della scuola unitaria è la fissazione della carriera scolastica nei suoi vari gradi secondo l'età e la maturità intellettuale-morale dei giovani e secondo i fini che la scuola vuol raggiungere.

La scuola unitaria o di cultura generale «umanistica» (intesa in senso largo e non solo nel senso tradizionale) dovrebbe proporsi di immettere nella vita attiva i giovani con una certa autonomia intellettuale, cioè con un certo grado di capacità alla creazione intellettuale e pratica, di orientamento indipendente. La fissazione dell'età scolastica obbligatoria varia col variare delle condizioni economiche generali da cui dipendono due conseguenze secondo il nostro punto di vista della scuola unitaria: 1) la necessità di far lavorare i giovani per averne subito un certo apporto produttivo immediato; 2) la disponibilità finanziaria statale da dedicare all'educazione pubblica che dovrebbe essere di una certa grandezza per l'estensione che la scuola assumerebbe come edifici, come materiale didattico in senso largo, come corpo di insegnanti; il corpo degli insegnanti specialmente crescerebbe di molto, perché la efficienza della scuola è tanto maggiore e rapida quanto più è piccolo il rapporto tra allievi e maestri, ma ciò pone il problema della formazione di un tal corpo, non certo di facile e rapida soluzione. Anche la questione degli edifici non è semplice, perché questo tipo di scuola, proponendosi anche la rapidità, deve essere una scuola-collegio, con dormitori, refettori, biblioteche specializzate, sale adatte per il lavoro di seminario ecc. Si può dire che inizialmente il nuovo tipo di scuola dovrà e non potrà non essere di élites di giovani scelti per concorso o indicati sotto la loro responsabilità dalle istituzioni private idonee.

Prendendo come tipo di riferimento la attuale scuola classica: 1) elementari, 2) ginnasio, 3) liceo, 4) università con le specializzazioni professionali, teoretiche o pratiche si può dire che la scuola unitaria comprenderebbe i primi tre gradi riorganizzati, | non solo per il contenuto e il metodo dell'insegnamento, ma anche per la disposizione della carriera scolastica. Le elementari dovrebbero essere di tre-quattro anni e insegnare dogmaticamente (sempre in modo relativo) i primi elementi della nuova concezione del mondo, lottando contro la concezione del mondo data dall'ambiente tradizionale (folklore in tutta la sua estensione) oltre [a dare], s'intende, gli strumenti primordiali della cultura: leggere, scrivere, far di conto, nozioni di geografia, storia, diritti e doveri (cioè prime nozioni sullo Stato e la società). Il ginnasio potrebbe essere ridotto a quattro anni e il liceo a due, in modo che un bambino che è entrato in iscuola a sei anni potrebbe a quindici-sedici aver percorso tutta la scuola unitaria. A chi può obiettare che un tale corso scolastico è troppo faticoso per la sua rapidità se si vogliono raggiungere gli stessi risultati dell'attuale organizzazione della scuola classica, si può rispondere che il complesso della nuova organizzazione contiene in sé gli elementi generali per cui già oggi per un certo numero di allievi l'attuale organizzazione è invece

troppo lenta. Quali sono questi elementi? In una serie di famiglie specialmente delle classi intellettuali, i ragazzi trovano nella vita familiare una continuazione e una integrazione della vita scolastica, apprendono come si dice «nell'aria» tutta una quantità di nozioni e di attitudini che facilitano la carriera scolastica propriamente detta; inoltre essi cominciano ad apprendere qualche anno prima dell'inizio delle elementari la lingua letteraria, cioè un mezzo di espressione e di pensiero superiore a quello della media della popolazione scolastica dai sei ai dieci anni. Così c'è una differenza tra gli allievi della città e quelli della campagna: per il solo fatto di vivere in città un bambino da uno a sei anni assorbe tutta una quantità di nozioni e di attitudini che rendono più facile, più proficua e più rapida la carriera scolastica.

Nell'organizzazione della scuola unitaria devono esistere almeno le principali di queste condizioni. Intanto è da supporre che durante il suo sviluppo si sviluppino parallelamente gli asili infantili, istituzioni in cui anche sotto i sei anni i bambini si abituano a una certa disciplina collettiva ed | acquistano nozioni ed attitudini prescolastiche. Lo stesso avverrà successivamente, se la scuola porterà con sé la vita di collegio diurna e notturna, liberata dalle attuali forme di disciplina ipocrita e meccanica e con l'assistenza agli allievi non solo in classe, ma anche nelle ore di studio individuale, con la partecipazione a questa assistenza dei migliori allievi, ecc.

Il problema fondamentale si pone in quella fase dell'attuale carriera scolastica che oggi è rappresentata dal liceo, e che oggi non si differenzia per nulla, come tipo d'insegnamento, dalle classi precedenti, altro che per la supposizione di una maggiore maturità intellettuale e morale dell'allievo come un portato della maggiore età e dell'esperienza accumulata precedentemente. Di fatto però tra liceo e università c'è un salto, una vera soluzione di continuità, non un passaggio normale dalla quantità (età) alla qualità (maturità intellettuale e morale). Dall'insegnamento quasi puramente ricettivo si passa alla scuola creativa; dalla scuola con disciplina dello studio imposta e controllata dal di fuori si passa alla scuola in cui l'autodisciplina [intellettuale] e l'autonomia morale è teoricamente illimitata. E ciò avviene subito dopo la crisi della pubertà, quando la foga delle passioni istintive ed elementari non ha ancora finito di lottare coi freni del carattere e della coscienza morale. In Italia poi, dove nelle Università non è diffuso il principio del «seminario», il passaggio è ancora più brusco e meccanico. Ecco dunque che nella scuola unitaria la fase del Liceo deve essere concepita come la fase transitoria più importante in cui la scuola tende a creare i valori fondamentali dell'«umanesimo», l'autodisciplina intellettuale e l'autonomia morale necessarie per l'ulteriore specializzazione, sia che essa sia di carattere intellettuale (studi universitari) sia che sia di carattere immediatamente pratico-produttivo (industria, organizzazione degli scambi, burocrazia ecc.). Lo studio del metodo scientifico deve cominciare nel Liceo e non essere più un monopolio dell'Università: il Liceo deve essere già un elemento fondamentale dello studio creativo e non solo ricettivo (io faccio

una differenza tra scuola creativa e | scuola attiva: tutta la scuola unitaria è scuola attiva, mentre la scuola creativa è una fase, il coronamento della scuola attiva. Naturalmente sia scuola attiva che scuola creativa devono essere intese rettamente: la scuola attiva, dalla fase romantica in cui gli elementi della lotta contro la scuola meccanica e gesuitica si sono dilatati morbosamente per ragioni di contrasto e di polemica, deve trovare e raggiungere la fase classica, liberata dagli elementi spuri polemici e che trova in se stessa e nei fini che vuol raggiungere la sua ragione di essere e l'impulso a trovare le sue forme e i suoi metodi. Così scuola creativa non significa scuola di «inventori e scopritori» di fatti ed argomenti originali in senso assoluto, ma scuola in cui la «recezione» avviene per uno sforzo spontaneo e autonomo dell'allievo e in cui il maestro esercita specialmente una funzione di controllo e di guida amichevole come avviene, o dovrebbe avvenire oggi nelle Università. Scoprire da se stessi, senza suggerimenti e impulsi esterni, una verità è «creazione», anche se la verità è vecchia: in ogni modo si entra nella fase intellettuale in cui si possono scoprire verità nuove, poiché da se stessi si è raggiunta la conoscenza, si è scoperta una «verità» vecchia). Nel Liceo dunque l'attività scolastica fondamentale si svolgerà nei seminari, nelle biblioteche, nei gabinetti sperimentali, nei laboratori: in esso si raccoglieranno gli elementi fondamentali per l'orientazione professionale.

Un'innovazione essenziale sarà determinata dall'avvento della scuola unitaria nei rapporti oggi esistenti tra Università e Accademie. Oggi queste due istituzioni sono indipendenti l'una dall'altra e le Accademie (le grandi Accademie, naturalmente) hanno un posto gerarchicamente superiore a quello delle Università. Colla scuola unitaria, le Accademie dovranno diventare l'organizzazione intellettuale (di sistemazione e creazione intellettuale) di quegli elementi che dopo la scuola unitaria non faranno l'Università, ma si inizieranno subito a una professione. Questi elementi non dovranno cadere nella passività intellettuale, ma dovranno avere a disposizione un organismo, specializzato in tutte le branche industriali e intellettuali, al quale potranno collaborare e nel quale dovranno trovare tutti i mezzi necessari per il lavoro creativo che vogliono intraprendere. Il sistema accademico verrà riorganizzato e vivificato. Territorialmente esso avrà una gerarchia: un centro nazionale che si aggregherà le grandi accademie nazionali, delle sezioni provinciali e dei circoli locali urbani e rurali. Si dividerà poi per sezioni specializzate che saranno tutte rappresentate al centro e nelle province e solo parzialmente nei circoli locali. Il principio sarà quello degli Istituti di Cultura di un determinato raggruppamento sociale. Il lavoro accademico tradizionale, cioè la sistemazione del sapere esistente (tipo italiano attuale dell'Accademia) e la guida e stabilizzazione secondo una media [(pensiero medio)] delle attività intellettuali (tipo francese dell'Accademia) diventerà [solo] un aspetto della nuova organizzazione che dovrà avere un'attività creativa e di divulgazione con autorità collettiva. Essa controllerà le conferenze industriali, le conferenze e le attività di organizzazione scientifica del lavoro, i gabinetti sperimentali di fabbrica, ecc. e sarà il mecca-

nismo selettivo per mettere in valore le capacità individuali della periferia. Ogni circolo locale di questa organizzazione dovrà avere la sezione di scienze morali e politiche, ma potrà crearsi, a domanda degli interessati, una sezione di scienze applicate, per discutere dal punto di vista della cultura, le quistioni industriali, agrarie, di organizzazione e razionalizzazione del lavoro di fabbrica, agricolo, burocratico. Congressi periodici, elettivi per i rappresentanti, metteranno in luce i piú capaci presso i dirigenti dei gradi superiori, ecc. Nelle sezioni provinciali e al centro tutte le attività dovranno essere rappresentate, con laboratori, biblioteche, ecc. I contatti gerarchici saranno tenuti dai conferenzieri e da ispettori: le sezioni provinciali e il Centro (che potrebbe riprodurre l'attuale Collegio di Francia) dovrebbero periodicamente | invitare, a fare relazioni accademiche, rappresentanti delle sezioni subordinate, fare dei concorsi, stabilire dei premi (borse di studio all'interno e all'estero). Sarebbe utile avere l'elenco completo delle Accademie attualmente esistenti e delle materie che sono prevalentemente trattate nei loro Atti: in gran parte si tratta di cimiteri della cultura.

21 bis

La collaborazione tra questa organizzazione e le Università dovrebbe essere stretta, cosí come con le scuole superiori specializzate di altri rami (militare, navale, ecc.). Si avrebbe, con questa organizzazione, una centralizzazione e un impulso della cultura inaudito su tutta l'area nazionale. Inizialmente si potrebbero avere il Centro nazionale e i circoli locali con poche sezioni.

Lo schema esposto indica solo una linea programmatica di principio, che potrebbe essere percorsa gradualmente. Quindi sarebbe necessario integrare lo schema con le misure transitorie indispensabili: in ogni modo anche queste misure transitorie dovrebbero essere concepite nello spirito generale di questa linea, in modo che le istituzioni transitorie possano mano a mano essere assorbite nello schema fondamentale senza soluzione di continuità e crisi.

Cfr *Quaderno 12* (XXIX), pp. 7 a - 9.

§ (51). *Braccio e cervello.* La distinzione delle categorie intellettuali dalle altre si riferisce alla funzione sociale, all'attività professionale, cioè tiene conto del peso massimo che grava nella attività professionale piú sullo sforzo^a cerebrale che su quello muscolare (nervoso). Ma già questo rapporto non è sempre uguale, quindi diversi gradi di attività intellettuale. Bisogna poi riconoscere che in ogni professione non si può mai escludere una certa attività intellettuale e infine che ogni uomo, all'infuori della sua professione, esplica una qualche attività intellettuale, è un filosofo, partecipa di una concezione del mondo e quindi contribuisce a mantenerla, a modificarla, cioè a creare delle nuove concezioni. Si tratta dunque di elaborare questa attività che

^a Nel ms una variante interlineare: «sull'attività».

« § 1 ». Gli intellettuali sono un gruppo sociale autonomo e indipendente, oppure ogni gruppo sociale ha una sua propria categoria specializzata di intellettuali? Il problema è complesso per le varie forme che ha assunto finora il processo storico reale di formazione delle diverse categorie intellettuali. Le più importanti di queste forme sono due:

1) Ogni gruppo sociale, nascendo sul terreno originario di una funzione essenziale nel mondo della produzione economica, si crea insieme, organicamente, uno o più ceti di intellettuali che gli danno omogeneità e consapevolezza della propria funzione non solo nel campo economico, ma anche in quello sociale e politico: l'imprenditore capitalistico crea con sé il tecnico dell'industria, lo scienziato dell'economia politica, l'organizzatore di una nuova cultura, di un nuovo diritto, ecc. ecc. Occorre notare il fatto che l'imprenditore rappresenta una elaborazione sociale superiore, già caratterizzata da una certa capacità dirigente e tecnica (cioè intellettuale): egli deve avere una certa capacità tecnica, oltre che nella sfera circoscritta della sua attività e della sua iniziativa, anche in altre sfere, almeno in quelle più vicine alla produzione economica (deve essere un organizzatore di masse d'uomini, deve essere un organizzatore della « fiducia » dei risparmiatori nella sua azienda, dei compratori della sua merce ecc.). Se non tutti gli imprenditori, almeno una élite di essi deve avere una capacità di organizzatore della società in generale, in tutto il suo complesso organismo di servizi, fino all'organismo statale, per la necessità di creare le condizioni più favorevoli all'espansione della propria classe; o deve possedere per lo meno la capacità di scegliere i « commessi » (impiegati specializzati) cui affidare questa at-

tività organizzatrice dei rapporti generali esterni all'azienda. Si può osservare che gli intellettuali «organici» che ogni nuova classe crea con se stessa ed elabora nel suo sviluppo progressivo, sono per lo piú «specializzazioni» di aspetti parziali dell'attività primitiva del tipo sociale nuovo che la nuova classe ha messo in luce. (Anche i signori feudali erano detentori di una particolare capacità tecnica, quella militare, ed è appunto dal momento in cui l'aristocrazia perde il monopolio della capacità tecnico-militare che si inizia la crisi del feudalismo. Ma la formazione degli intellettuali nel mondo feudale e nel precedente mondo classico è una questione da esaminare a parte: questa formazione ed elaborazione segue vie e modi che occorre studiare concretamente. Cosí è da notare che la massa dei contadini, quantunque svolga una funzione essenziale nel mondo della produzione, non elabora proprii intellettuali «organici» e non «assimila»^a nessun cetto di intellettuali «tradizionali», quantunque dalla massa dei contadini altri gruppi sociali tolgano molti dei loro intellettuali e gran parte degli intellettuali tradizionali siano di origine contadina).

2) Ma ogni gruppo sociale «essenziale» emergendo alla storia dalla precedente struttura economica e come espressione di un suo sviluppo (di questa struttura), ha trovato, almeno nella storia finora svoltasi, categorie sociali preesistenti e che anzi apparivano come rappresentanti una continuità storica ininterrotta anche dai piú complicati e radicali mutamenti delle forme sociali e politiche. La piú tipica di queste categorie intellettuali è quella degli ecclesiastici, monopolizzatori per lungo tempo (per un'intera fase storica che anzi da questo monopolio è in parte caratterizzata) di alcuni servizi importanti: l'ideologia religiosa cioè la filosofia e la scienza dell'epoca, con la scuola, l'istruzione, la morale, la giustizia, la beneficenza, l'assistenza ecc. La categoria degli ecclesiastici può essere considerata essere la categoria intellettuale organicamente legata all'aristocrazia fondiaria: era equiparata giuridicamente all'aristocrazia, con cui divideva l'esercizio della proprietà feudale della terra e l'uso dei

^a Nel ms: «assimili».

privilegi statali legati alla proprietà. Ma il monopolio delle superstrutture da parte degli ecclesiastici (da esso è nata l'accezione generale di «intellettuale» – o di «specialista» – della parola «chierico», in molte lingue di origine neolatina o influenzate fortemente, attraverso il latino chiesastico, dalle lingue neolatine, col suo correlativo di «laico» nel senso di profano – non specialista) non è stato esercitato senza lotta e limitazioni, e quindi si è avuto il nascere, in varie forme (da ricercare e studiare concretamente) di altre categorie, favorite e ingrandite dal rafforzarsi del potere centrale del monarca, fino all'assolutismo. Così si viene formando l'aristocrazia della toga, con suoi propri privilegi; un ceto di amministratori ecc., scienziati, teorici, filosofi non ecclesiastici ecc.

Siccome queste varie categorie di intellettuali tradizionali sentono con «spirito di corpo» la loro ininterrotta continuità storica e la loro «qualifica», così essi pongono se stessi come autonomi e indipendenti dal gruppo sociale dominante; questa auto-posizione non è senza conseguenze nel campo ideologico e politico, conseguenze di vasta portata (tutta la filosofia idealista si può facilmente connettere con questa posizione assunta dal complesso sociale degli intellettuali e si può definire l'espressione di questa utopia sociale per cui gli intellettuali si credono «indipendenti», autonomi, rivestiti di caratteri loro proprii ecc. Da notare però che se il papa e l'alta gerarchia della Chiesa si credono più legati a Cristo e agli apostoli di quanto non siano ai senatori Agnelli e Benni, lo stesso non è per Gentile e Croce, per esempio; il Croce, specialmente, si sente legato fortemente ad Aristotile e a Platone, ma egli non nasconde, anzi, di essere legato ai senatori Agnelli e Benni e in ciò appunto è da ricercare il carattere più rilevato della filosofia del Croce).

(Questa ricerca sulla storia degli intellettuali non sarà di carattere «sociologico», ma darà luogo a una serie di saggi di «storia della cultura» (Kulturgeschichte) e di storia della scienza politica. Tuttavia sarà difficile evitare alcune forme schematiche e astratte che ricordano quelle della «sociologia»: occorrerà pertanto trovare la forma letteraria più adatta perché l'esposizione sia «non-sociologica». La prima

parte della ricerca potrebbe essere una critica metodica delle opere già esistenti sugli intellettuali, che quasi tutte sono di carattere sociologico. Raccogliere la bibliografia sull'argomento è pertanto indispensabile).

Quali sono i limiti «massimi» dell'accezione di «intellettuale»? Si può trovare un criterio unitario per caratterizzare ugualmente tutte le diverse e disparate attività intellettuali e per distinguere queste nello stesso tempo e in modo essenziale dalle attività degli altri raggruppamenti sociali? L'errore metodico piú diffuso mi pare quello di aver cercato questo criterio di distinzione nell'intrinseco delle attività intellettuali e non invece | nell'insieme del sistema di rapporti in cui esse (e quindi i gruppi che le impersonano) vengono a trovarsi nel complesso generale dei rapporti sociali. E invero l'operaio o proletario, per esempio, non è specificamente caratterizzato dal lavoro manuale o strumentale (a parte la considerazione che non esiste lavoro puramente fisico e che anche l'espressione del Taylor di «gorilla *ammaestrato*»¹ è una metafora per indicare un limite in una certa direzione: in qualsiasi lavoro fisico, anche il piú meccanico e degradato, esiste un minimo di qualifica tecnica, cioè un minimo di attività intellettuale creatrice), ma da questo lavoro in determinate condizioni e in determinati rapporti sociali. Ed è stato già osservato che l'imprenditore, per la sua stessa funzione, deve avere in una certa misura un certo numero di qualifiche di carattere intellettuale, sebbene la sua figura sociale sia determinata non da esse ma dai rapporti generali sociali che appunto caratterizzano la posizione dell'imprenditore nell'industria.

→ Tutti gli uomini sono intellettuali, si potrebbe dire perciò; ma non tutti gli uomini hanno nella società la funzione di intellettuali (così, perché può capitare che ognuno in qualche momento si frigga due uova o si cucisca uno strappo della giacca, non si dirà che tutti sono cuochi e sarti). Si formano così storicamente delle categorie specializzate per l'esercizio della funzione intellettuale, si formano in connessione con tutti i gruppi sociali ma specialmente in connessione coi gruppi sociali piú importanti e subiscono elaborazioni piú estese e complesse in connessione col gruppo sociale do-

minante. Una delle caratteristiche piú rilevanti di ogni gruppo che si sviluppa verso il dominio è la sua lotta per l'assimilazione e la conquista «ideologica» degli intellettuali tradizionali, assimilazione e conquista che è tanto piú rapida ed efficace quanto piú il gruppo dato elabora simultaneamente i propri intellettuali organici. L'enorme sviluppo preso dall'attività e dall'organizzazione scolastica (in senso largo) nelle società sorte dal mondo medioevale indica quale importanza abbiano assunto nel mondo moderno le categorie e le funzioni intellettuali: come si è cercato di approfondire e dilatare l'«intellettualità» di ogni individuo, così si è anche cercato di moltiplicare le specializzazioni e di affinarle. Ciò risulta dalle istituzioni scolastiche di diverso grado, fino agli organismi per promuovere la così detta «alta cultura», in ogni campo della scienza e della tecnica. (La scuola è lo strumento per elaborare gli intellettuali di vario grado. La complessità della funzione intellettuale nei diversi Stati si può misurare obbiettivamente dalla quantità delle scuole specializzate e dalla loro gerarchizzazione: quanto piú estesa è l'«area» scolastica e quanto piú numerosi i «gradi» «verticali» della scuola, tanto è piú complesso il mondo culturale, la civiltà, di un determinato Stato. Si può avere un termine di paragone nella sfera della tecnica industriale: l'industrializzazione di un paese si misura dalla sua attrezzatura nella costruzione di macchine per costruire macchine e nella fabbricazione di strumenti sempre piú precisi per costruire macchine e strumenti per costruire macchine ecc. Il paese che ha la migliore attrezzatura per costruire strumenti per i gabinetti sperimentali degli scienziati e per costruire strumenti per collaudare questi strumenti, si può dire il piú complesso nel campo tecnico-industriale, il piú civile ecc. Così è nella preparazione degli intellettuali e nelle scuole dedicate a questa preparazione: scuole e istituti di alta cultura sono assimilabili). (Anche in questo campo la quantità non può scindersi dalla qualità. Alla piú raffinata specializzazione tecnico-culturale non può non corrispondere la maggiore estensione possibile della diffusione dell'istruzione primaria e la maggiore sollecitudine per favorire i gradi intermedi al piú gran numero. Naturalmente questa necessità

di creare la piú larga base possibile per la selezione e l'elaborazione delle piú alte qualifiche intellettuali – di dare cioè all'alta cultura e alla tecnica superiore una struttura democratica – non è senza inconvenienti: si crea cosí la possibilità di vaste crisi di disoccupazione degli strati medi intellettuali, come avviene di fatto in tutte le società moderne).

Da notare che l'elaborazione dei ceti intellettuali nella realtà concreta non avviene su un terreno democratico astratto, ma secondo processi storici tradizionali molto concreti. Si sono formati dei ceti che tradizionalmente «producono» intellettuali e sono quelli stessi che di solito sono specializzati nel «risparmio», cioè la piccola e media borghesia terriera e alcuni strati della piccola e media borghesia cittadina. La diversa distribuzione dei diversi tipi di scuole (classiche e professionali) nel territorio «economico» e le diverse aspirazioni delle varie categorie di questi ceti determinano o danno forma alla produzione dei diversi rami di specializzazione intellettuale. Cosí in Italia la borghesia rurale produce specialmente funzionari statali e professionisti liberi, mentre la borghesia cittadina produce tecnici per l'industria: e perciò l'Italia settentrionale produce specialmente tecnici e l'Italia meridionale specialmente funzionari e professionisti.

Il rapporto tra gli intellettuali e il mondo della produzione non è immediato, come avviene per i gruppi sociali fondamentali, ma è «mediato», in diverso grado, da tutto il tessuto sociale, dal complesso delle superstrutture, di cui appunto gli intellettuali sono i «funzionari». Si potrebbe misurare l'«organicità» dei diversi strati intellettuali, la loro piú o meno stretta connessione con un gruppo sociale fondamentale, fissando una gradazione delle funzioni e delle sovrastrutture dal basso in alto (dalla base strutturale in su). Si possono, per ora, fissare due grandi «piani» superstrutturali, quello che si può chiamare della «società civile», cioè dell'insieme di organismi volgarmente detti «privati» e quello della «società politica o Stato» e che corrispondono alla funzione di «egemonia» che il gruppo dominante esercita in tutta la società e a quello di «dominio diretto» o di comando che si esprime nello Stato e nel gover-

no «giuridico». Queste funzioni sono precisamente organizzative e connettive. Gli intellettuali sono i «commessi» del gruppo dominante per l'esercizio delle funzioni subalterne dell'egemonia sociale e del governo politico, cioè: 1) del consenso «spontaneo» dato dalle grandi masse della popolazione all'indirizzo impresso alla vita sociale dal gruppo fondamentale dominante, consenso che nasce «storicamente» dal prestigio (e quindi dalla fiducia) derivante^a al gruppo dominante dalla sua posizione e dalla sua funzione nel mondo della produzione; 2) dell'apparato di coercizione statale che assicura «legalmente» la disciplina di quei gruppi che non «consentono» né attivamente né passivamente, ma è costituito per tutta la società in previsione dei momenti di crisi nel comando e nella direzione in cui il consenso spontaneo vien meno. Questa impostazione del problema dà come risultato un'estensione molto grande del concetto di intellettuale, ma solo così è possibile giungere a una approssimazione concreta della realtà. Questo modo di impostare la questione urta contro preconcetti di casta: è vero che la stessa funzione organizzativa dell'egemonia sociale e del dominio statale dà luogo a una certa divisione del lavoro e quindi a tutta una gradazione di qualifiche, in alcune delle quali non appare più alcuna attribuzione direttiva e organizzativa: nell'apparato di direzione sociale e statale esiste tutta una serie di impieghi di carattere manuale e strumentale (di ordine e non di concetto, di agente e non di ufficiale o funzionario ecc.), ma evidentemente occorre fare questa distinzione, come occorrerà farne anche qualche altra. Infatti l'attività intellettuale deve essere distinta in gradi anche dal punto di vista intrinseco, gradi che nei momenti di estrema opposizione danno una vera e propria differenza qualitativa: nel più alto gradino saranno da porre i creatori delle varie scienze, della filosofia, dell'arte, ecc.; nel più basso i più umili «amministratori» e divulgatori della ricchezza intellettuale già esistente, tradizionale, accumulata. L'organismo militare, anche in questo caso, offre un modello di queste complesse graduazioni: ufficiali subalterni, uf-

^a Nel ms: «dalla».

ficiali superiori, Stato maggiore; e non bisogna dimenticare i graduati di truppa, la cui importanza reale è superiore a quanto di solito si pensi. È interessante notare che tutte queste parti si sentono solidali e anzi che gli strati inferiori manifestano un piú appariscente spirito di corpo e traggono da esso una « boria » che spesso li espone ai frizzi e ai motteggi.

Nel mondo moderno, la categoria degli intellettuali, così intesa, si è ampliata in modo inaudito. Sono state elaborate dal sistema sociale democratico-burocratico masse imponenti, non tutte giustificate dalle necessità sociali della produzione, anche se giustificate dalle necessità politiche del gruppo fondamentale dominante. Quindi la concezione lorientiana del « lavoratore » improduttivo (ma improduttivo per riferimento a chi e a quale modo di produzione?), che potrebbe in parte giustificarsi se si tiene conto che queste masse sfruttano la loro posizione per farsi assegnare taglie ingenti sul reddito nazionale. La formazione di massa ha standardizzato gli individui e come qualifica individuale e come psicologia, determinando gli stessi fenomeni che in tutte le altre masse standardizzate: concorrenza che pone la necessità dell'organizzazione professionale di difesa, disoccupazione, superproduzione scolastica, emigrazione ecc.

→ Diversa posizione degli intellettuali di tipo urbano e di tipo rurale². Gli intellettuali di tipo urbano sono concresciuti con l'industria e sono legati alle sue fortune. La loro funzione può essere paragonata a quella degli ufficiali subalterni nell'esercito: non hanno nessuna iniziativa autonoma nel costruire i piani di costruzione; mettono in rapporto, articolandola, la massa strumentale con l'imprenditore, elaborano l'esecuzione immediata del piano di produzione stabilito dallo stato maggiore dell'industria, controllandone le fasi lavorative elementari. Nella loro media generale gli intellettuali urbani sono molto standardizzati; gli alti intellettuali urbani si confondono sempre piú col vero e proprio stato maggiore industriale.

Gli intellettuali di tipo rurale sono in gran parte « tradizionali », cioè legati alla massa sociale campagnola e piccolo borghese, di città (specialmente dei centri minori), non an-

cora elaborata e messa in movimento dal sistema capitalistico: questo tipo di intellettuale mette a contatto la massa contadina con l'amministrazione statale o locale (avvocati, notai ecc.) e per questa stessa funzione ha una grande funzione politico-sociale, perché la mediazione professionale è difficilmente scindibile dalla mediazione politica. Inoltre: nella campagna l'intellettuale (prete, avvocato, maestro, notaio, medico ecc.) ha un medio tenore di vita superiore o almeno diverso da quello del medio contadino e perciò rappresenta per questo un modello sociale nell'aspirazione a uscire dalla sua condizione e a migliorarla. Il contadino pensa sempre che almeno un suo figliolo potrebbe diventare intellettuale (specialmente prete), cioè diventare un signore, elevando il grado sociale della famiglia e facilitandone la vita economica con le aderenze che non potrà non avere tra gli altri signori. L'atteggiamento del contadino verso l'intellettuale è duplice e pare contraddittorio: egli ammira la posizione sociale dell'intellettuale e in generale dell'impiegato statale, ma finge talvolta di disprezzarla, cioè la sua ammirazione è intrisa istintivamente da elementi di invidia e di rabbia appassionata. Non si comprende nulla della vita collettiva dei contadini e dei germi e fermenti di sviluppo che vi esistono se non si prende in considerazione, non si studia in concreto e non si approfondisce, questa subordinazione effettiva agli intellettuali: ogni sviluppo organico delle masse contadine, fino a un certo punto, è legato ai movimenti degli intellettuali e ne dipende.

Altro è il caso per gli intellettuali urbani: i tecnici di fabbrica non esplicano nessuna funzione politica sulle loro masse strumentali, o almeno è questa una fase già superata; talvolta avviene proprio il contrario, che le masse strumentali, almeno attraverso i loro propri intellettuali organici, esercitano un influsso politico sui tecnici.

Il punto centrale della questione rimane la distinzione tra intellettuali, categoria organica di ogni gruppo sociale fondamentale e intellettuali, come categoria tradizionale; distinzione da cui scaturisce tutta una serie di problemi e di possibili ricerche storiche. Il problema più interessante è quello che riguarda, se considerato da questo punto di vi-

sta, il partito politico moderno, le sue origini reali, i suoi sviluppi, le sue forme. Cosa diventa il partito politico in ordine al problema degli intellettuali? Occorre fare alcune distinzioni: 1) per alcuni gruppi sociali il partito politico è niente altro che il modo proprio di elaborare la propria categoria di intellettuali organici, che si formano così e non possono non formarsi, dati i caratteri generali e le condizioni di formazione, di vita e di sviluppo del gruppo sociale dato, direttamente nel campo politico e filosofico e non già nel campo della tecnica produttiva (nel campo della tecnica produttiva si formano quegli strati che si può dire corrispondono ai «graduati di truppa» nell'esercito, cioè gli operai qualificati e specializzati in città e in modo più complesso i mezzadri^a e coloni in campagna, poiché il mezzadro e il colono in generale corrisponde piuttosto al tipo artigiano, che è l'operaio qualificato di una economia medioevale); 2) il partito politico, per tutti i gruppi, è appunto il meccanismo che nella società civile compie la stessa funzione che compie lo Stato in misura più vasta e più sinteticamente, nella società politica, cioè procura la saldatura tra intellettuali organici di un dato gruppo, quello dominante, e intellettuali tradizionali, e questa funzione il partito compie appunto in dipendenza della sua funzione fondamentale che è quella di elaborare i proprii componenti, elementi di un gruppo sociale nato e sviluppatosi come «economico», fino a farli diventare intellettuali politici qualificati, dirigenti, organizzatori di tutte le attività e le funzioni inerenti all'organico sviluppo di una società integrale, civile e politica. Si può dire anzi che nel suo ambito il partito politico compia la sua funzione molto più compiutamente e organicamente di quanto lo Stato compia la sua in ambito più vasto: un intellettuale che entra a far parte del partito politico di un determinato gruppo sociale, si confonde con gli intellettuali organici del gruppo stesso, si lega strettamente al gruppo, ciò che non avviene attraverso la partecipazione alla vita statale che mediocrementemente e talvolta affatto. Anzi avviene che molti intellettuali pensino di essere lo Stato,

^a Nel ms: «coi mezzadri».

credenza, che, data la massa imponente della categoria, ha talvolta conseguenze notevoli e porta a complicazioni spiacevoli per il gruppo fondamentale economico che realmente è lo Stato.

Che tutti i membri di un partito politico debbano essere considerati come intellettuali, ecco un'affermazione che può prestarsi allo scherzo e alla caricatura; pure, se si riflette, niente di piú esatto. Sarà da fare distinzione di gradi, un partito potrà avere una maggiore o minore composizione del grado piú alto o di quello piú basso, non è ciò che importa: importa la funzione che è direttiva e organizzativa, cioè educativa, cioè intellettuale. Un commerciante non entra a far parte di un partito politico per fare del commercio, né un industriale per produrre di piú e a costi diminuiti, né un contadino per apprendere nuovi metodi di coltivare la terra, anche se alcuni aspetti di queste esigenze del commerciante, dell'industriale, del contadino possono trovare soddisfazione nel partito politico (l'opinione generale contraddice a ciò, affermando che il commerciante, l'industriale, il contadino « politicanti » perdono invece di guadagnare, e sono i peggiori della loro categoria, ciò che può essere discusso). Per questi scopi, entro certi limiti, esiste il sindacato professionale in cui l'attività economico-corporativa del commerciante, dell'industriale, del contadino, trova il suo quadro piú adatto. Nel partito politico gli elementi di un gruppo sociale economico superano questo momento del loro sviluppo storico e diventano agenti di attività generali, di carattere nazionale e internazionale. Questa funzione del partito politico dovrebbe apparire molto piú chiara da un'analisi storica concreta del come si sono sviluppate le categorie organiche degli intellettuali e quelle tradizionali sia nel terreno delle varie storie nazionali sia in quello dello sviluppo dei vari gruppi sociali piú importanti nel quadro delle diverse nazioni, specialmente di quei gruppi la cui attività economica è stata prevalentemente strumentale.

La formazione degli intellettuali tradizionali è il problema storico piú interessante. Esso è certamente legato alla schiavitù del mondo classico e alla posizione dei liberi di origine greca e orientale nell'organizzazione sociale dell'Im-

però romano. Questo distacco non solo sociale ma nazionale, di razza, tra masse notevoli di intellettuali e la classe dominante dell'Impero romano si riproduce dopo la caduta dell'Impero tra guerrieri germanici e intellettuali di origine romanizzati, continuatori della categoria dei liberti. Si intreccia con questi fenomeni il nascere e lo svilupparsi del cattolicesimo e dell'organizzazione ecclesiastica che per molti secoli assorbe la maggior parte delle attività intellettuali ed esercita il monopolio della direzione culturale, con sanzioni penali per chi vuole opporsi o anche eludere il monopolio. In Italia si verifica il fenomeno, più o meno intenso secondo i tempi, della funzione cosmopolita degli intellettuali della penisola. Accennerò le differenze che saltano subito agli occhi nello sviluppo degli intellettuali in tutta una serie di paesi, almeno le più notevoli, con l'avvertenza che queste osservazioni dovranno essere controllate e approfondite (d'altronde, tutte queste note devono essere considerate semplicemente come spunti e motivi per la memoria, ⁴ che devono essere controllati | e approfonditi):

Per l'Italia il fatto centrale è appunto la funzione internazionale e cosmopolita dei suoi intellettuali che è causa ed effetto dello stato di disgregazione in cui rimane la penisola dalla caduta dell'Impero Romano al 1870.

La Francia dà un tipo compiuto di sviluppo armonico di tutte le energie nazionali e specialmente delle categorie intellettuali; quando nel 1789 un nuovo raggruppamento sociale affiora politicamente alla storia, esso è completamente attrezzato per tutte le sue funzioni sociali e perciò lotta per il dominio totale della nazione, senza venire a compromessi essenziali con le vecchie classi, ma invece subordinandole ai propri fini. Le prime cellule intellettuali del nuovo tipo nascono con le prime cellule economiche: la stessa organizzazione ecclesiastica ne è influenzata (gallicanismo, lotte molto precoci tra Chiesa e Stato). Questa massiccia costruzione intellettuale spiega la funzione della cultura francese nei secoli XVIII e XIX, funzione di irradiazione internazionale e cosmopolita e di espansione a carattere imperialistico ed egemonico in modo organico, quindi ben diversa da quella italiana, a carattere immigratorio personale e disgregato,

che non refluisce sulla base nazionale per potenziarla ma invece concorre a rendere impossibile il costituirsi di una salda base nazionale.

In Russia diversi spunti: l'organizzazione politica ed economico-commerciale è creata dai Normanni (Varièghi), quella religiosa dai greci bizantini; in un secondo tempo i tedeschi e i francesi portano l'esperienza europea in Russia e danno un primo scheletro consistente alla gelatina storica russa. Le forze nazionali sono inerti, passive e ricettive, ma forse appunto perciò assimilano completamente le influenze straniere e gli stessi stranieri, russificandoli. Nel periodo storico piú recente avviene il fenomeno inverso: una élite di persone tra le piú attive, energiche, intraprendenti e disciplinate, emigra all'estero, assimila la cultura e le esperienze storiche dei paesi piú progrediti dell'Occidente, senza perciò perdere i caratteri piú essenziali della propria nazionalità, senza cioè rompere i legami sentimentali e storici col proprio popolo; fatto cosí il suo garzonato intellettuale, rientra nel paese, costringendo il popolo ad un forzato risveglio, ad una marcia in avanti accelerata, bruciando le tappe. La differenza tra questa élite e quella tedesca importata (da Pietro il Grande, per esempio) consiste nel suo carattere essenziale nazionale-popolare: non può essere assimilata dalla passività inerte del popolo russo, perché è essa stessa una energica reazione russa alla propria inerzia storica.

In un altro terreno e in ben diverse condizioni di tempo e di luogo, questo fenomeno russo può essere paragonato alla nascita della nazione americana (Stati Uniti): gl'immigrati anglosassoni sono anch'essi un'élite intellettuale, ma specialmente morale. Si vuol parlare naturalmente dei primi immigrati, dei pionieri, protagonisti delle lotte religiose e politiche inglesi, sconfitti, ma non umiliati né depressi nella loro patria d'origine. Essi importano in America, con se stessi, oltre l'energia morale e volitiva, un certo grado di civiltà, una certa fase dell'evoluzione storica europea, che trapiantata nel suolo vergine americano da tali agenti, continua a sviluppare le forze implicite nella sua natura ma con un ritmo incomparabilmente piú rapido che nella vecchia Europa, dove esiste tutta una serie di freni (moralì intellet-

tuali politici economici, incorporati in determinati gruppi della popolazione, reliquie dei passati regimi che non vogliono sparire) che si oppongono a | un processo celere ed equilibrano nella mediocrità ogni iniziativa, diluendola nel tempo e nello spazio.

In Inghilterra lo sviluppo è molto diverso che in Francia. Il nuovo raggruppamento sociale nato sulla base dell'industrialismo moderno, ha un sorprendente sviluppo economico-corporativo, ma procede a tastoncini nel campo intellettuale-politico. Molto vasta la categoria degli intellettuali organici, nati cioè sullo stesso terreno industriale col gruppo economico, ma nella sfera piú elevata troviamo conservata la posizione di quasi monopolio della vecchia classe terriera, che perde la supremazia economica ma conserva a lungo una supremazia politico-intellettuale e viene assimilata come «intellettuali tradizionali» e strato dirigente dal nuovo gruppo al potere. La vecchia aristocrazia terriera si unisce agli industriali con un tipo di sutura che in altri paesi è appunto quello che unisce gli intellettuali tradizionali alle nuove classi dominanti.

Il fenomeno inglese si è presentato anche in Germania complicato da altri elementi storici e tradizionali. La Germania, come l'Italia, è stata la sede di una istituzione e di una ideologia universalistica, supernazionale (Sacro Romano Impero della Nazione tedesca) e ha dato una certa quantità di personale alla cosmopoli medioevale, depauperando le proprie energie interne e suscitando lotte che distoglievano dai problemi di organizzazione nazionale e mantenevano la disgregazione territoriale del Medio Evo. Lo sviluppo industriale è avvenuto sotto un involucro semif feudale durato fino al novembre 1918 e gli junker hanno mantenuto una supremazia politico-intellettuale ben maggiore di quella dello stesso gruppo inglese. Essi sono stati gli intellettuali tradizionali degli industriali tedeschi, ma con speciali privilegi e con una forte coscienza di essere un gruppo sociale indipendente, basata sul fatto che detenevano un notevole potere economico sulla terra, «produttiva» piú che in Inghilterra. Gli junker prussiani rassomigliano a una casta sacerdotale-militare, che ha un quasi monopolio delle funzio-

ni direttive-organizzative nella società politica, ma ha nello stesso tempo una base economica propria e non dipende esclusivamente dalla liberalità del gruppo economico dominante. Inoltre, a differenza dei nobili terrieri inglesi, gli junker costituivano l'ufficialità di un grande esercito stanziato, ciò che dava loro dei quadri organizzativi solidi, favorevoli alla conservazione dello spirito di corpo e del monopolio politico (nel libro *Parlamento e governo nel nuovo ordinamento della Germania* di Max Weber³ si possono trovare molti elementi per vedere come il monopolio politico dei nobili abbia impedito l'elaborazione di un personale politico borghese vasto e sperimentato e sia alla base delle continue crisi parlamentari e della disgregazione dei partiti liberali e democratici; quindi l'importanza del Centro Cattolico e della Socialdemocrazia, che nel periodo imperiale riuscirono a elaborare un proprio strato parlamentare e direttivo abbastanza notevole).

Negli Stati Uniti è da notare l'assenza, in una certa misura, degli intellettuali tradizionali e quindi il diverso equilibrio degli intellettuali in generale. Si è avuta una formazione massiccia sulla base industriale di tutte le superstrutture moderne. La necessità di un equilibrio non è data dal fatto che occorre fondere gli intellettuali organici con quelli tradizionali che non esistono come categoria cristallizzata e misoneista, ma dal fatto che occorre fondere in un unico crogiolo nazionale di cultura unitaria tipi di culture diverse portati dagli immigrati di varie origini nazionali. La mancanza di una vasta sedimentazione di intellettuali tradizionali, come si è verificata nei paesi di antica civiltà, spiega in parte, sia l'esistenza di due soli grandi partiti politici, che si potrebbero in realtà facilmente ridurre a uno solo (cfr con la Francia non solo del dopoguerra, quando la moltiplicazione dei partiti è diventata fenomeno generale) e all'opposto la moltiplicazione illimitata delle sette religiose (mi pare ne siano state catalogate più di 200; cfr con la Francia e con le lotte accanite sostenute per mantenere l'unità religiosa e morale del popolo francese).

Una manifestazione interessante è ancora da studiare negli Stati Uniti ed è il formarsi di un numero sorprendente di

intellettuale negri, che assorbono la cultura e la tecnica americana. Si può pensare all'influsso indiretto che questi intellettuali negri possono esercitare sulle masse arretrate dell'Africa e a quello diretto se si verificasse una di queste ipotesi: 1) che l'espansionismo americano si serva come di suoi agenti dei negri nazionali per conquistare i mercati africani e estendervi il proprio tipo di civiltà (qualcosa di simile è già avvenuto, ma ignoro in qual misura); 2) che le lotte per l'unificazione del popolo americano si inaspriscano in tal misura da determinare l'esodo dei negri e il ritorno in Africa degli elementi intellettuali più indipendenti ed energici e quindi meno propensi ad assoggettarsi a una possibile legislazione ancora più umiliante del costume attualmente diffuso. Nascerebbero due questioni fondamentali: 1) della lingua, cioè l'inglese potrebbe diventare la lingua colta dell'Africa, unificatrice dell'esistente pulviscolo di dialetti? 2) se questo strato intellettuale possa avere la capacità assimilatrice e organizzatrice in tal misura da far diventare « nazionale » l'attuale primitivo sentimento di razza disprezzata, innalzando il continente africano al mito e alla funzione di patria comune di tutti i negri. Mi pare che, per ora, i negri d'America debbano avere uno spirito di razza e nazionale più negativo che positivo, suscitato cioè dalla lotta che i bianchi conducono per isolarli e deprimerli: ma non è stato questo il caso degli ebrei fino a tutto il 1700? La Liberia già americanizzata e con lingua ufficiale inglese potrebbe diventare la Sion dei negri americani, con la tendenza a porsi come il Piemonte africano.

Nell'America meridionale e centrale la questione degli intellettuali mi pare sia da esaminare tenendo conto di queste condizioni fondamentali: anche nell'America meridionale e centrale non esiste una vasta categoria di intellettuali tradizionali, ma la cosa non si presenta negli stessi termini degli Stati Uniti. Troviamo infatti alla base dello sviluppo di questi paesi i quadri della civiltà spagnola e portoghese del 500 e del 600, caratterizzata dalla Controriforma e dal militarismo parassitario. Le cristallizzazioni resistenti ancora oggi in questi paesi sono il clero e una casta militare, due categorie di intellettuali tradizionali fossilizzate nella for-

ma della madre patria europea. La base industriale è molto ristretta e non ha sviluppato soprastrutture complicate: la maggior quantità di intellettuali è di tipo rurale e poiché domina il latifondo, con estese proprietà ecclesiastiche, questi intellettuali sono legati al clero e ai grandi proprietari. La composizione nazionale è molto squilibrata anche fra i bianchi, ma si complica per le masse notevoli di indii che in alcuni paesi sono la maggioranza della popolazione. Si può dire in generale che in queste regioni americane esiste ancora una situazione da Kulturkampf e da processo Dreyfus, cioè una situazione in cui l'elemento laico e borghese non ha ancora raggiunto la fase della subordinazione alla politica laica dello Stato moderno degli interessi e dell'influenza clericale e militaresca. Avviene così che per opposizione al gesuitismo abbia ancora molta influenza la Massoneria e il tipo di organizzazione culturale come la « Chiesa positivista ». Gli avvenimenti di questi ultimi tempi (novembre 1930), dal Kulturkampf di Calles nel Messico alle insurrezioni militari-popolari in Argentina, nel Brasile, nel Perú, nel Cile, in Bolivia, dimostrano appunto la esattezza di queste osservazioni. 6

Altri tipi di formazione delle categorie intellettuali e dei loro rapporti con le forze nazionali si possono trovare in India, in Cina, nel Giappone. Nel Giappone abbiamo una formazione del tipo inglese e tedesco, cioè di una civiltà industriale che si sviluppa entro un involucro feudale-burocratico con caratteri propri inconfondibili.

In Cina c'è il fenomeno della scrittura, espressione della completa separazione degli intellettuali dal popolo. In India e in Cina l'enorme distanza tra gli intellettuali e il popolo si manifesta poi nel campo religioso. Il problema delle diverse credenze e del modo diverso di concepire e praticare la stessa religione tra i diversi strati della società ma specialmente tra clero e intellettuali e popolo dovrebbe essere studiato in generale, perché si manifesta da per tutto in una certa misura, sebbene nei paesi dell'Asia orientale abbia le manifestazioni più estreme. Nei paesi protestanti la differenza è relativamente piccola (la moltiplicazione delle sette è legata all'esigenza di una sutura completa tra intellettuali

e popolo, ciò che riproduce nella sfera dell'organizzazione superiore tutte le scabrosità della concezione reale delle masse popolari). È molto notevole nei paesi cattolici, ma con gradi diversi: meno grande nella Germania cattolica e in Francia, piú grande in Italia, specialmente nel Mezzogiorno e nelle Isole; grandissima nella penisola iberica e nei paesi dell'America latina. Il fenomeno aumenta di portata nei paesi ortodossi ove bisogna parlare di tre gradi della stessa religione: quello dell'alto clero e dei monaci, quello del clero secolare e quello del popolo. Diventa assurdo nell'Asia orientale, dove la religione del popolo spesso non ha nulla a che fare con quella dei libri, sebbene alle due si dia lo stesso nome.

Aspetti diversi della quistione degli intellettuali, oltre quelli sopra accennati. Occorre farne un prospetto organico, sistematico e ragionato. Registro delle attività di carattere prevalentemente intellettuale. Istituzioni legate all'attività culturale. Metodo e problemi di metodo del lavoro intellettuale e culturale, sia creativo che divulgativo. Scuola, accademia, circoli di diverso tipo come istituzioni di elaborazione collegiale della vita culturale. Riviste e giornali come mezzi per organizzare e diffondere determinati tipi di cultura.

Si può osservare in generale che nella civiltà moderna tutte le attività pratiche sono diventate così complesse e le scienze si sono talmente intrecciate alla vita che ogni attività pratica tende a creare una scuola per i propri dirigenti e specialisti e quindi a creare un gruppo di intellettuali specialisti di grado piú elevato, che insegnino in queste scuole. Così accanto al tipo di scuola che si potrebbe chiamare «umanistica», ed è quello tradizionale piú antico, e che era rivolta a | sviluppare in ogni individuo umano la cultura generale ancora indifferenziata, la potenza fondamentale di pensare e di sapersi dirigere nella vita, si è andato creando tutto un sistema di scuole particolari di vario grado, per intere branche professionali o per professioni già specializzate e indicate con precisa individuazione. Si può anzi dire che la crisi scolastica che oggi imperversa è appunto legata

al fatto che questo processo di differenziazione e particolareggiata avviene caoticamente, senza principii chiari e precisi, senza un piano bene studiato e consapevolmente fissato: la crisi del programma e dell'organizzazione scolastica, cioè dell'indirizzo generale di una politica di formazione dei moderni quadri intellettuali, è in gran parte un aspetto e una complicazione della crisi organica più comprensiva e generale. La divisione fondamentale della scuola in classica e professionale era uno schema razionale: la scuola professionale per le classi strumentali, quella classica per le classi dominanti e per gli intellettuali. Lo sviluppo della base industriale sia in città che in campagna aveva un crescente bisogno del nuovo tipo di intellettuale urbano: si sviluppò accanto alla scuola classica quella tecnica (professionale ma non manuale), ciò che mise in discussione il principio stesso dell'indirizzo concreto di cultura generale, dell'indirizzo umanistico della cultura generale fondata sulla tradizione greco-romana. Questo indirizzo, una volta messo in discussione, può dirsi spacciato, perché la sua capacità formativa era in gran parte basata sul prestigio generale e tradizionalmente indiscusso, di una determinata forma di civiltà.

Oggi la tendenza è di abolire ogni tipo di scuola «disinteressata» (non immediatamente interessata) e «formativa» o di lasciarne solo un esemplare ridotto per una piccola élite di signori e di donne che non devono pensare a prepararsi un avvenire professionale e di diffondere sempre più le scuole professionali specializzate in cui il destino dell'allievo e la sua futura attività sono predeterminate. La crisi avrà una soluzione che razionalmente dovrebbe seguire questa linea: scuola unica iniziale di cultura generale, umanistica, formativa, che contempererà giustamente lo sviluppo della capacità di lavorare manualmente (tecnicamente, industrialmente) e lo sviluppo delle capacità del lavoro intellettuale. Da questo tipo di scuola unica, attraverso esperienze ripetute di orientamento professionale, si passerà a una delle scuole specializzate o al lavoro produttivo.

È da tener presente la tendenza in sviluppo per cui ogni attività pratica tende a crearsi una sua scuola specializzata, così come ogni attività intellettuale tende a crearsi propri

7
circoli di cultura, che assumono la funzione di istituzioni postscolastiche specializzate nell'organizzare le condizioni in cui sia possibile tenersi al corrente dei progressi che si verificano nel proprio ramo scientifico. Si può anche osservare che sempre più gli organi deliberanti tendono a distinguere la loro attività in due aspetti «organici», quella deliberativa che è loro essenziale e quella tecnico-culturale per cui le quistioni su cui occorre prendere risoluzioni sono prima esaminate da esperti ed analizzate scientificamente. Questa attività ha creato già tutto un corpo burocratico di una nuova struttura, poiché oltre agli uffici specializzati di competenti che preparano il materiale tecnico per i corpi deliberanti, si crea un secondo corpo di funzionari, più o meno «volontari» e disinteressati, scelti volta a volta nell'industria, nella banca, nella finanza. È questo uno dei meccanismi attraverso cui la burocrazia di carriera aveva finito col controllare i regimi democratici e i parlamenti; ora il meccanismo | si va estendendo organicamente ed assorbe nel suo circolo i grandi specialisti dell'attività pratica privata, che così controlla e regimi e burocrazia. Poiché si tratta di uno sviluppo organico necessario che tende a integrare il personale specializzato nella tecnica politica con personale specializzato nelle quistioni concrete di amministrazione delle attività pratiche essenziali delle grandi e complesse società nazionali moderne, ogni tentativo di esorcizzare queste tendenze dall'esterno, non produce altro risultato che prediche moralistiche e gemiti retorici. Si pone la quistione di modificare la preparazione del personale tecnico politico, integrando la sua cultura secondo le nuove necessità e di elaborare nuovi tipi di funzionari specializzati che collegialmente integrino l'attività deliberante. Il tipo tradizionale del «dirigente» politico, preparato solo per le attività giuridico-formali, diventa anacronistico e rappresenta un pericolo per la vita statale: il dirigente deve avere quel minimo di coltura generale tecnica che gli permetta, se non di «creare» autonomamente la soluzione giusta, di saper giudicare tra le soluzioni prospettate dagli esperti e scegliere quindi quella giusta dal punto di vista «sintetico» della tecnica politica. Un tipo di collegio deliberante che cerca di incorpo-

rarsi la competenza tecnica necessaria per operare realisticamente è stato descritto in altro luogo⁴, dove si parla di ciò che avviene in certe redazioni di riviste, che funzionano nello stesso tempo come redazioni e come circoli di coltura. Il circolo critica collegialmente e contribuisce così ad elaborare i lavori dei singoli redattori, la cui operosità è organizzata secondo un piano e una divisione del lavoro razionalmente predisposta. Attraverso la discussione e la critica collegiale (fatta di suggerimenti, consigli, indicazioni metodiche, critica costruttiva e rivolta alla educazione reciproca) per cui ognuno funziona da specialista nella sua materia per integrare la competenza collettiva, in realtà si riesce ad elevare il livello medio dei singoli redattori, a raggiungere l'altezza o la capacità del più preparato, assicurando alla rivista una collaborazione sempre più scelta ed organica, non solo, ma creando le condizioni per il sorgere di un gruppo omogeneo di intellettuali preparato a produrre una regolare e metodica attività «libreria» (non solo di pubblicazioni d'occasione e di saggi parziali, ma di lavori organici di insieme). Indubbiamente, in questa specie di attività collettive, ogni lavoro produce nuove capacità e possibilità di lavoro, poiché crea sempre più organiche condizioni di lavoro: schedari, spogli bibliografici, raccolta di opere fondamentali specializzate ecc. Si domanda una lotta rigorosa contro le abitudini al diletterismo, all'improvvisazione, alle soluzioni «oratorie» e declamatorie. Il lavoro deve essere fatto specialmente per iscritto, così come per iscritto devono essere le critiche, in note stringate e succinte, ciò che si può ottenere distribuendo a tempo il materiale ecc.; lo scrivere le note e le critiche è principio didattico reso necessario dal bisogno di combattere le abitudini alla prolissità, alla declamazione e al paralogismo create dall'oratoria. Questo tipo di lavoro intellettuale è necessario per fare acquistare agli autodidatti la disciplina degli studi che procura una carriera scolastica regolare, per taylorizzare il lavoro intellettuale. Così è utile il principio degli «anziani di Santa Zita» di cui parla il De Sanctis nei suoi ricordi sulla scuola napoletana di Basilio Puoti⁵: cioè è utile una certa «stratificazione» delle capacità ed attitudini e la formazione di gruppi di la-

voro sotto la guida dei piú esperti e sviluppati, che accelerino la preparazione dei piú arretrati e grezzi.

Un punto importante nello studio dell'organizzazione pratica della scuola unitaria è quello riguardante la carriera scolastica nei suoi vari gradi conformi all'età e allo sviluppo intellettuale-morale degli allievi e ai fini che la scuola stessa vuole raggiungere. La scuola unitaria o di formazione umanistica (inteso questo termine di umanismo in senso largo e non solo nel senso tradizionale) o di cultura generale, dovrebbe proporsi di immettere nell'attività sociale i giovani dopo averli portati a un certo grado di maturità e capacità alla creazione intellettuale e pratica e di autonomia nell'orientamento e nell'iniziativa. La fissazione dell'età scolastica obbligatoria dipende dalle condizioni economiche generali, poiché queste possono costringere a domandare ai giovani e ai ragazzi un certo apporto produttivo immediato. La scuola unitaria domanda che lo Stato possa assumersi le spese che oggi sono a carico della famiglia per il mantenimento degli scolari, cioè trasforma il bilancio del dicastero dell'educazione nazionale da cima a fondo, estendendolo in modo inaudito e complicandolo: la intera funzione dell'educazione e formazione delle nuove generazioni diventa da privata, pubblica, poiché solo così essa può coinvolgere tutte le generazioni senza divisioni di gruppi o caste. Ma questa trasformazione dell'attività scolastica domanda un allargamento inaudito dell'organizzazione pratica della scuola, cioè degli edifici, del materiale scientifico, del corpo insegnante ecc. Il corpo insegnante specialmente dovrebbe essere aumentato, perché la efficienza della scuola è tanto maggiore e intensa quanto piú piccolo è il rapporto tra maestro e allievi, ciò che prospetta altri problemi non di facile e rapida soluzione. Anche la questione degli edifici non è semplice, perché questo tipo di scuola dovrebbe essere una scuola-collegio, con dormitori, refettori, biblioteche specializzate, sale adatte per il lavoro di seminario ecc. Perciò inizialmente il nuovo tipo di scuola dovrà e non potrà non essere che propria di gruppi ristretti, di giovani scelti per concorso o indicati sotto la loro responsabilità da istituzioni idonee. La scuola unitaria dovrebbe corrispondere al perio-

A
Q4 11-19
7^a
A
Q4
19-21615

do rappresentato oggi dalle elementari e dalle medie, riorganizzate non solo per il contenuto e il metodo di insegnamento, ma anche per la disposizione dei vari gradi della carriera scolastica. Il primo grado elementare non dovrebbe essere di piú che 3-4 anni e accanto all'insegnamento delle prime nozioni «strumentali» dell'istruzione – leggere, scrivere, far di conto, geografia, storia – dovrebbe specialmente svolgere la parte che oggi è trascurata dei «diritti e doveri», cioè le prime nozioni dello Stato e della società, come elementi primordiali di una nuova concezione del mondo che entra in lotta contro le concezioni date dai diversi ambienti sociali tradizionali, cioè le concezioni che si possono chiamare folcloristiche. Il problema didattico da risolvere è quello di temperare e fecondare l'indirizzo dogmatico che non può non essere proprio di questi primi anni. Il resto del corso non dovrebbe durare piú di sei anni, in modo che a 15-16 anni si dovrebbe poter compiere tutti i gradi della scuola unitaria. Si può obiettare che un tale corso è troppo faticoso per la sua rapidità, se si vogliono raggiungere effettivamente i risultati che l'attuale organizzazione della scuola classica si propone ma non raggiunge. Si può dire però che il complesso della nuova organizzazione dovrà contenere in se stessa gli elementi generali per cui oggi, per una parte degli allievi almeno, il corso è invece troppo lento. Quali sono questi elementi? In una serie di famiglie, specialmente dei ceti intellettuali, i ragazzi trovano nella vita familiare una preparazione, un prolungamento e un'integrazione della vita scolastica, assorbono, come si dice, dall'«aria» tutta una quantità di nozioni e di attitudini che facilitano la carriera scolastica propriamente detta: essi conoscono già e sviluppano la conoscenza della lingua letteraria, cioè il mezzo di espressione e di conoscenza, tecnicamente superiore ai mezzi posseduti dalla media della popolazione scolastica dai 6 ai 12 anni. Così gli allievi della città, per il solo fatto di vivere in città, hanno assorbito già prima dei 6 anni una quantità di nozioni e di attitudini che rendono piú facile, piú proficua e piú rapida la carriera scolastica. Nell'organizzazione intima della scuola unitaria devono es-

sere create almeno le principali di queste condizioni, oltre al fatto, che è da supporre, che parallelamente alla scuola unitaria si sviluppi una rete di asili d'infanzia e altre istituzioni in cui, anche prima dell'età scolastica, i bambini siano abituati a una certa disciplina collettiva ed acquistino nozioni e attitudini prescolastiche. Infatti, la scuola unitaria dovrebbe essere organizzata come collegio, con vita collettiva diurna e notturna, liberata dalle attuali forme di disciplina ipocrita e meccanica, e lo studio dovrebbe essere fatto collettivamente, con l'assistenza dei maestri e dei migliori allievi, anche nelle ore di applicazione così detta individuale ecc.

Il problema fondamentale si pone per quella fase dell'attuale carriera scolastica che oggi è rappresentata dal liceo e che oggi non si differenzia per nulla, come tipo d'insegnamento, dalle classi precedenti, altro che per la supposizione astratta di una maggiore maturità intellettuale e morale dell'allievo conforme all'età maggiore e all'esperienza precedentemente accumulata. Di fatto tra liceo e università e cioè tra la scuola vera e propria e la vita c'è un salto, una vera soluzione di continuità, non un passaggio razionale dalla quantità (età) alla qualità (maturità intellettuale e morale). Dall'insegnamento quasi puramente dogmatico, in cui la memoria ha una grande parte, si passa alla fase creativa o di lavoro autonomo e indipendente; dalla scuola con disciplina dello studio imposta e controllata autoritativamente si passa a una fase di studio o di lavoro professionale in cui l'autodisciplina intellettuale e l'autonomia morale è teoricamente illimitata. E ciò avviene subito dopo la crisi della pubertà, quando la foga delle passioni istintive ed elementari non ha ancora finito di lottare coi freni del carattere e della coscienza morale in formazione. In Italia poi, dove nelle Università non è diffuso il principio del lavoro di «seminario», il passaggio è ancora più brusco e meccanico.

Ecco dunque che nella scuola unitaria la fase ultima deve essere concepita e organata come la fase decisiva in cui si tende a creare i valori fondamentali dell'«umanesimo», l'autodisciplina intellettuale e l'autonomia morale necessarie per l'ulteriore specializzazione sia essa di carattere scien-

tifico (studi universitari) sia di carattere immediatamente pratico-produttivo (industria, burocrazia, organizzazione degli scambi, ecc.). Lo studio e l'apprendimento dei metodi creativi nella scienza e nella vita deve cominciare in questa ultima fase della scuola e non essere piú un monopolio dell'Università o essere lasciato al caso della vita pratica: questa fase scolastica deve già contribuire a sviluppare l'elemento della responsabilità autonoma negli individui, essere una scuola creativa (occorre distinguere tra scuola creativa e scuola attiva, anche nella forma data dal metodo Dalton⁶). Tutta la scuola unitaria è scuola attiva, sebbene occorra porre dei limiti alle ideologie libertarie in questo campo e rivendicare con una certa energia il dovere delle generazioni adulte, cioè dello Stato, di «conformare» le nuove generazioni. Si è ancora nella fase romantica della scuola attiva, in cui gli elementi della lotta contro la scuola meccanica e gesuitica si sono dilatati morbosamente per ragioni di contrasto e di polemica: occorre entrare nella fase «classica», razionale, trovare nei fini da raggiungere la sorgente naturale per elaborare i metodi e le forme. La scuola creativa è il coronamento della scuola attiva: nella prima fase si tende a disciplinare, quindi anche a livellare, a ottenere una certa specie di «conformismo» che si può chiamare «dinamico»; nella fase creativa, sul fondamento raggiunto di «collettivizzazione» del tipo sociale, si tende a espandere la personalità, divenuta autonoma e responsabile, ma con una coscienza morale e sociale solida e omogenea. Così scuola creativa non significa scuola di «inventori e scopritori»; si indica una fase e un metodo di ricerca e di conoscenza, e non un «programma» predeterminato con l'obbligo dell'originalità e dell'innovazione a tutti i costi. Indica che l'apprendimento avviene specialmente per uno sforzo spontaneo e autonomo del discente, e in cui il maestro esercita solo una funzione di guida amichevole come avviene o dovrebbe avvenire nell'Università. Scoprire da se stessi, senza suggerimenti e aiuti esterni, una verità è creazione, anche se la verità è vecchia, e dimostra il possesso del metodo; indica che in ogni modo si è entrati nella fase di maturità intellettuale in cui si possono scoprire verità nuove. Perciò in questa fase l'at-

tività scolastica fondamentale si svolgerà nei seminari, nelle biblioteche, nei laboratori sperimentali; in essa si raccoglieranno le indicazioni organiche per l'orientamento professionale).

L'avvento della scuola unitaria significa l'inizio di nuovi rapporti tra lavoro intellettuale e lavoro industriale non solo nella scuola, ma in tutta la vita sociale. Il principio unitario si rifletterà perciò in tutti gli organismi di cultura, trasformandoli e dando loro un nuovo contenuto. Problema della nuova funzione che potranno assumere le Università e le Accademie. Oggi queste due istituzioni sono indipendenti l'una dall'altra e le Accademie sono il simbolo, spesso a ragione deriso, del distacco esistente tra l'alta cultura e la vita, tra gli intellettuali e il popolo (perciò quella certa fortuna che ebbero i futuristi nel loro primo periodo di Sturm und Drang antiaccademico, antitradizionalista ecc.). In una nuova situazione di rapporti tra vita e cultura, tra lavoro intellettuale e lavoro industriale, le accademie dovrebbero diventare l'organizzazione culturale (di sistemazione, espansione e creazione intellettuale) di quegli elementi che dopo la scuola unitaria passeranno al lavoro professionale, e un terreno d'incontro tra essi e gli universitari. Gli elementi sociali impiegati nel lavoro professionale non devono cadere nella passività intellettuale, ma devono avere a loro disposizione (per iniziativa collettiva e non di singoli, come funzione sociale organica riconosciuta di pubblica necessità ed utilità) istituti specializzati in tutte le branche di ricerca e di lavoro scientifico, ai quali potranno collaborare e in cui troveranno tutti i sussidi necessari per ogni forma di attività culturale che intendano intraprendere. L'organizzazione accademica (dovrà essere) riorganizzata e vivificata da cima a fondo. Territorialmente avrà una centralizzazione di competenze e di specializzazione: centri nazionali che si aggregheranno le grandi istituzioni esistenti, sezioni regionali e provinciali e circoli locali urbani e rurali. Si sezionerà per competenze scientifico-culturali, che saranno tutte rappresentate nei centri superiori ma solo parzialmente nei circoli locali. Unificare i vari tipi di organizzazione culturale esistenti: Accademie, Istituti di cultura, circoli filologici ecc.,

integrando il lavoro accademico tradizionale, che si esplica prevalentemente nella sistemazione del sapere passato o nel cercare di fissare una media del pensiero nazionale come guida dell'attività intellettuale, con attività collegate alla vita collettiva, al mondo della produzione e del lavoro. Si controlleranno^a le conferenze industriali, l'attività dell'organizzazione scientifica del lavoro, i gabinetti sperimentali di fabbrica ecc. Si costruirà un meccanismo per selezionare e fare avanzare le capacità individuali della massa popolare, che oggi sono sacrificate e si smarriscono in errori e tentativi senza uscita. Ogni circolo locale dovrebbe avere necessariamente la sezione di scienze morali e politiche, e mano a mano organizzerà le altre sezioni speciali per discutere gli aspetti tecnici dei problemi industriali, agrari, di organizzazione e razionalizzazione del lavoro, di fabbrica, agricolo, burocratico ecc. Congressi periodici di diverso grado faranno conoscere i più capaci.

Sarebbe utile avere l'elenco completo delle Accademie e delle altre organizzazioni culturali oggi esistenti e degli argomenti che sono prevalentemente trattati nei loro lavori e pubblicati nei loro Atti: in gran parte si tratta di cimiteri della cultura, pure esse hanno una funzione nella psicologia della classe dirigente.

La collaborazione tra questi organismi e le Università dovrebbe essere stretta, così come con tutte le scuole superiori specializzate di ogni genere (militari, navali, ecc.). Lo scopo è di ottenere una centralizzazione e un impulso della cultura nazionale che sarebbero superiori a quelli della Chiesa Cattolica.

(Questo schema di organizzazione del lavoro culturale secondo i principi generali della scuola unitaria, dovrebbe essere sviluppato in tutte le sue parti accuratamente e servire di guida nella costituzione anche del più elementare e primitivo centro di cultura, che dovrebbe essere concepito come un embrione e una molecola di tutta la più massiccia struttura. Anche le iniziative che si fanno transitorie e di esperimento dovrebbero essere concepite come capaci di es-

^a Nel ms: «si controllerà».

sere assorbite nello schema generale e nello stesso tempo come elementi vitali che tendono a creare tutto lo schema. Studiare con attenzione l'organizzazione e lo sviluppo del Rotary Club).

Cfr *Quaderno 4* (XIII), pp. 11-19, 19 - 21 bis.

(§ 2). *Osservazioni sulla scuola: per la ricerca del principio educativo.* La frattura determinata dalla riforma Gentile tra la scuola elementare e media da una parte e quella superiore dall'altra. Prima della riforma una frattura simile esisteva solo in modo molto marcato tra la scuola professionale da una parte e le scuole medie e superiori dall'altra: la scuola elementare era posta in una specie di limbo, per alcuni suoi caratteri particolari.

Nelle scuole elementari due elementi si prestavano all'educazione e alla formazione dei bambini: le prime nozioni di scienze naturali e le nozioni di diritti e doveri del cittadino. Le nozioni scientifiche dovevano servire a introdurre il bambino nella «societas rerum», i diritti e doveri nella vita statale e nella società civile. Le nozioni scientifiche entravano in lotta con la concezione magica del mondo e della natura che il bambino assorbe dall'ambiente impregnato di folclore, come le nozioni di diritti e doveri entrano in lotta con le tendenze alla barbarie individualistica e localistica, che è anch'essa un aspetto del folclore. La scuola col suo insegnamento lotta contro il folclore, con tutte le sedimentazioni tradizionali di concezioni del mondo per diffondere una concezione più moderna, i cui elementi primitivi e fondamentali sono dati dall'apprendimento dell'esistenza delle leggi della natura come qualcosa di oggettivo e di ribelle a cui occorre adattarsi per dominarle, e delle leggi civili e statali che sono un prodotto | di un'attività umana, che sono stabilite dall'uomo e possono essere dall'uomo mutate per i fini del suo sviluppo collettivo; la legge civile e statale ordina gli uomini nel modo storicamente più conforme a dominare le leggi della natura, cioè a facilitare il loro lavoro, che è il modo proprio dell'uomo di partecipare attivamente alla vita della natura per trasformarla e socializ-

possibile. Nessuno Stato farebbe un così gran prestito al pontefice per trarlo d'imbarazzo e tanto meno un privato o una banca: la denuncia del trattato scatenerebbe una tale crisi nella organizzazione pratica della Chiesa, che la solvibilità di questa sia pure a grande scadenza, | sarebbe annientata. La convenzione finanziaria deve essere pertanto considerata come la parte essenziale del trattato, come la garanzia di una quasi impossibilità di denuncia del trattato, prospettata per ragioni di polemica e di pressione politica.

Cfr *Quaderno 16* (XXII), pp. 16-20 bis.

§ (54). 1918. «Col 1918 si aveva una importantissima innovazione nel nostro diritto, innovazione che stranamente (c'era però la censura nel 1918) passava tra la disattenzione generale: lo Stato riprendeva a sussidiare il culto cattolico, abbandonando dopo sessantatré anni il principio cavouriano ch'era stato posto a base della legge sarda 29 maggio 1855: lo Stato non deve sussidiare alcun culto». A. C. Jemolo, *Religione dello Stato e confessioni ammesse*, in «Nuovi Studi di Diritto, Economia, Politica», anno 1930, p. 30.

La innovazione fu introdotta coi D. L. 17 marzo 1918, n. 396 e 9 maggio 1918, n. 655. A questo riguardo lo Jemolo rimanda alla nota di D. Schiappoli, *I recenti provvedimenti economici a vantaggio del clero*, Napoli, 1922, estratta dal vol. XLVIII degli *Atti della R. Accademia di Scienze morali e politiche di Napoli*¹.

Cfr *Quaderno 16* (XXII), pp. 15 bis - 16.

§ (55). *Il principio educativo nella scuola elementare e media.*

La frattura introdotta ufficialmente nel principio educativo tra la scuola elementare e media e quella superiore. Prima una frattura del genere esisteva solo in modo molto marcato tra la scuola professionale e la scuola media e superiore. La scuola elementare era posta in una specie di limbo, per alcuni suoi caratteri particolari.

Nella scuola elementare due elementi si prestavano all'educazione dei bambini: le nozioni di scienza e i diritti e doveri del cittadino. La «scienza» doveva servire a introdurre il bambino nella «societas rerum», i diritti e doveri nella «società degli uomini». La «scienza» entrava in lotta con la concezione «magica» del mondo e della natura che il bambino assorbe dall'ambiente «impregnato» dal folklore: l'insegnamento è una lotta contro il folklore, per una concezione realistica in cui si uniscono due elementi: la concezione di legge naturale e quella di partecipazione attiva dell'uomo alla vita della natura, cioè alla | sua trasformazione secondo un fine che è la vita sociale degli uomini. Questa concezione si unifica cioè nel lavoro, che si basa sulla conoscenza oggettiva ed esatta delle leggi naturali per la creazione della società degli uomini. L'educazione elementare si impernia in ultima analisi nel concetto e nel fatto del lavoro, poiché l'ordine sociale

(insieme dei diritti e doveri) è dal lavoro innestato nell'ordine naturale. Il concetto dell'equilibrio tra ordine sociale e ordine naturale sulla base del lavoro, dell'attività pratica dell'uomo, crea la visione del mondo *elementare*, liberata da ogni magia e da ogni stregoneria e dà l'appiglio allo sviluppo ulteriore in una concezione *storica, di movimento*, del mondo. Non è completamente esatto che l'istruzione non sia anche educazione: l'aver insistito troppo in questa distinzione è stato un grave errore e se ne vedranno gli effetti. Perché l'istruzione non fosse anche educazione bisognerebbe che il discente fosse una mera passività, ciò che è assurdo in sé, anche se proprio viene negato dai sostenitori ad oltranza della pura educatività contro la mera istruzione meccanica. La verità è che il nesso istruzione-educazione è rappresentato dal lavoro vivente del maestro in quanto la scuola è acceleramento e disciplinamento della formazione del fanciullo. Se il corpo magistrale è deficiente, sarà la sua opera ancora più deficiente se gli si domanderà più educazione: farà una scuola retorica, non seria. Ciò si vede ancor meglio nella scuola media, per i corsi di letteratura e di filosofia. Prima gli allievi, per lo meno, lasciavano la scuola con un certo bagaglio di nozioni storiche concrete: ora che il professore dovrebbe essere un filosofo e un esteta, gli allievi trascurano le nozioni concrete e si riempiono la testa di parole senza senso, subito dimenticate. La lotta contro la vecchia scuola era giusta, ma si trattava di una quistione di uomini più che di programmi. In realtà un mediocre insegnante può riuscire a ottenere che gli allievi diventino più *istruiti*, non riuscirà mai a ottenere che siano più colti: la parte *meccanica* della scuola egli la svolgerà | con scrupolo e coscienza, e l'allievo, se 30 è un cervello attivo, ordinerà per conto suo il « bagaglio ». Coi nuovi programmi, che coincidono con un abbassamento di livello del corpo insegnante, non si avrà « bagaglio » e non ci sarà niente da ordinare. I nuovi programmi avrebbero dovuto abolire completamente gli esami: dare un esame adesso dev'essere terribilmente più « giuoco d'azzardo » di una volta. Bene o male, una data è sempre una data, qualsiasi professore esamini, e una definizione è sempre una definizione. Ma un giudizio, un'analisi estetica o filosofica?

Secondo me l'efficacia [educativa] della vecchia scuola media italiana secondo la vecchia legge Casati, era dovuta all'insieme del suo organamento e dei suoi programmi più che a una volontà espressa di essere scuola « educativa ». In questa quistione mi pare che si possa dire ciò che il Carducci diceva della quistione della lingua: gli italiani, invece di parlare, si guardano la lingua ¹. Nella scuola ciò si capisce pensando alla attività dell'allievo. I nuovi programmi, quanto più, nei teorici che li hanno preparati e li difendono, affermano e teorizzano l'attività del discente e la sua collaborazione attiva col docente, in realtà tanto più operano come se il discente fosse una mera passività. Nella vecchia scuola, dunque, l'organamento stesso dava l'educazione. Come? Lo studio del latino e del greco, delle lingue, con lo studio delle letterature e delle storie politiche rispettive, era alla base di questa educatività. Il carattere di educatività era dato dal fatto che queste nozioni non venivano apprese per uno scopo immediato pra-

tico-professionale: lo scopo c'era, ma era la formazione culturale dell'uomo, e non si può negare che esso sia un « interesse ». Ma lo studio in sé apparisce disinteressato. Non si impara il latino e il greco per parlare queste lingue, per fare i camerieri o gli interpreti o che so io. Si imparano per conoscere la civiltà dei due popoli, la cui vita si pone come base della cultura mondiale. La lingua latina o greca si impara secondo grammatica, un po' meccanicamente: ma c'è molta esagerazione nell'accusa di meccanicità e di aridità. Si ha che fare con dei ragazzetti, ai quali occorre far contrarre certe | abitudini di diligenza, di esattezza, di compostezza fisica, di concentrazione psichica in determinati oggetti. Uno studioso di trenta-quarant'anni sarebbe capace di stare a tavolino sedici ore filate, se da bambino non avesse « coattivamente », per « coercizione meccanica » assunto le abitudini psicofisiche conformi? ² Se si vogliono allevare anche degli studiosi, occorre incominciare di lì e occorre premere su tutti per avere quelle migliaia, o centinaia, o anche solo dozzine di studiosi di gran nerbo, di cui ogni civiltà ha bisogno. (Si potrà migliorare molto, indubbiamente, ma su questa base).

Si impara il latino, lo si analizza nei suoi membretti piú elementari, si analizza come una cosa morta, è vero, ma ogni analisi fatta da un bambino non può essere che su una cosa morta; d'altronde non bisogna dimenticare che dove questo studio avviene, in queste forme, la vita dei Romani è un mito che in una certa misura ha già interessato il bambino o lo interessa ora. La lingua è morta, è anatomizzata come un cadavere, è vero, ma il cadavere rivive continuamente negli esempi, nelle narrazioni. Si potrebbe fare lo stesso con l'italiano? Impossibile. Nessuna lingua viva potrebbe essere studiata come il latino: sarebbe o *sembrerebbe* assurdo. Nessuno dei ragazzi conosce il latino quando ne inizia lo studio con quel tal metodo analitico. Una lingua viva potrebbe essere conosciuta e basterebbe che un ragazzo la conoscesse, per rompere l'incanto: tutti andrebbero alla scuola Berlitz, immediatamente. Il latino e il greco si presentano alla fantasia come un mito, anche per l'insegnante. Il latino non si studia per imparare il latino, si studia per abituare i ragazzi a studiare, ad analizzare un corpo storico che si può trattare come un cadavere ma che continuamente si ricompone in vita. Negli otto anni di latino si studia tutta la lingua, da Fedro ad Ennio e a Lattanzio: un fenomeno storico è analizzato dalle sue origini alla sua morte nel tempo. Si studia la grammatica di un tempo, il vocabolario di un periodo determinato, di un autore determinato, e poi si scopre che la grammatica di Fedro non è quella di Cicerone, non è quella di Plauto ecc., che uno | stesso nesso di suoni non ha lo stesso significato nei diversi tempi, nei diversi scrittori. Si paragona continuamente l'italiano e il latino: ma ogni parola è un concetto, un'immagine, che assume sfumature diverse nei tempi, nelle persone, nelle due lingue comparate. Si studia la storia letteraria, la storia dei libri scritti in quella lingua, la storia politica, le gesta degli uomini che parlavano quella lingua. È questo complesso organico che determina l'educazione del giovinetto, il fatto che anche solo materialmente ha percorso tutto quell'itinerario, con quelle tap-

30 bis

31

pe, ecc. ecc. Questo studio *educava* senza averne la volontà espressamente dichiarata, anche col minimo intervento dell'insegnante. Esperienze logiche, psicologiche, artistiche, ecc. erano fatte senza riflettervi su, ma era fatta specialmente una grande esperienza storica, di sviluppo storico.

Naturalmente io non credo che il latino e il greco abbiano delle qualità taumaturgiche intrinseche: dico che in un dato ambiente, in una data cultura, con una data tradizione, lo studio così graduato dava quei determinati effetti. Si può sostituire il latino e il greco e li si sostituirà utilmente, ma occorrerà sapere disporre didatticamente la nuova materia o la nuova serie di materie, in modo da ottenere risultati equivalenti di educazione generale dell'uomo, partendo dal ragazzino fino all'età della scelta professionale. In questo periodo lo studio o la parte maggiore dello studio deve essere disinteressato, cioè non avere scopi pratici immediati o troppo immediatamente mediati: deve essere formativo, anche se « istruttivo », cioè ricco di nozioni concrete.

Nella scuola moderna mi pare stia avvenendo un processo di progressiva degenerazione: la scuola di tipo professionale, cioè preoccupata di un immediato interesse pratico, prende il sopravvento sulla scuola « formativa » immediatamente disinteressata. La cosa più paradossale è che questo tipo di scuola appare e viene predicata come « democratica », mentre invece essa è proprio destinata a perpetuare le differenze sociali. Come si spiega questo paradosso? Dipende, mi pare, da un errore di prospettiva storica tra quantità e qualità. La scuola tradizionale è stata « oligarchica » perché frequentata solo dai figli della classe superiore destinati a diventare dirigenti: ma non era « oligarchica » per il modo del suo insegnamento. Non è l'acquisto di capacità direttive, non è la tendenza a formare uomini superiori che dà carattere sociale a un tipo di scuola. Il carattere sociale della scuola è dato dal fatto che ogni strato sociale ha un proprio tipo di scuola, destinato a perpetuare in quello strato una determinata funzione tradizionale. Se si vuole spezzare questa trama, occorre dunque non moltiplicare e graduare i tipi di scuola professionale, ma creare un tipo unico di scuola preparatoria (elementare-media) che conduca il giovane fino alla soglia della scelta professionale, formandolo nel frattempo come uomo capace di pensare, di studiare, di dirigere o di controllare chi dirige. Il moltiplicarsi di tipi di scuole professionali tende dunque a eternare le differenze tradizionali, ma siccome, in esse, tende anche a creare nuove stratificazioni interne, ecco che nasce l'impressione della sua tendenza democratica. Manovale e operaio qualificato per esempio. Contadino e geometra o piccolo agronomo, ecc. Ma la tendenza democratica, intrinsecamente, non può solo significare che un manovale diventi operaio qualificato, ma che ogni « cittadino » può diventare « governante » e che la società lo pone sia pure « astrattamente » nelle condizioni generali di poterlo diventare: la « democrazia politica » tende a far coincidere governanti e governati, assicurando a ogni governato l'apprendimento più o meno gratuito della preparazione « tecnica » generale necessaria. Ma nella real-

tà, il tipo di scuola praticamente imperante, mostra che si tratta di un'illusione verbale. La scuola va organizzandosi sempre più in modo da restringere la base della classe governativa tecnicamente preparata, cioè con una preparazione universale storico-critica.

32 Dogmatismo e criticismo-storico nella scuola elementare e media: | la nuova pedagogia ha voluto battere in breccia il dogmatismo scolastico nel campo dell'«istruzione», cioè dell'apprendimento delle nozioni concrete, proprio nel campo in cui un certo dogmatismo è imprescindibile praticamente e può venir assorbito e disciolto solo nel ciclo intero del corso scolastico (non si può insegnare la grammatica storica in prima ginnasiale), è costretta poi a veder introdotto il dogmatismo per eccellenza nel campo del pensiero religioso e a veder descritta tutta la storia della filosofia come una successione di follie e di delirii.

Insegnamento della filosofia: credo che nelle scuole medie il nuovo metodo impoverisca la scuola e ne abbassi il livello, praticamente (razionalmente il nuovo metodo è bellissimo e giustissimo, ma praticamente con la scuola così com'è, è una bellissima e razionalissima utopia). La filosofia «descrittiva» tradizionale, rafforzata da un corso di storia della filosofia e dalla lettura in casa di certi autori, mi pare la cosa migliore. Ma la filosofia «descrittiva e definitrice» è un'astrazione! Sarà un'astrazione, come la grammatica e la matematica, ma è necessaria. Uno uguale uno è un'astrazione, ma nessuno è condotto a pensare che una mosca è uguale a un elefante. Anche gli strumenti logici sono astrazioni dello stesso genere, sono come la grammatica del pensare normale: e non sono innati, ma acquisiti storicamente. Il nuovo metodo li *presuppone* acquisiti e siccome ha come fine la educazione dei ragazzi, in cui non possono pensarsi acquisiti, è come se li pensasse innati. La logica formale è come la grammatica: essa viene assimilata in modo «vivente», anche se è necessariamente appresa schematicamente: il discente non è un disco di grammofono, non è un recipiente passivo. Così il ragazzo che si arrabbatta | coi barbara, báraipton, ecc.³ Si affatica, è certo, e bisogna trovare che egli debba fare la fatica indispensabile e non più. Ma è anche certo che dovrà sempre faticare per imparare e costringere se stesso a privazioni e limitazioni di movimento fisico, cioè a un tirocinio psico-fisico. Anche lo studio è un mestiere e molto faticoso, con un suo speciale tirocinio anche nervoso-muscolare, oltre che intellettuale: è un processo di adattamento, è un abito acquisito con lo sforzo e il dolore e la noia. La partecipazione di più larghe masse alla scuola media tende a rallentare la disciplina dello studio, a domandare «facilitazioni». Molti pensano addirittura che la difficoltà sia artificiale, perché sono abituati a considerare lavoro e fatica solo il lavoro manuale. È una questione complessa. Certo il ragazzo di una famiglia tradizionalmente di intellettuali supera più facilmente il processo di adattamento psico-fisico: egli già entrando la prima volta in classe ha parecchi punti di vantaggio sugli altri scolari, ha un'ambientazione già acquisita per le abitudini famigliari. Così il figlio di un operaio di città soffre meno entrando in fabbrica di un ragazzo di contadini o di un contadino già

32 bis

sviluppato per la vita dei campi. Anche il regime dei cibi ha un'importanza, ecc. ecc.

Ecco perché molti del « popolo » pensano che nella difficoltà dello studio ci sia un « trucco » a loro danno; vedono il signore (per molti, nelle campagne specialmente, « signore » vuol dire « intellettuale ») compiere con scioltezza e con apparente facilità il lavoro che ai loro figli costa lacrime e sangue, e pensano ci sia un « trucco ». In una nuova situazione politica, queste quistioni diventeranno asprissime e occorrerà resistere alla tendenza di rendere facile ciò che non può esserlo senza essere snaturato. Se si vorrà creare un nuovo corpo di intellettuali, fino alle più alte cime, da uno strato sociale che tradizionalmente non ha sviluppato le attitudini psico-fisiche adeguate, si dovranno superare difficoltà inaudite.

Cfr *Quaderno 12* (XXIX), pp. 9-12.

§ (56). *Machiavelli e l'« autonomia » del fatto politico.* Quistione del machiavellismo e antimachiavellismo (ogni vero « machiavellico » incomincia la sua attività politica con una confutazione in forma delle dottrine del Machiavelli: es. i gesuiti e Federico II di Prussia). Importanza della quistione del machiavellismo nello sviluppo della scienza della politica: in Italia, almeno, la scienza politica si è sviluppata su questo tema. Costruire una bibliografia critica sull'argomento. Che significato ha la dimostrazione fatta, in modo compiuto, dal Croce, dell'autonomia del momento politico-economico? Si può dire che il Croce non sarebbe giunto a questo risultato senza l'apporto culturale del marxismo e del materialismo storico? Ricordare che in un punto (vedere) il Croce dice di meravigliarsi del come mai nessuno abbia pensato di dire che il Marx ha compiuto, per una classe moderna determinata, la stessa opera compiuta dal Machiavelli ¹. Da questa posizione incidentale del Croce si potrebbe dedurre la poca giustezza della sua riduzione del materialismo storico a un mero canone empirico di metodologia storica?

Altre quistioni: data l'autonomia della politica, quale rapporto dialettico tra essa e le altre manifestazioni storiche? Problema della dialettica in Croce e sua posizione di una « dialettica dei distinti »: non è una contraddizione in termini, una « ignorantia elenchi »? Dialettica può darsi solo degli opposti, negazione della negazione, non rapporto di « implicazione ».

L'arte, la morale, la filosofia « servono » alla politica, cioè si « implicano » nella politica, possono ridursi ad un momento di essa e non viceversa: la politica distrugge l'arte, la filosofia, la morale: si può affermare, secondo questi schemi, la priorità del fatto politico-economico, cioè la « struttura » come punto di riferimento e di « causazione » dialettica, non meccanica, delle | superstrutture.

Il punto della filosofia crociana su cui bisogna far leva mi pare appunto la sua così detta dialettica dei distinti; c'è una esigenza reale in questa posizione, ma c'è anche una contraddizione in termini: occor-

sere assorbite nello schema generale e nello stesso tempo come elementi vitali che tendono a creare tutto lo schema. Studiare con attenzione l'organizzazione e lo sviluppo del Rotary Club).

Cfr *Quaderno 4* (XIII), pp. 11-19, 19 - 21 bis.

{ § 2 }. *Osservazioni sulla scuola: per la ricerca del principio educativo.* La frattura determinata dalla riforma Gentile tra la scuola elementare e media da una parte e quella superiore dall'altra. Prima della riforma una frattura simile esisteva solo in modo molto marcato tra la scuola professionale da una parte e le scuole medie e superiori dall'altra: la scuola elementare era posta in una specie di limbo, per alcuni suoi caratteri particolari.

Nelle scuole elementari due elementi si prestavano all'educazione e alla formazione dei bambini: le prime nozioni di scienze naturali e le nozioni di diritti e doveri del cittadino. Le nozioni scientifiche dovevano servire a introdurre il bambino nella «societas rerum», i diritti e doveri nella vita statale e nella società civile. Le nozioni scientifiche entravano in lotta con la concezione magica del mondo e della natura che il bambino assorbe dall'ambiente impregnato di folclore, come le nozioni di diritti e doveri entrano in lotta con le tendenze alla barbarie individualistica e localistica, che è anch'essa un aspetto del folclore. La scuola col suo insegnamento lotta contro il folclore, con tutte le sedimentazioni tradizionali di concezioni del mondo per diffondere una concezione piú moderna, i cui elementi primitivi e fondamentali sono dati dall'apprendimento dell'esistenza delle leggi della natura come qualcosa di oggettivo e di ribelle a cui occorre adattarsi per dominarle, e delle leggi civili e statali che sono un prodotto | di un'attività umana, che sono stabilite dall'uomo e possono essere dall'uomo mutate per i fini del suo sviluppo collettivo; la legge civile e statale ordina gli uomini nel modo storicamente piú conforme a dominare le leggi della natura, cioè a facilitare il loro lavoro, che è il modo proprio dell'uomo di partecipare attivamente alla vita della natura per trasformarla e socializ-

zarla sempre piú profondamente ed estesamente. Si può dire perciò che il principio educativo che fondava le scuole elementari era il concetto di lavoro, che non può realizzarsi in tutta la sua potenza di espansione e di produttività senza una conoscenza esatta e realistica delle leggi naturali e senza un ordine legale che regoli organicamente la vita degli uomini tra di loro, ordine che deve essere rispettato per convinzione spontanea e non solo per imposizione esterna, per necessità riconosciuta e proposta a se stessi come libertà e non per mera coercizione. Il concetto e il fatto del lavoro (dell'attività teorico-pratica) è il principio educativo immanente nella scuola elementare, poiché l'ordine sociale e statale (diritti e doveri) è dal lavoro introdotto e identificato nell'ordine naturale. Il concetto dell'equilibrio tra ordine sociale e ordine naturale sul fondamento del lavoro, dell'attività teorico-pratica dell'uomo, crea i primi elementi di una intuizione del mondo, liberata da ogni magia e stregoneria, e dà l'appiglio allo sviluppo ulteriore di una concezione storica, dialettica, del mondo, a comprendere il movimento e il divenire, a valutare la somma di sforzi e di sacrifici che è costato il presente al passato e che l'avvenire costa al presente, a concepire l'attualità come sintesi del passato, di tutte le generazioni passate, che si proietta nel futuro. Questo è il fondamento della scuola elementare; che esso abbia dato tutti i suoi frutti, che nel corpo dei maestri ci sia stata la consapevolezza del loro compito e del contenuto filosofico del loro compito, è altra quistione, connessa alla critica del grado di coscienza civile di tutta la nazione, di cui il corpo magistrale era solo un'espressione, immeschinata ancora, e non certo un'avanguardia.

Non è completamente esatto che l'istruzione non sia anche educazione: l'aver insistito troppo in questa distinzione è stato grave errore della pedagogia idealistica e se ne vedono già gli effetti nella scuola riorganizzata da questa pedagogia. Perché l'istruzione non fosse anche educazione bisognerebbe che il discente fosse una mera passività, un «meccanico recipiente» di nozioni astratte, ciò che è assurdo e del resto viene «astrattamente» negato dai sostenitori della pura educatività appunto contro la mera istruzione meccanicisti-

ca. Il «certo» diventa «vero» nella coscienza del fanciullo. Ma la coscienza del fanciullo non è alcunché di «individuale» (e tanto meno di individuato), è il riflesso della frazione di società civile cui il fanciullo partecipa, dei rapporti sociali quali si annodano nella famiglia, nel vicinato, nel villaggio ecc. La coscienza individuale della stragrande maggioranza dei fanciulli riflette rapporti civili e culturali diversi e antagonistici con quelli che sono rappresentati dai programmi scolastici: il «certo» di una cultura progredita, diventa «vero» nei quadri di una cultura fossilizzata e anacronistica, non c'è unità tra scuola e vita, e perciò non c'è unità tra istruzione e educazione. Perciò si può dire che nella scuola il nesso istruzione-educazione può solo essere rappresentato dal lavoro vivente del maestro, in quanto il maestro è consapevole dei contrasti tra il tipo di società e di cultura che egli rappresenta e il tipo di società e di cultura rappresentato dagli allievi ed è consapevole del suo compito che consiste nell'accelerare e nel disciplinare la formazione del fanciullo |
10 conforme al tipo superiore in lotta col tipo inferiore. Se il corpo magistrale è deficiente e il nesso istruzione-educazione viene sciolto per risolvere la questione dell'insegnamento secondo schemi cartacei in cui l'educatività è esaltata, l'opera del maestro risulterà ancor più deficiente: si avrà una scuola retorica, senza serietà, perché mancherà la corposità materiale del certo, e il vero sarà vero di parole, appunto retorica. La degenerazione si vede ancor meglio nella scuola media, per i corsi di letteratura e filosofia. Prima gli allievi, per lo meno, si formavano un certo «bagaglio» o «corredo» (secondo i gusti) di nozioni concrete: ora che il maestro deve essere specialmente un filosofo e un esteta, l'allievo trascura le nozioni concrete e si «riempie la testa» di formule e parole che per lui non hanno senso, il più delle volte, e che vengono subito dimenticate. La lotta contro la vecchia scuola era giusta, ma la riforma non era cosa così semplice come pareva, non si trattava di schemi programmatici, ma di uomini, e non degli uomini che immediatamente sono maestri, ma di tutto il complesso sociale di cui gli uomini sono espressione. In realtà un mediocre insegnante può riuscire a ottenere che gli allievi diventino più *istruiti*, non riuscirà

ad ottenere che siano piú colti; egli svolgerà con scrupolo e coscienza burocratica la parte meccanica della scuola e l'allievo, se è un cervello attivo, ordinerà per conto suo, e con l'aiuto del suo ambiente sociale, il « bagaglio » accumulato. Coi nuovi programmi, che coincidono con un abbassamento generale del livello del corpo insegnante, non vi sarà « bagaglio » del tutto da ordinare. I nuovi programmi avrebbero dovuto abolire completamente gli esami; dare un esame, ora, dev'essere terribilmente piú « gioco d'azzardo » d'una volta. Una data è sempre una data, qualsiasi professore esamini, e una « definizione » è sempre una definizione; ma un giudizio, un'analisi estetica o filosofica?

L'efficacia educativa della vecchia scuola media italiana, quale l'aveva organizzata la vecchia legge Casati¹, non era da ricercare (o da negare) nella volontà espressa di essere o no scuola educativa, ma nel fatto che il suo organamento e i suoi programmi erano l'espressione di un modo tradizionale di vita intellettuale e morale, di un clima culturale diffuso in tutta la società italiana per antichissima tradizione. Che un tale clima e un tal modo di vivere siano entrati in agonia e che la scuola si sia staccata dalla vita, ha determinato la crisi della scuola. Criticare i programmi e l'organamento disciplinare della scuola, vuol dire meno che niente, se non si tiene conto di tali condizioni. Così si ritorna alla partecipazione realmente attiva dell'allievo alla scuola, che può esistere solo se la scuola è legata alla vita. I nuovi programmi, quanto piú affermano e teorizzano l'attività del discente, e la sua collaborazione operosa col lavoro del docente, e tanto piú sono disposti come se il discente fosse una mera passività. Nella vecchia scuola lo studio grammaticale delle lingue latina e greca, unito allo studio delle letterature e storie politiche rispettive, era un principio educativo in quanto l'ideale umanistico, che si impersona in Atene e Roma, era diffuso in tutta la società, era un elemento essenziale della vita e della cultura nazionale. Anche la meccanicità dello studio grammaticale era avviata dalla prospettiva culturale. Le singole nozioni non venivano apprese per uno scopo immediato pratico-professionale: esso appariva disinteressato, perché l'interesse era lo sviluppo interiore della perso-

10^a nalità, la formazione del carattere attraverso l'assorbimento e l'assimilazione di tutto il passato culturale della moderna civiltà europea. Non si imparava il latino e il greco per parlarli, per fare i camerieri, gli interpreti, i corrispondenti commerciali. Si imparava per conoscere direttamente la civiltà | dei due popoli, presupposto necessario della civiltà moderna, cioè per essere se stessi e conoscere se stessi consapevolmente. La lingua latina e greca si imparava secondo grammatica, meccanicamente; ma c'è molta ingiustizia e improprietà nell'accusa di meccanicità e di aridità. Si ha che fare con ragazzetti, ai quali occorre far contrarre certe abitudini di diligenza, di esattezza, di compostezza anche fisica, di concentrazione psichica su determinati soggetti che non si possono acquistare senza una ripetizione meccanica di atti disciplinati e metodici. Uno studioso di quarant'anni sarebbe capace di stare a tavolino sedici ore di seguito, se da bambino non avesse coattivamente, per coercizione meccanica, assunto le abitudini psicofisiche appropriate²? Se si vuole selezionare dei grandi scienziati, occorre ancora incominciare da quel punto e occorre premere su tutta l'area scolastica per riuscire a far emergere quelle migliaia o centinaia o anche solo dozzine di studiosi di gran nerbo, di cui ogni civiltà ha bisogno (se pure si può molto migliorare in questo campo, con l'aiuto dei sussidi scientifici adeguati, senza tornare ai metodi scolastici dei gesuiti).

Si impara il latino (o meglio, si studia il latino), lo si analizza fin nei suoi membretti piú elementari, si analizza come una cosa morta, è vero, ma ogni analisi fatta da un fanciullo non può essere che su cose morte; d'altronde non bisogna dimenticare che dove questo studio avviene, in queste forme, la vita dei Romani è un mito che in una certa misura ha già interessato il fanciullo e lo interessa, sicché nel morto è sempre presente un piú grande vivente. Eppoi: la lingua è morta, è analizzata come una cosa inerte, come un cadavere sul tavolo anatomico, ma rivive continuamente negli esempi, nelle narrazioni. Si potrebbe fare lo stesso studio con l'italiano? Impossibile: nessuna lingua viva potrebbe essere studiata come il latino: sarebbe e *semberebbe* assurdo. Nessuno dei fanciulli conosce il latino quando ne inizia

lo studio con quel tal metodo analitico. Una lingua viva potrebbe esser conosciuta e basterebbe che un solo fanciullo la conoscesse, per rompere l'incanto: tutti andrebbero alla scuola Berlitz, immediatamente. Il latino si presenta (così come il greco) alla fantasia come un mito, anche per l'insegnante. Il latino non si studia per imparare il latino; il latino, da molto tempo, per una tradizione culturale-scolastica di cui si potrebbe ricercare l'origine e lo sviluppo, si studia come elemento di un ideale programma scolastico, elemento che riassume e soddisfa tutta una serie di esigenze pedagogiche e psicologiche; si studia per abituare i fanciulli a studiare in un determinato modo, ad analizzare un corpo storico che si può trattare come un cadavere che continuamente si ricompona in vita, per abituarli a ragionare, ad astrarre schematicamente pur essendo capaci dall'astrazione a ricalarsi nella vita reale immediata, per vedere in ogni fatto o dato ciò che ha di generale e ciò che di particolare, il concetto e l'individuo. E cosa non significa, educativamente, il continuo paragone tra il latino e la lingua che si parla? La distinzione e l'identificazione delle parole e dei concetti, tutta la logica formale, con le contraddizioni degli opposti e l'analisi dei distinti, col movimento storico dell'insieme linguistico, che si modifica nel tempo, che ha un divenire e non è solo una staticità. Negli otto anni di ginnasio-liceo si studia tutta la lingua storicamente reale, dopo averla vista fotografata in un istante astratto, in forma di grammatica: si studia da Ennio (e anzi dalle parole dei frammenti delle dodici tavole) a Fedro e ai cristiano-latini: un processo storico è analizzato dal suo sorgere alla sua morte nel tempo, morte apparente, perché si sa che l'italiano, con cui il latino è continuamente confrontato, è latino moderno. Si studia la grammatica di una certa epoca, un'astrazione, il vocabolario | di un periodo determinato, ma si studia (per comparazione) la grammatica e il vocabolario di ogni autore determinato, e il significato di ogni termine in ogni « periodo » [stilistico] determinato: si scopre così che la grammatica e il vocabolario di Fedro non sono quelli di Cicerone, né quelli di Plauto, o di Lattanzio e Tertulliano, che uno stesso nesso di suoni non ha lo stesso significato nei diversi

tempi, nei diversi scrittori. Si paragona continuamente il latino e l'italiano: ma ogni parola è un concetto, una immagine, che assume sfumature diverse nei tempi, nelle persone, in ognuna delle due lingue comparate. Si studia la storia letteraria, dei libri scritti in quella lingua, la storia politica, le gesta degli uomini che hanno parlato quella lingua. Da tutto questo complesso organico è determinata l'educazione del giovinetto, dal fatto che anche solo materialmente ha percorso tutto quell'itinerario, con quelle tappe ecc. Si è tuffato nella storia, ha acquistato una intuizione storicistica del mondo e della vita, che diventa una seconda natura, quasi una spontaneità, perché non pedantesca inculcata per «volontà» estrinsecamente educativa. Questo studio educava senza averne la volontà espressamente dichiarata, col minimo intervento «educativo» dell'insegnante: educava perché istruiva. Esperienze logiche, artistiche, psicologiche erano fatte senza «rifletterci su», senza guardarsi continuamente allo specchio, ed era fatta specialmente una grande esperienza «sintetica», filosofica, di sviluppo storico-reale.

Ciò non vuol dire (e sarebbe inetto pensarlo) che il latino e il greco, come tali, abbiano qualità intrinsecamente tauturgiche nel campo educativo. È tutta la tradizione culturale, che vive anche e specialmente fuori della scuola, che in un dato ambiente produce tali conseguenze. Si vede, d'altronde, come, mutata la tradizionale intuizione della cultura, la scuola sia entrata in crisi e sia entrato in crisi lo studio del latino e del greco.

Bisognerà sostituire il latino e il greco come fulcro della scuola formativa e lo si sostituirà, ma non sarà agevole disporre la nuova materia o la nuova serie di materie in un ordine didattico che dia risultati equivalenti di educazione e formazione generale della personalità, partendo dal fanciullo fino alla soglia della scelta professionale. In questo periodo infatti lo studio o la parte maggiore dello studio deve essere (o apparire ai discenti) disinteressato, non avere cioè scopi pratici immediati o troppo immediati, deve essere formativo, anche se «istruttivo», cioè ricco di nozioni concrete.

Nella scuola attuale, per la crisi profonda della tradizione culturale e della concezione della vita e dell'uomo, si verifica un processo di progressiva degenerazione: le scuole di tipo professionale, cioè preoccupate di soddisfare interessi pratici immediati, prendono^a il sopravvento sulla scuola formativa, immediatamente disinteressata. L'aspetto piú paradossale è che questo nuovo tipo di scuola appare e viene predicata come democratica, mentre invece essa non solo è destinata a perpetuare le differenze sociali, ma a cristallizzarle in forme cinesi.

La scuola tradizionale è stata oligarchica perché destinata alla nuova generazione dei gruppi dirigenti, destinata a sua volta a diventare dirigente: ma non era oligarchica per il modo del suo insegnamento. Non è l'acquisto di capacità direttive, non è la tendenza a formare uomini superiori che dà l'impronta sociale a un tipo di scuola. L'impronta sociale è data dal fatto che ogni gruppo sociale ha un proprio tipo di scuola, destinato a perpetuare in questi strati una determinata funzione tradizionale, direttiva o strumentale. Se si vuole spezzare questa trama, occorre dunque non moltiplicare e graduare i tipi di scuola professionale, ma creare un tipo unico di scuola preparatoria (elementare-media) che conduca il giovinetto fino alla soglia della scelta professionale, formandolo nel frattempo come persona capace di pensare, di studiare, di dirigere o di controllare chi dirige.

Il moltiplicarsi di tipi di scuola professionale tende dunque a eternare le differenze tradizionali, ma siccome, in queste differenze, tende a suscitare stratificazioni interne, ecco che fa nascere l'impressione di una sua tendenza democratica. Manovale e operaio qualificato, per esempio; contadino e geometra o piccolo agronomo ecc. Ma la tendenza democratica, intrinsecamente, non può solo significare che un operaio manovale diventa qualificato, ma che ogni «cittadino» può diventare «governante» e che la società lo pone, sia pure «astrattamente», nelle condizioni generali di poterlo diventare; la democrazia politica tende a far coincidere governanti e governati (nel senso del governo col consenso

^a Nel ms: «prende».

dei governati), assicurando a ogni governato l'apprendimento gratuito della capacità e della preparazione tecnica generale necessarie al fine. Ma il tipo di scuola che si sviluppa come scuola per il popolo non tende neanche più a mantenere l'illusione, poiché essa si organizza sempre più in modo da restringere la base del ceto governante tecnicamente preparato, in un ambiente sociale politico che restringe ancor più l'«iniziativa privata» nel senso di dare questa capacità e preparazione tecnico-politica, in modo che si ritorna in realtà alle divisioni di «ordini» giuridicamente fissati e cristallizzati più che al^a superamento delle divisioni in gruppi: il moltiplicarsi delle scuole professionali sempre più specializzate fin dall'inizio della carriera degli studi è una delle manifestazioni più vistose di questa tendenza.

A proposito del dogmatismo e del criticismo-storicismo nella scuola elementare e media è da osservare che la nuova pedagogia ha voluto battere in breccia il dogmatismo proprio nel campo dell'istruzione, dell'apprendimento delle nozioni concrete, cioè proprio nel campo in cui un certo dogmatismo è praticamente imprescindibile e può venire riassorbito e disciolto solo nel ciclo intero del corso scolastico (non si può insegnare la grammatica storica nelle elementari e nel ginnasio), ma è costretta poi a veder introdotto il dogmatismo per eccellenza nel campo del pensiero religioso e implicitamente a veder descritta tutta la storia della filosofia come un succedersi di follie e di delirii.

Nell'insegnamento della filosofia il nuovo corso pedagogico (almeno per quegli alunni, e sono la stragrande maggioranza, che non ricevono aiuti intellettuali fuori della scuola, in famiglia o nell'ambiente familiare, e devono formarsi solo con le indicazioni che ricevono in classe) impoverisce l'insegnamento, e ne abbassa il livello, praticamente, nonostante che razionalmente sembri bellissimo, di un bellissimo utopistico. La filosofia descrittiva tradizionale, rafforzata da un corso di storia della filosofia e dalla lettura di un certo numero di filosofi, praticamente sembra la miglior cosa. La filosofia descrittiva e definitrice sarà un'astrazione

^a Nel ms: «di».

dogmatica, come la grammatica e la matematica, ma è una necessità pedagogica e didattica. $1 = 1$ è un'astrazione, ma nessuno è perciò condotto a pensare che 1 mosca è uguale a 1 elefante. Anche le regole della logica formale sono astrazioni dello stesso genere, sono come la grammatica del pensare normale eppure occorre studiarle, perché non sono qualcosa di innato, ma devono essere acquisite col lavoro e con la riflessione. Il nuovo corso presuppone che la logica formale sia qualcosa che già si possiede quando si pensa, ma non spiega come la si debba acquisire, sí che praticamente è come se la | supponesse innata. La logica formale è come la grammatica: viene assimilata in modo «vivente» anche se l'apprendimento necessariamente sia stato schematico e astratto, poiché il discente non è un disco di grammofono, non è un recipiente passivamente meccanico, anche se la convenzionalità liturgica degli esami così lo fa apparire talvolta. Il rapporto di questi schemi educativi collo spirito infantile è sempre attivo e creativo, come attivo e creativo è il rapporto tra l'operaio e i suoi utensili di lavoro: un calibro è un insieme di astrazioni, anch'esso, eppure non si producono oggetti reali senza la calibratura, oggetti reali che sono rapporti sociali e contengono implicite delle idee. Il fanciullo che si arrabbatta coi barbara, baralípton³, si affatica, certo, e bisogna cercare che egli debba fare la fatica indispensabile e non piú, ma è anche certo che dovrà sempre faticare per imparare a costringere se stesso a privazioni e limitazioni di movimento fisico, cioè sottostare a un tirocinio psico-fisico. Occorre persuadere molta gente che anche lo studio è un mestiere, e molto faticoso, con un suo speciale tirocinio, oltre che intellettuale, anche muscolare-nervoso: è un processo di adattamento, è un abito acquisito con lo sforzo, la noia e anche la sofferenza. La partecipazione di piú larghe masse alla scuola media porta con sé la tendenza a rallentare la disciplina dello studio, a domandare «facilitazioni». Molti pensano addirittura che le difficoltà siano artificiali, perché sono abituati a considerare lavoro e fatica solo il lavoro manuale. La quistione è complessa. Certo il fanciullo di una famiglia tradizionale di intellettuali supera piú facilmente il processo di adattamento psico-fisico; en-

trando già la prima volta in classe ha parecchi punti di vantaggio sui suoi compagni, ha un'orientazione già acquisita per le abitudini famigliari: si concentra nell'attenzione con più facilità, perché ha l'abito del contegno fisico ecc. Allo stesso modo il figlio di un operaio di città soffre meno entrando in fabbrica di un ragazzo di contadini o di un giovane contadino già sviluppato per la vita rurale. Anche il regime alimentare ha un'importanza ecc. ecc. Ecco perché molti del popolo pensano che nella difficoltà dello studio ci sia un «trucco» a loro danno (quando non pensano di essere stupidi per natura): vedono il signore (e per molti, nelle campagne specialmente, signore vuol dire intellettuale) compiere con scioltezza e apparente facilità il lavoro che ai loro figli costa lacrime e sangue, e pensano ci sia un «trucco». In una nuova situazione, queste quistioni possono diventare asprissime e occorrerà resistere alla tendenza di render facile ciò che non può esserlo senza essere snaturato. Se si vorrà creare un nuovo strato di intellettuali, fino alle più grandi specializzazioni, da un gruppo sociale che tradizionalmente non ha sviluppato le attitudini conformi, si avranno da superare difficoltà inaudite.

Cfr *Quaderno 4* (XIII), pp. 29-32 bis.

§ { 3 }. Quando si distingue tra intellettuali e non-intellettuali in realtà ci si riferisce solo alla immediata funzione sociale della categoria professionale degli intellettuali, cioè si tiene conto della direzione in cui grava il peso maggiore della attività specifica professionale, se nell'elaborazione intellettuale o nello sforzo muscolare-nervoso. Ciò significa che se si può parlare di intellettuali, non si può parlare di non-intellettuali, perché non-intellettuali non esistono. Ma lo stesso rapporto tra sforzo di elaborazione intellettuale-cerebrale e sforzo muscolare-nervoso non è sempre uguale, quindi si hanno diversi gradi di attività specifica intellettuale. Non c'è attività umana da cui si possa escludere ogni intervento intellettuale, non si può separare l'homo faber dall'homo sapiens. Ogni uomo infine, all'infuori della sua professione esplica una qualche attività intellettuale, è cioè un

tenza tra l'Angioletti e Guglielmo Danzi, che, nel giornale «La Quarta Roma» del 30 aprile 1930, aveva attaccato l'Angioletti sul suo passato politico, a quanto pare. L'Angioletti consegnò ai suoi padrini Nosari e Ungaretti una nota coi dati essenziali del suo stato di servizio militare, politico, giornalistico. L'Angioletti avrebbe partecipato ai fatti di Milano del 15 aprile 1919 e sarebbe stato nel 1923 condirettore della «Scure» di Piacenza col Barbiellini¹.

§ <75>. *Passato e presente*. Riforma luterana – calvinismo inglese – in Francia razionalismo settecentesco e pensiero politico concreto (azione di massa). In Italia non c'è mai stata una riforma intellettuale e morale che coinvolgesse le masse popolari. Rinascimento, filosofia francese del 700, filosofia tedesca dell'800 sono riforme che toccano solo le classi alte e spesso solo gli intellettuali: l'idealismo moderno, nella forma crociana, è una riforma indubbiamente, ed ha avuto una certa efficacia, ma non ha toccato masse notevoli e si è disgregato alla prima controoffensiva. Il materialismo storico^a perciò avrà o potrà avere questa funzione non solo totalitaria come concezione del mondo, ma totalitaria in quanto investirà tutta la società fin dalle sue più profonde radici. Ricordare le polemiche (Gobetti, Missiroli, ecc.) sulla necessità di una riforma, intesa meccanicamente¹.

§ <76>. *Vittorio Macchioro e l'America*. Vittorio Macchioro ha scritto un libro: *Roma capta. Saggio intorno alla religione romana*, Casa Ed. G. Principato, Messina, in cui tutta la costruzione si basa sulla «povertà fantastica del popolo romano»¹. Nel 1930 è andato in America e ha inviato delle corrispondenze al «Mattino» di Napoli e nella prima (del 7 marzo) ecco il motivo (cfr «Italia letteraria» del 16 marzo 1930): «L'americano non ha fantasia, non sa creare immagini. Non credo che, fuori dell'influenza euro-

40 bis

^a Nel ms: «mat. storico».

pea [(!)], mai ci sarà un grande poeta o un grande pittore americano. La mentalità americana è essenzialmente pratica e tecnica: da ciò una particolare sensibilità per la quantità, cioè per le cifre. Come il poeta è sensibile verso le immagini, o il musicista è sensibile verso i suoni, così l'americano è sensibile verso le cifre. — Questa tendenza a concepire la vita come fatto tecnico, spiega la filosofia americana medesima. Il pragmatismo esce per l'appunto da questa mentalità che non pregia e non afferra l'astratto. James e più ancora Dewey sono i prodotti più genuini di questo inconsapevole bisogno di tecnicismo, per cui la filosofia viene scambiata con l'educazione, e un'idea astratta vale non in se stessa, ma solo in quanto si può tradurre in azione. («La povertà fantastica del popolo romano avviò i Romani a concepire la divinità come un'energia astratta la quale si estrinseca solo nell'azione»; cfr *Roma capta*). E per questo l'America è la terra tipica delle chiese e delle scuole, dove la teoreticità si innesta alla vita»².

Mi pare che la tesi del Macchioro sia un berretto per tutte le teste.

§ (77). *Riviste tipo*. Una rubrica permanente sulle correnti scientifiche. Ma non per divulgare nozioni scientifiche. Per esporre, criticare e inquadrare le «idee scientifiche» e le loro ripercussioni sulle ideologie e sulle concezioni del mondo e per promuovere il principio pedagogico-didattico della «storia della scienza e della tecnica come base dell'educazione formativa-storica nella nuova scuola».

I IL CANTO DECIMO DELL'INFERNO

(§ 78). Quistione su «struttura e poesia» nella *Divina Commedia* secondo B. Croce e Luigi Russo¹. Lettura di Vincenzo Morello come «corpus vile»². Lettura di Fedele Romani su Farinata³. De Sanctis⁴. Quistione della «rappre-

§ (3). *Owen, Saint-Simon e le scuole infantili di Ferrante Aporti.* Da un articolo *La questione delle scuole infantili e dell'abate Aporti secondo nuovi documenti* («Civiltà Cattolica» del 4 agosto 1928)¹ appare che i gesuiti e il Vaticano nel 1836 erano contrari all'apertura di asili infantili a Bologna del tipo sostenuto da F. Aporti perché tra i sostenitori c'era «un certo Dottor Rossi», «in fama di essere fautore del sansimonismo, allora molto rumoroso in Francia e assai temuto pure in Italia, forse anche più di quanto si meritava» (p. 221). L'arcivescovo di Bologna, richiamando l'attenzione della Santa Sede sulla propaganda e distribuzione di opuscoli che si faceva per gli asili infantili, scriveva: «in sé stessa l'opera potrebbe essere buona, ma che temeva assai per certe persone che sono a capo dell'impresa e per il grande impegno che mostrano... che l'autore di queste scuole è un certo Roberto Owen protestante, come v'era riferito nella "Guida dell'educatore" del prof. Lambruschini che stampasi a Firenze, nel n. 2 febbraio 1836, pag. 66» (p. 224).

Il consultore del Santo Uffizio, P. Cornelio Everboeck, gesuita, nel febbraio 1837 diede il suo parere sugli asili all'assessore del Santo Uffizio, Mons. Cattani: è uno studio di 48 grandi e fitte pagine, dove si comincia esaminando la dottrina e il metodo dei sansimoniani e conclude che il metodo delle nuove scuole è infetto, o almeno sospettosissimo, della dottrina e della massima di panteismo e sansimonismo, ne consiglia la condanna e propone un'Enciclica contro la setta e la dottrina dei sansimonisti (p. 227). Lo scrittore della «Civiltà Cattolica» riconosce che mentre la prima parte del parere, contro il sansimonismo in generale come dottrina, mostra «lo studio e l'erudizione del consultore», la seconda parte invece, che dovrebbe dimostrare l'infiltrazione del sansimonismo nella nuova forma di scuole, è molto più | breve e più debole, «manifestamente ispirata e in parte sviata dalla notizia e dalla persuasione» degli informatori di Bologna che vi avevano visto e denunciato i metodi, lo spirito o il pericolo del sansimonismo francese. La Congregazione del Santo Uffizio non insistette sul pericolo

del sansimonismo ma proibí gli opuscoli e le scuole con quel metodo. Quattro consultori ancora consigliarono l'Enciclica contro < il > sansimonismo.

§ < 4 >. *Sansimonismo, Massoneria, Rotary Club.* Sarebbe interessante una ricerca su questi nessi ideologici: le dottrine dell'americanismo e il sansimonismo hanno molti punti di contatto, indubbiamente, mentre invece il sansimonismo mi pare abbia influito poco sulla massoneria, almeno per ciò che riguarda il nucleo piú importante delle sue concezioni: poiché il positivismo è derivato dal sansimonismo e il positivismo è stato un momento dello spirito massonico, si troverebbe un contatto indiretto. Il Rotarismo sarebbe un sansimonismo di destra moderno.

§ < 5 >. *Azione sociale cattolica.* Nella Relazione presentata da Albert Thomas alla Conferenza Internazionale del lavoro (l'undecima) del 1928, è contenuta una esposizione delle manifestazioni fatte dall'episcopato e da altre autorità cattoliche sulla quistione operaia. Deve essere interessante come breve sommario di storia di questa particolare attività cattolica. La «Civiltà Cattolica» (4 agosto 1928) nell'articolo *La conferenza internazionale del lavoro* (del Brucculèri) è entusiasta del Thomas ¹.

§ < 6 >. *Passato e presente.* Articoli del 1926 del conte Carlo Lovera di Castiglione nel «Corriere» di Torino; risposte fulminanti del «Corriere d'Italia» di Roma ¹. È da notare che gli articoli del Lovera di Castiglione, pur essendo molto arditi, non erano tuttavia paragonabili al contenuto del libro *Storia di un'idea* ²; perché i cattolici non reagirono così energicamente contro il libro, mentre furono feroci col Lovera? Vedere la produzione letteraria del Lovera: collaboratore delle riviste del Gobetti e del «Davide» di Gergorino ³: articoli nel «Corriere» di Torino. È un vecchio aristocratico, credo discendente di Solaro della Margarita. [È

quagesimo ante anno (per il cinquantesimo anno di Sacerdozio di Pio XI) dove è ripetuto che Trattato e Concordato sono inscindibili e inseparabili «o tutti e due restano, o ambedue necessariamente vengono meno»². Questa affermazione reiterata del Papa ha un grande valore: essa forse è stata fatta e ribadita, non solo nei riguardi del | governo italiano col quale i due atti sono stati compiuti, ma specialmente come salvaguardia nel caso di mutamento di governo. La difficoltà è nel fatto che cadendo il Trattato, il Papa dovrebbe restituire le somme che intanto sono state versate dallo Stato Italiano in virtù del Trattato: né avrebbe valore il cavillo possibile basato sulla legge delle guarentigie. Bisognerà vedere come mai nei bilanci dello Stato era impostata la somma che lo Stato aveva assegnato al Vaticano dopo le guarentigie, quando esisteva una diffida che tale obbligo veniva a cadere se entro i cinque anni dopo la legge, il Vaticano [ne] avesse rifiutato la riscossione.

§ (24). *Nozioni enciclopediche. La società civile.* Occorre distinguere la società civile come è intesa dallo Hegel e nel senso in cui è spesso adoperata in queste note (cioè nel senso di egemonia politica e culturale di un gruppo sociale sull'intera società, come contenuto etico dello Stato) dal senso che le danno i cattolici, per i quali la società civile è invece la società politica o lo Stato, in confronto della società famigliare e della Chiesa. Dice Pio XI nella sua Enciclica sull'educazione («Civiltà Cattolica» del 1° febbraio 1930): «Tre sono le società *necessarie*, distinte e pur armonicamente congiunte da Dio, in seno alle quali nasce l'uomo: due società di ordine naturale, quali sono la famiglia e la società civile; la terza, la Chiesa, di ordine soprannaturale. Dapprima la famiglia, istituita immediatamente da Dio al fine suo proprio, che è la procreazione ed educazione della prole, la quale perciò ha la priorità di natura e quindi una priorità di diritti, rispetto alla società civile. Nondimeno, la famiglia è società imperfetta, perché non ha in sé tutti i mezzi per il proprio perfezionamento: laddove la società civile è società perfetta, avendo in sé tutti i mezzi al fine pro-

11 bis

prio, che è il bene comune temporale, onde, per questo rispetto, cioè in ordine al bene comune, essa ha preminenza sulla famiglia, la quale raggiunge appunto nella società civile la sua conveniente perfezione temporale. La terza società, nella quale nasce l'uomo, mediante il Battesimo, alla vita divina della Grazia, è la Chiesa, società di ordine soprannaturale e universale, società perfetta, perché ha in sé tutti i mezzi al suo fine, che è la salvezza eterna degli uomini, e pertanto suprema nel suo ordine»¹.

Per il cattolicesimo, quella che si chiama «società civile» in linguaggio hegeliano, non è «necessaria», cioè è puramente storica o contingente. Nella concezione cattolica, lo Stato è solo la Chiesa, ed è uno Stato universale e soprannaturale: la concezione medioevale teoricamente è mantenuta in pieno.

§ (25). *Passato e presente*. L'enciclica del papa sull'educazione (pubblicata nella «Civiltà Cattolica» del 1° febbraio 1930)¹: discussioni che ha sollevato, problemi che ha posto, teoricamente e praticamente. (Questo è un comma del paragrafo generale sulla questione della scuola, o dell'aspetto scolastico del problema nazionale della cultura o della lotta per la cultura).

§ (26). *I nipotini di padre Bresciani*. Pirandello. Pirandello non appartiene a questa categoria di scrittori, tutt'altro. Lo noto qui per raggruppare insieme le note di cultura letteraria. Su Pirandello occorrerà scrivere un saggio speciale, utilizzando tutte le note da me scritte durante la guerra¹, quando Pirandello era combattuto dalla critica, che era incapace persino di riassumere i suoi drammi (ricordare le recensioni dell'*Innesto* nei giornali torinesi dopo la prima rappresentazione e le profferte di colleganza fattemi da Nino Berrini²) e suscitava le furie di una parte del pubblico. Ricordare che *Liola* fu da Pirandello tolta dal repertorio per le dimostrazioni ostili dei giovani cattolici torinesi alla se-

« Per l'induismo non vi ha differenza sostanziale tra Dio, uomo, animale e pianta: tutto è Dio, non solo nella credenza delle classi inferiori, presso le quali siffatto panteismo è concepito animisticamente, ma anche presso le alte classi e le persone colte, nella cui maniera di pensare l'essenza divina si rivela, in senso teopanistico, come mondo delle anime e delle cose visibili. Benché in sostanza sia lo stesso errore, nondimeno, nella maniera di concepirlo ed esprimerlo, si distingue il *panteismo*, che immagina il mondo come un essere assoluto, oggetto di culto religioso: "il tutto è Dio", dal *teopanismo*, che concepisce Dio come la realtà spirituale-reale, da cui emanano tutte le cose: "Dio diventa tutto", necessariamente, incessantemente, senza principio e senza fine. Il teopanismo è (accanto a pochi sistemi dualistici) la maniera piú comune della filosofia induista, di concepire Dio e il mondo »¹.

§ (179). *Passato e presente. La scuola professionale.*

Nel novembre 1931 si è svolta alla Camera dei Deputati un'ampia discussione sull'insegnamento professionale¹ e in essa tutti gli elementi teorici e pratici per lo studio del problema sono affiorati in modo abbastanza perspicuo e organico. Tre tipi di scuola: 1) professionale, 2) media tecnica, 3) classica. La prima per gli operai e contadini, la seconda per i piccoli borghesi, la terza per la classe dirigente.

La quistione si è svolta sull'argomento se le scuole professionali devono essere strettamente pratiche e fine a se stesse, tanto da non dare possibilità di passaggio non solo alla scuola classica ma neanche a quella tecnica. La larghezza di vedute è consistita nell'affermazione che deve essere data la possibilità del passaggio alla scuola tecnica (il passaggio a quella classica è stato escluso a priori da tutti). (Il problema (è) legato all'organico militare: un soldato può diventare sottufficiale? e se il soldato può diventare sottufficiale, può diventare ufficiale subalterno, ecc.? e a ogni organico in generale: nella burocrazia, ecc.).

Sarebbe interessante ricostruire la storia delle scuole professionali e tecniche nelle discussioni parlamentari e nelle

69 discussioni dei principali Consigli municipali, dato che alcune delle | maggiori scuole professionali sono state fondate dai Municipi oppure da lasciti privati, amministrati o controllati o integrati sui bilanci municipali. Lo studio delle scuole professionali collegato alla coscienza delle necessità della produzione [e] dei suoi sviluppi. Scuole professionali agrarie: un capitolo molto importante: molte iniziative private (ricordare le scuole Faina nell'Abruzzo e in Italia Centrale²). Scuole agrarie specializzate (per la viticoltura, ecc.). Scuole agrarie per medi e piccoli proprietari, per creare cioè capi azienda o direttori d'azienda: ma è esistito un tipo di scuola agraria professionale, cioè diretta alla creazione dell'operaio agrario specializzato?

§ (180). *Nozioni enciclopediche. «Scientifico». Che cosa è «scientifico»?* L'equivoco intorno ai termini «scienza» e «scientifico» è nato da ciò che essi hanno assunto il loro significato da un gruppo determinato di scienze e precisamente dalle scienze naturali e fisiche. Si chiamò «scientifico» ogni metodo che fosse simile al metodo di ricerca e di esame delle scienze naturali, divenute le scienze per eccellenza, le scienze-feticcio. Non esistono scienze per eccellenza e non esiste un metodo per eccellenza, «un metodo in sé». Ogni ricerca scientifica si crea un metodo adeguato, una propria logica, la cui generalità e universalità consiste solo nell'essere «conforme al fine». La metodologia più generica e universale non è altro che la logica formale o matematica, cioè l'insieme di quei congegni astratti del pensiero che si sono venuti scoprendo, depurando, raffinando attraverso la storia della filosofia e della cultura. Questa metodologia astratta, cioè la logica formale, è spregiata dai filosofi idealisti ma erroneamente: il suo studio corrisponde allo studio della grammatica, cioè corrisponde non solo a un approfondimento delle esperienze passate di metodologia del pensiero (della tecnica del pensiero), a un assorbimento della scienza passata, ma è una condizione per lo sviluppo ulteriore della scienza stessa.

Studiare il fatto per cui la «logica» formale è diventata

§ < 205 >. *Nozioni enciclopediche. Azione diretta.* Diversi significati secondo le tendenze politiche e ideologiche. Significato degli « individualisti » e degli « economisti », con significati intermedi. Il significato degli « economisti » o sindacalisti di varie tendenze (riformisti, ecc.) è quello che ha dato la stura ai vari significati, fino a quello dei puri « criminali ».

§ < 206 >. *Quistioni scolastiche.* Cfr l'articolo *Il facile e il difficile* di Metron nel « Corriere della Sera » del 7 gennaio 1932¹. Metron fa due osservazioni interessanti (riferendosi ai corsi d'ingegneria e agli esami di Stato per gli ingegneri): 1) Che durante il corso l'insegnante parla per cento e lo studente assorbe per uno o due. 2) Che negli esami di Stato i candidati sanno rispondere alle quistioni « difficili » e falliscono nelle quistioni « facili ». Metron non analizza però esattamente le ragioni di questi due problemi e non indica nessun rimedio « tendenziale ». Mi pare che le due deficienze siano legate al sistema scolastico delle lezioni-conferenze senza « seminario » e al carattere tradizionale degli esami che ha creato una psicologia tradizionale degli esami. Appunti e dispense. Gli appunti e le dispense si fermano specialmente sulle quistioni « difficili »: nell'insegnamento stesso si insiste sul « difficile », nell'ipotesi di una attività indipendente dello studente per le « cose facili ». Quanto più si avvicinano gli esami tanto più si riassume la materia del corso, fino alla vigilia, quando si « ripassano » solo appunto le quistioni più difficili: lo studente è come ipnotizzato dal difficile, tutte le sue facoltà mnemoniche e la sua sensibilità intellettuale si concentrano sulle quistioni difficili, ecc. Per l'assorbimento minimo: il sistema delle lezioni-conferenze porta l'insegnante a non ripetersi o a ripetersi il meno possibile: le quistioni sono così presentate solo entro un quadro determinato, ciò che le rende unilaterali per lo studente. Lo studente assorbe uno o due del cento detto dall'insegnante; ma se il cento è formato di cento unilarità diverse, l'assorbimento non può essere che molto

77 basso. Un corso universitario è concepito come un libro sull'argomento: ma si può diventare colti con la lettura di un solo libro? Si tratta quindi della quistione del metodo nell'insegnamento universitario: all'Università si deve *studiare* o *studiare per saper studiare*? Si devono studiare «fatti» o il metodo per studiare i «fatti»? La pratica del «seminario» dovrebbe appunto integrare e vivificare l'insegnamento orale.

§ {207}. *Letteratura popolare. Il Guerin Meschino*. Nel «Corriere della Sera» del 7 gennaio 1932 è pubblicato un articolo firmato Radius con questi titoli: *I classici del popolo. Guerin detto il Meschino*¹. Il soprattitolo *I classici del popolo* è vago e incerto: il Guerin, con tutta una serie di libri simili (*I Reali di Francia, Bertoldo*, storie di briganti, storie di cavalieri, ecc.) rappresenta una determinata letteratura popolare, la piú elementare e primitiva, diffusa tra gli strati piú arretrati e «isolati» del popolo: specialmente nel Mezzogiorno, nelle montagne, ecc. I lettori del Guerin non leggono Dumas o i Miserabili e tanto meno Sherlock Holmes. A questi strati corrisponde un determinato folclore e un determinato «senso comune».

Radius ha solo leggiucchiato il libro e non ha molta dimestichezza con la filologia. Egli dà di *Meschino* un significato cervellotico: «il nomignolo fu appioppato all'eroe per via della sua grande meschinità genealogica»: errore colossale che muta tutta la psicologia popolare del libro e muta il rapporto psicologico-sentimentale dei lettori popolari verso il libro. Appare subito che Guerin è di stirpe regia, ma la sua sfortuna lo fa diventare «servo», cioè «meschino» come si diceva nel Medio Evo e come si trova in Dante (nella *Vita Nova*, ricordo perfettamente). Si tratta dunque di un figlio di re, ridotto in ischiavitù, che riconquista, coi suoi propri mezzi e con la sua volontà, il suo rango naturale: c'è nel «popolo» piú primitivo questo ossequio tradizionale alla nascita che diventa «affettuoso» quando la sfortuna colpisce l'eroe e diventa entusiasmo quando l'eroe riconquista, contro la sfortuna, la sua posizione sociale.

§ (89). *Passato e presente. La religione nella scuola*. «Ecco perché nei nuovi programmi per le scuole, secondo la riforma gentiliana, l'arte e la religione sono assegnate alla sola scuola elementare, e la filosofia <è> largamente attribuita alle scuole secondarie. Nell'intenzione filosofica dei programmi elementari, le parole "l'insegnamento della religione è considerato come fondamento e coronamento di tutta l'istruzione primaria" significano appunto che la religione è una categoria necessaria, ma inferiore, attraverso la quale deve passare l'educazione, giacché, secondo la concezione dell'Hegel, la religione è una filosofia mitologica e inferiore, corrispondente alla mentalità infantile ancora incapace di levarsi alla filosofia pura, nella quale poi la religione deve essere risolta e assorbita. Notiamo subito che, nel fatto, questa teoria idealistica non è riuscita ad inquinare l'insegnamento religioso nella scuola elementare facendovelo trattare come mitologico, *sia perché i maestri o non si intendono o non si curano di tali teorie*, sia perché l'insegnamento religioso cattolico è intrinsecamente storico e dogmatico, ed è *esternamente vigilato e diretto dalla Chiesa nei programmi, testi, insegnamenti*. Inoltre, le parole "fondamento e coronamento" sono state accettate dalla Chiesa nel loro significato ovvio e ripetute nel concordato tra la Santa Sede e l'Italia, secondo il quale (art. 36) l'insegnamento religioso è esteso alle scuole medie. Questo estendimento è venuto a contrariare le mire dell'idealismo, il quale pretendeva di escludere la religione dalle scuole medie e lasciarvi dominare solo la filosofia, destinata a superare e assorbire in sé la religione appresa nelle scuole elementari». «Civiltà Cattolica», 7 novembre 1931 (*Il buono ed il cattivo nella pedagogia nuova*, anonimo, ma del padre Mario Barbera)¹.

§ (90). *Passato e presente. Stato e partiti*. La funzione egemonica o di direzione politica dei partiti può essere valutata dallo svolgersi della vita interna dei partiti stessi. Se lo Stato rappresenta la forza coercitiva e punitiva di regolamentazione giuridica di un paese, i partiti, rappresentando

pianta dalle scienze naturali e ancora da alcune di esse, e da queste secondo la concezione positivista.

Cfr *Quaderno 11* (XVIII), pp. 25 bis - 26.

62 § {198}. *Filosofia della Praxis*. A p. 298 sgg. della Serie Prima delle *Conversazioni critiche* il Croce analizza alcune proposizioni delle *Glosse al Feuerbach*¹ per giungere alla conclusione che non si può parlare di un Marx filosofo e quindi di una filosofia marxista, perché ciò che Marx si proponeva era appunto di «capovolgere» non tanto la filosofia di Hegel, quanto la filosofia in genere, di sostituire il filosofare con l'attività pratica ecc.² Ma non pare che il Croce sia esatto obiettivamente, né che egli riesca soddisfacente criticamente. Ammesso che il Marx volesse soppiantare la filosofia con l'attività pratica, come mai il Croce non ricorre all'argomento perentorio che non si può negare la filosofia se non filosofando, cioè riaffermando quel che si era voluto negare? È vero che lo stesso Croce nel volume *Materialismo storico ecc.*, in una nota riconosce esplicitamente come giustificata l'esigenza di costruire sul marxismo una «filosofia della praxis» posta da Antonio Labriola³. Se si esamina, in una veduta d'insieme, tutto ciò che il Croce ha scritto sul marxismo, sia in modo sistematico, sia incidentalmente, si può cogliere quanto egli sia contraddittorio e incoerente da uno scritto all'altro, nei vari periodi della sua attività di scrittore.

Cfr *Quaderno 10* (XXXIII), pp. 10 - 11 a.

§ {199}. *Unità della teoria e della pratica*. Ricercare, studiare e criticare le varie forme in cui si è presentato nella storia delle idee il concetto di unità della teoria e della pratica. «Intellectus speculativus extensione fit practicus» [di S. Tomaso]: la teoria per semplice estensione si fa pratica, affermazione della connessione necessaria tra l'ordine delle idee e quello dei fatti, che si trova nell'aristotelismo e nella scolastica. Così l'altro aforisma [sulla scienza (del Leibnitz) che sarebbe]: «quo magis speculativa magis practica»¹. La proposizione del Vico «verum ipsum factum», che il Croce svolge nel senso idealistico che il conoscere sia un fare e che si conosce ciò che si fa (cfr il libro del Croce su Vico e altri scritti polemici del Croce)², da cui (nelle sue origini hegeliane e non nella derivazione crociana) certamente dipende il concetto del materialismo storico.

Cfr *Quaderno 11* (XVIII), p. 64 bis.

§ {200}. *Antonio Labriola*. Per costruire un saggio compiuto su Antonio Labriola, occorre tener dinanzi anche gli elementi e i frammenti di conversazione riferiti dai suoi amici ed allievi. Nei libri del

Croce, sparsamente, se ne possono racimolare parecchi. Così nelle *Conversazioni Critiche* (Serie seconda) pp. 60-61: «“Come fareste a educare moralmente un papuano?”», domandò uno di noi scolari, tanti anni (...) fa al prof. Labriola, in una delle sue lezioni di Pedagogia, obiettando contro l'efficacia della Pedagogia. “Provvisoriamente (rispose con vichiana e hegeliana asprezza l'herbartiano professore), provvisoriamente lo farei schiavo; e questa sarebbe la pedagogia del caso, salvo a vedere se pei suoi nipoti e pronipoti si potrà cominciare ad adoperare qualcosa della pedagogia nostra”¹. Questa risposta del Labriola è da avvicinare alla intervista da lui data sulla quistione coloniale (Libia) verso il 1903 e pubblicata nel volume degli *Scritti vari di filosofia e politica*². È da avvicinare anche al modo di pensare del Gentile nell'organamento della riforma scolastica, per cui si è introdotta nelle scuole primarie la religione ecc. Mi pare che si tratti di un pseudo-storicismo, di un meccanicismo abbastanza empirico. Si potrebbe ricordare ciò che dice lo Spaventa a proposito di quelli che non vogliono mai che gli uomini escano di culla (cioè dal momento dell'autorità, che pure educa alla libertà i popoli immaturi) e pensano tutta la vita (degli altri) come una culla³. Mi pare sia storicamente da porre il problema in altro modo: se cioè, una nazione o un gruppo sociale, che è giunto a un grado superiore di civiltà non possa (e quindi debba) «accelerare» l'educazione civile delle nazioni e gruppi più arretrati, universalizzando la propria esperienza. Non mi pare insomma che il modo di pensare contenuto nella risposta del Labriola sia dialettico e progressivo, ma piuttosto retrivo: l'introduzione della religione nelle scuole elementari ha infatti come correlativo la concezione della «religione buona per il popolo» (popolo = fanciullo = fase arretrata della storia cui corrisponde la religione ecc.), cioè la rinuncia a educare il popolo ecc. È uno storicismo ben noto questo: è lo storicismo dei giuristi, per i quali lo knut non è un knut, quando è un «knut storico»⁴. D'altronde si tratta di un pensiero abbastanza nebbioso e confuso. Che nelle scuole elementari sia necessaria una esposizione «dogmatica» delle nozioni scientifiche, non significa che si debba per dogma intendere quello «religioso confessionale». Che un popolo o un gruppo arretrato abbia bisogno di una disciplina «esteriore», coercitiva, di tipo militare, per essere educato civilmente, non significa che debba essere ridotto in schiavitù, a meno non si pensi che lo Stato è sempre «schiavitù», anche per la classe di cui esso è l'espressione ecc. Il concetto, per esempio, di «esercito del lavoro»⁵ dà il tipo di «pedagogia» per i «papuani» senza bisogno di ricorrere alla «schiavitù» o al colonialismo come tappa storica «meccanicamente» inevitabile ecc. Lo Spaventa, che si metteva dal punto di vista della borghesia liberale contro i sofismi «storicistici» delle classi retrive, esprimeva, nel suo sarcasmo, una concezione ben più progressiva e dialettica.

Cfr *Quaderno II* (XVIII), pp. 3-4.

3 APPUNTI E RIFERIMENTI
DI CARATTERE STORICO-CRITICO

§ (1). **Antonio Labriola**. Per costruire un compiuto saggio su Antonio Labriola occorre tener presenti, oltre gli scritti suoi, che sono scarsi e spesso soltanto allusivi o estremamente sintetici, anche gli elementi e i frammenti di conversazione riferiti dai suoi amici ed allievi (il Labriola ha lasciato memoria di eccezionale «conversatore»). Nei libri di B. Croce, sparsamente, si possono raccogliere parecchi di tali elementi e frammenti. Così nelle *Conversazioni Critiche* (Serie Seconda), pp. 60-61: «Come fareste a educare moralmente un papuano?» domandò uno di noi scolari, tanti anni fa al prof. Labriola, in una delle sue lezioni di Pedagogia, obiettando contro l'efficacia della Pedagogia. «Provvisoriamente (rispose con vichiana ed hegeliana asprezza l'herbartiano professore), provvisoriamente lo farei schiavo; e questa sarebbe la pedagogia del caso, salvo a vedere se pei suoi nipoti e pronipoti si potrà cominciare ad adoperare qualcosa della pedagogia nostra»¹. Questa risposta del Labriola è da avvicinare alla intervista da lui data sulla quistione coloniale (Libia) verso il 1903 e riportata nel volume degli *Scritti vari di filosofia e politica*². È da avvicinare anche al modo di pensare del Gentile per ciò che riguarda l'insegnamento religioso nelle scuole primarie. Pare si tratti di un pseudo-storicismo, di un meccanicismo abbastanza empirico e molto vicino al più volgare evoluzionismo. Si potrebbe ricordare ciò che dice Bertrando Spaventa a proposito di quelli che vorrebbero tenere sempre gli uomini in culla (cioè nel momento dell'autorità, che pure educa alla libertà i popoli immaturi) e pensano tutta la vita (degli altri) come una culla³. Mi pare che storicamente il problema sia da porre in altro modo: se, cioè, una nazione o un

gruppo sociale che è giunto a un grado superiore di civiltà non possa (e quindi debba) « accelerare » il processo di educazione dei popoli e dei gruppi sociali piú arretrati, universalizzando e traducendo in modo adeguato la sua nuova esperienza. Cosí quando gli Inglesi arruolano reclute tra popoli primitivi, che non hanno mai visto un fucile moderno, non istruiscono queste reclute all'impiego dell'arco, del boomerang, della cerbottana, ma proprio le istruiscono | al maneggio del fucile, sebbene le norme di istruzione siano necessariamente adattate alla « mentalità » di quel determinato popolo primitivo. Il modo di pensare implicito nella risposta del Labriola non pare pertanto dialettico e progressivo, ma piuttosto meccanico e retrivo, come quello « pedagogico-religioso » del Gentile che non è altro che una derivazione del concetto che la « religione è buona per il popolo » (popolo = fanciullo = fase primitiva del pensiero cui corrisponde la religione ecc.) cioè la rinunzia (tendenziosa) a educare il popolo. Nella intervista sulla quistione coloniale il meccanicismo implicito nel pensiero del Labriola appare anche piú evidente. Infatti: può darsi benissimo che sia « necessario ridurre i papuani alla schiavitú » per educarli, ma non è necessario meno che qualcuno affermi che ciò non è necessario che contingentemente, perché esistono determinate condizioni, che cioè questa è una necessità « storica » e non assoluta: è necessario anzi che ci sia una lotta in proposito, e questa lotta è proprio la condizione per cui i nipoti o pronipoti del papuano saranno liberati dalla schiavitú e saranno educati con la Pedagogia moderna. Che ci sia chi affermi recisamente che la schiavitú dei papuani non è che una necessità del momento e si ribelli contro tale necessità è anch'esso un fatto filosofico-storico: 1) perché contribuirà a ridurre al tempo necessario il periodo di schiavitú; 2) perché indurrà gli stessi papuani a riflettere su se stessi, ad autoeducarsi, in quanto sentiranno di essere appoggiati da uomini di civiltà superiore; 3) perché solo questa resistenza mostra che si è realmente in un periodo superiore di civiltà e di pensiero ecc. Lo storicismo del Labriola e del Gentile è di un genere molto scadente: è lo storicismo dei giuristi per i quali il knut non è un knut quando è un knut

«storico»⁴. Si tratta d'altronde di un modo di pensare molto nebuloso e confuso. Che nelle scuole elementari sia necessaria una esposizione «dogmatica» delle nozioni scientifiche o sia necessaria una «mitologia» non significa che il dogma debba essere quello religioso e la mitologia quella determinata mitologia. Che un popolo o un gruppo sociale arretrato abbia bisogno di una disciplina esteriore coercitiva, per | essere educato civilmente, non significa che debba essere ridotto in schiavitù, a meno che non si pensi che ogni coercizione statale è schiavitù. C'è una coercizione di tipo militare anche per il lavoro⁵, che si può applicare anche alla classe dominante, e che non è «schiavitù», ma l'espressione adeguata della Pedagogia moderna rivolta ad educare un elemento immaturo (che è bensì immaturo, ma è tale vicino ad elementi già maturi, mentre la schiavitù organicamente è l'espressione di condizioni universalmente immature). Lo Spaventa, che si metteva dal punto di vista della borghesia liberale contro i «sofismi» storicistici delle classi retrive, esprimeva, in forma sarcastica, una concezione ben piú progressiva e dialettica che non il Labriola e il Gentile.

Cfr *Quaderno 8* (xxviii), pp. 62 - 62 bis.

§ {2}. *Alessandro Levi*. Sono da ricercare i suoi scritti di filosofia e di storia. Come Rodolfo Mondolfo, il Levi è di origine positivista (della scuola padovana di R. Ardigò). Come punto di riferimento del modo di pensare del Levi è interessante questo brano del suo studio su «Giuseppe Ferrari» («Nuova Rivista Storica», 1931, p. 387)¹: «No; a me non pare che nel Nostro (il Ferrari) ci sia un "certo" e nemmeno... un incerto, materialismo storico. A me sembra, invece, che vaneggi proprio l'abisso, tra la concezione ferrariana della storia e della sua pretesa filosofia della storia ed il materialismo storico, rettamente inteso, cioè non come un mero *economismo* (ed anche di questo, per verità, ci sono nel Ferrari assai piú vaghe tracce che non nella concreta storia di un Carlo Cattaneo), bensì come quella dialettica reale, che intende la storia superandola con l'azione, e non scinde storia e filosofia, ma, rimettendo gli uomini in piedi,

§ < 119 >. *Quistioni scolastiche.* Nel «Marzocco» del 13 settembre 1931, G. Ferrando esamina un lavoro di Carleton Washburne, pedagogista americano, che è venuto appositamente in Europa per vedere come funzionano le nuove scuole progressiste, ispirate al principio dell'autonomia dell'alunno e della necessità di soddisfare per quanto è possibile i suoi bisogni intellettuali (*New Schools in The old World* by Carleton Washburne, New York, The John Day Company, 1930)¹. Il Washburne descrive dodici scuole, tutte diverse fra loro, ma tutte animate da uno spirito riformatore, < che > in alcune < è > temperato e si innesta sul vecchio tronco della scuola tradizionale, mentre in altre assume un carattere addirittura rivoluzionario. Cinque di queste scuole sono in Inghilterra, una nel Belgio, una in Olanda, una in Francia, una in Svizzera, una in Germania e due in Cecoslovacchia e ognuna ci presenta un aspetto del complesso problema educativo.

La Public School di Oundle, una delle piú antiche scuole inglesi, si differenzia dalle scuole dello stesso tipo solo perché accanto ai corsi teorici di materie classiche, ha istituito 89 dei corsi manuali e pratici. Tutti gli studenti sono obbligati a frequentare a loro scelta un'officina meccanica o un laboratorio scientifico: il lavoro manuale si accompagna col lavoro intellettuale e sebbene non ci sia nessuna relazione diretta tra i due, pure l'alunno impara ad applicare le sue cognizioni e sviluppa le sue capacità pratiche. (Questo esempio mostra come sia necessario definire esattamente il concetto di scuola unitaria in cui il lavoro e la teoria sono strettamente riuniti: l'accostamento meccanico delle due attività può essere uno snobismo. Si sente dire di grandi intellettuali che si divagano facendo i tornitori, i falegnami, i legatori di libri ecc.: non si dirà per questo che siano un esempio di unità del lavoro manuale e intellettuale. Molte di tali scuole moderne sono appunto di stile snobistico che non ha niente che vedere – altro che superficialmente – colla quistione di creare un tipo di scuola che educhi le classi strumentali e subordinate a un ruolo dirigente nella società, come complesso e non come singoli individui).

La scuola media femminile di Streatham Hill applica il sistema Dalton² (che il Ferrando chiama «uno sviluppo del metodo Montessori»); le ragazze sono libere di seguire le lezioni, pratiche e teoriche, che desiderano, purché alla fine di ogni mese abbiano svolto il programma loro assegnato; la disciplina delle varie classi è affidata alle alunne. Il sistema ha un grande difetto: le allieve in genere rimandano agli ultimi giorni del mese lo svolgimento del loro compito, ciò che nuoce alla serietà della scuola e costituisce un inconveniente serio per le insegnanti che debbono aiutarle e sono sopraffatte dal lavoro, mentre nelle prime settimane hanno poco o nulla da fare. (Il sistema Dalton non è che l'estensione alle scuole medie del metodo di studio seguito nelle Università italiane, che all'alunno lasciano tutta la libertà per lo studio: in certe facoltà si danno venti esami al quarto anno di Università e poi la laurea, e il professore non conosce neanche l'alunno).

Nel piccolo villaggio di Kearsley E. F. O'Neill ha fondato una scuola elementare in cui è abolito «ogni programma e ogni metodo didattico». Il maestro cerca di rendersi conto di quello che i bambini hanno bisogno di apprendere e comincia poi a parlare su quel dato argomento, mirando a risvegliare la loro curiosità | e il loro interesse; appena vi è riuscito, lascia che essi continuino per conto proprio, limitandosi a rispondere alle loro domande e a guidarli nella loro ricerca. Questa scuola, che rappresenta una reazione contro tutte le formule, contro l'insegnamento dommatico, contro la tendenza a rendere l'istruzione meccanica, «ha dato risultati sorprendenti»: i bambini si appassionano talmente alle lezioni che talvolta rimangono a scuola fino a sera tardi, si affezionano ai loro maestri che sono per loro dei compagni e non degli autocratici pedagoghi e ne subiscono l'influenza morale; anche intellettualmente il loro progresso è assai superiore a quello degli alunni delle scuole comuni (è molto interessante come tentativo, ma potrebbe essere universalizzato? si troverebbero i maestri sufficienti numericamente allo scopo? e non ci saranno inconvenienti che non sono riferiti, come per esempio quello di bambini che devono abbandonare la scuola ecc.? Potrebbe essere una

scuola di élites o un sistema di « doposcuola », in sostituzione della vita familiare).

Un gruppo di scuole elementari ad Amburgo: libertà assoluta ai bambini; nessuna distinzione di classi, non materie di studio, non insegnamento nel senso preciso della parola. L'istruzione dei bambini deriva solo dalle domande che essi rivolgono ai maestri e dall'interesse che dimostrano per un dato fatto. Il direttore di queste scuole, signor Gläser, sostiene che l'insegnante non ha diritto neppure di stabilire quello che i ragazzi debbono imparare; egli non può sapere quello che essi diverranno nella vita, come ignora per quale tipo di società essi debbono essere preparati; l'unica cosa che egli sa è che essi « posseggono un'anima che deve esser sviluppata e quindi egli deve cercare di offrir loro tutte le possibilità di manifestarsi ». Per Gläser l'educazione consiste « nel liberare l'individualità di ogni alunno, nel permettere alla sua anima di aprirsi e di espandersi ». In otto anni gli allievi di queste scuole hanno ottenuto risultati buoni.

Le altre scuole di cui il Washburne parla | sono interessanti perché sviluppano certi aspetti del problema educativo; così per esempio la scuola « progressista » del Belgio si fonda sul principio che i bambini imparano venendo in contatto con il mondo e insegnando agli altri. La scuola Cousinet in Francia sviluppa l'abitudine allo sforzo collettivo, alla collaborazione. Quella di Glarisegg in Svizzera insiste in special modo nello sviluppare il senso della libertà e responsabilità morale di ciascun alunno ecc. (È utile seguire tutti questi tentativi che non sono altro che « eccezionali » forse più per vedere ciò che non occorre fare, che per altro).

§ (120). *Letteratura popolare*. Nel « Marzocco » del 13 settembre 1931, Aldo Sorani (che parecchie altre volte, in diverse riviste e giornali, si è occupato di questo argomento) scrive un articolo *Romanzi popolari contemporanei* in cui commenta la serie di articoli dello Charensol sugli *Illustri ignoti* nella « Nouvelles Littéraires » (di cui è nota in altro quaderno)¹. « Si tratta di scrittori popolarissimi di romanzi d'avventure e d'appendice, sconosciuti o quasi al pubblico letterario, ma idoleggiati e seguiti ciecamente da quel più grosso pubblico di lettori che decreta le tirature mastodontiche e di letteratura

viltà? È questo uno dei tanti modi di porre la quistione della così detta « realtà del mondo esterno » e della realtà senza altro. Esiste una « realtà » esterna al singolo pensatore (il punto di vista del solipsismo può essere utile didascalicamente, le robinsonate filosofiche possono essere altrettanto utili praticamente, se impiegate con discrezione e con garbo, delle robinsonate economiche) sconosciuta (cioè non ancora conosciuta, ma non perciò « inconoscibile », noumenica) in senso storico, e che viene « scoperta » (nel senso etimologico), oppure nel mondo spirituale non si « scopre » niente (cioè non si rivela nulla) ma si « inventa » e si « impone » al mondo della cultura?

§ (43). *Introduzione allo studio della filosofia.* È da vedere, a questo proposito, l'opera di Vincenzo Gioberti, intitolata appunto: *Introduzione allo studio della Filosofia*, seconda edizione, riveduta e corretta dall'autore, Bruxelles, dalle stampe di Meline, Caus e compagnia, 1844, 4 voll., in-8°¹. Non si tratta di un lavoro tecnicamente rivolto a « introdurre » didascalicamente allo studio della filosofia, ma di un lavoro enciclopedico che si propone di « rivoluzionare » un mondo culturale, in tutta la sua complessità, trattando tutti gli argomenti che possono interessare una « cultura » nazionale, una concezione del mondo nazionale. L'opera del Gioberti sarà da studiare proprio da questo punto di vista. Dati i tempi e le circostanze storiche e data la personalità del Gioberti, l'attività filosofica dell'uomo non poteva essere rinchiusa in ischemi | da intellettuale professionale: il filosofo e pensatore non poteva essere staccato dall'uomo politico e di partito. Per questo riguardo la personalità storica del Gioberti può essere avvicinata a quella del Mazzini, con le differenze determinate dai diversi fini e dalle diverse forze sociali che rappresentavano i due, che appunto determinavano i fini. Mi pare che il prototipo possa ritrovarsi nel Fichte e nei suoi *Discorsi alla nazione tedesca*. 30^a

§ (44). *Introduzione allo studio della filosofia.* Il linguaggio, le lingue, il senso comune. Posta la filosofia come concezione del mondo e l'operosità filosofica non concepita piú [solamente] come elaborazione «individuale» di concetti sistematicamente coerenti ma inoltre e specialmente come lotta culturale per trasformare la «mentalità» popolare e diffondere le innovazioni filosofiche che si dimostreranno «storicamente vere» nella misura in cui diventeranno concretamente cioè storicamente e socialmente universali, la quistione del linguaggio e delle lingue «tecnicamente» deve essere posta in primo piano. Saranno da rivedere le pubblicazioni in proposito dei pragmatisti. Cfr gli *Scritti di G. Vailati* (Firenze, 1911), tra i quali lo studio *Il linguaggio come ostacolo alla eliminazione di contrasti illusori*¹.

Nel caso dei pragmatisti, come in generale nei confronti di qualsiasi altro tentativo di sistemazione organica della filosofia, non è detto che il riferimento sia alla totalità del sistema o al nucleo essenziale di esso. Mi pare di poter dire che la concezione del linguaggio del Vailati e di altri pragmatisti non sia accettabile: tuttavia pare che essi abbiano sentito delle esigenze reali e le abbiano «descritte» con esattezza approssimativa, anche se non sono riusciti a impostare i problemi e a darne la soluzione. Pare si possa dire che «linguaggio» è essenzialmente un nome collettivo, che non presuppone una cosa «unica» né nel tempo né nello spazio. Linguaggio significa anche cultura e filosofia (sia pure nel grado di senso comune) e pertanto il fatto «linguaggio» è in realtà una molteplicità di fatti piú o meno organicamente coerenti e coordinati: al limite si può dire che ogni essere parlante ha un proprio linguaggio personale, cioè un proprio modo di pensare e di sentire. La cultura, nei suoi vari gradi, unifica una maggiore o minore quantità di individui in strati numerosi, piú o meno a contatto espressivo, che si capiscono tra loro in gradi diversi ecc. Sono queste differenze e distinzioni storico-sociali che si riflettono nel linguaggio comune e producono quegli «ostacoli» e quelle «cause di errore» di cui i pragmatisti hanno trattato.

Da questo si deduce l'importanza che ha il «momento

culturale» anche nell'attività pratica (collettiva): ogni atto storico non può non essere compiuto dall'«uomo collettivo», cioè presuppone il raggiungimento di una unità «culturale-sociale» per cui una molteplicità di voleri disgregati, con eterogeneità di fini, si saldano insieme per uno stesso fine, sulla base di una (uguale) e comune concezione del mondo (generale e particolare, transitoriamente operante — per via emozionale — o permanente, per cui la base intellettuale è così radicata, assimilata, vissuta, che può diventare passione). Poiché così avviene, appare l'importanza della questione linguistica generale, cioè del raggiungimento collettivo di uno stesso «clima» culturale.

Questo problema può e deve essere avvicinato all'impostazione moderna della dottrina e della pratica pedagogica, secondo cui il rapporto tra maestro e scolaro è un rapporto attivo, di relazioni reciproche e pertanto ogni maestro è sempre scolaro e ogni scolaro maestro. Ma il rapporto pedagogico non può essere limitato ai rapporti specificatamente «scolastici», per i quali le nuove generazioni entrano in contatto con le anziane e ne assorbono le esperienze e i valori storicamente necessari «maturando» e sviluppando una propria personalità storicamente e culturalmente superiore. Questo rapporto esiste in tutta la società nel suo complesso e per ogni individuo rispetto ad altri individui, tra ceti intellettuali e non intellettuali, tra governanti e governati, tra élites e seguaci, tra dirigenti e diretti, tra avanguardie e corpi di esercito. Ogni rapporto di «egemonia» è necessariamente un rapporto pedagogico e si verifica non solo nell'interno di una nazione, tra le diverse forze che la compongono, ma nell'intero campo internazionale e mondiale, tra complessi di civiltà nazionali e continentali.

Perciò si può dire che la personalità storica di un filosofo individuale è data anche dal rapporto attivo tra lui e l'ambiente culturale che egli vuole modificare, ambiente che reagisce sul filosofo e, costringendolo a una continua autocritica, funziona da «maestro». Così si è avuto che una delle maggiori rivendicazioni dei moderni ceti intellettuali nel campo politico è stata quella delle così dette «libertà di pensiero e di espressione del pensiero (stampa e associazione)»

perché solo dove esiste questa condizione politica si realizza il rapporto di maestro-discepolo nei sensi più generali su ricordati e in realtà si realizza «storicamente» un nuovo tipo di filosofo che si può chiamare «filosofo democratico», cioè del filosofo convinto che la sua personalità non si limita al proprio individuo fisico, ma è un rapporto sociale attivo di modificazione dell'ambiente culturale. Quando il «pensatore» si accontenta del pensiero proprio, «soggettivamente» libero, cioè astrattamente libero, dà oggi luogo alla beffa: l'unità di scienza e vita è appunto una unità attiva, in cui solo si realizza la libertà di pensiero, è un rapporto maestro-scolaro, filosofo-ambiente culturale in cui operare, da cui trarre i problemi necessari da impostare e risolvere, cioè è il rapporto filosofia-storia.

§ (45). *Punti per un saggio sul Croce*. È da confrontare a proposito della *Storia d'Europa* il saggio di Arrigo Cajumi *Dall'Ottocento ad oggi* (nella «Cultura» di aprile-giugno 1932, pp. 323-50). Il Cajumi si occupa del Croce specificamente nel I paragrafo dei VII che compongono lo studio, ma accenni al Croce (utili) sono contenuti qua e là anche negli altri sei paragrafi che riferiscono di altre pubblicazioni recenti di carattere storico-politico¹. Il punto di vista del Cajumi nelle sue critiche e osservazioni è difficile da riassumere in breve: è quello dei principali scrittori della «Cultura», i quali rappresentano un gruppo di intellettuali ben definito nella vita culturale italiana e degni di studio nell'attuale fase della vita nazionale. Si riallacciano al De Lollis, loro maestro, e quindi a certe tendenze della cultura francese più seria e criticamente sostanziosa, ma ciò significa poco, perché il De Lollis non elaborò un metodo critico fecondo di sviluppi e di universalizzazioni. In realtà si tratta di una forma di «erudizione», ma non nel senso più comune e tradizionale del termine. Una erudizione «umanistica», che sviluppa il «buon gusto» e la «ghiottoneria» raffinata; nei collaboratori della «Cultura» ricorrono spesso gli aggettivi «ghiotto», «gustoso». Il Cajumi, fra i redattori della «Cultura» è quello meno «universitario», nel senso,

individuale. Allora la quistione non verte sulla coercizione, ma sul fatto se si tratta di razionalismo autentico, di reale funzionalità, o di atto d'arbitrio, ecco tutto. La coercizione è tale solo per chi non l'accetta, non per chi l'accetta: se la coercizione si sviluppa secondo lo sviluppo delle forze sociali non è coercizione, ma « rivelazione » di verità culturale ottenuta con un metodo accelerato. Si può dire della coercizione ciò che i religiosi dicono della determinazione divina: per i « volenti » essa non è determinazione, ma libera volontà. In realtà la coercizione in parola è combattuta perché si tratta di una lotta contro gli intellettuali e contro certi intellettuali, quelli tradizionali e tradizionalisti, i quali, tutto al più, ammettono che le novità si facciano strada a poco a poco, gradualmente. È curioso che in architettura si contrappone il razionalismo al « decorativismo », e questo viene chiamato « arte industriale ». È curioso, ma giusto. Infatti dovrebbe chiamarsi sempre industriale qualsiasi manifestazione artistica che è diretta a soddisfare i gusti di singoli compratori ricchi, ad « abbellire » la loro vita, come si dice. Quando l'arte, specialmente nelle sue forme collettive, è diretta a creare un gusto di massa, ad elevare questo gusto, non è « industriale », ma disinteressata, cioè arte. Mi pare che il concetto di razionalismo in architettura, cioè di « funzionalismo », sia molto fecondo di conseguenze di principi di politica culturale; non è casuale che esso sia nato proprio in questi tempi di « socializzazioni » (in senso vasto) e di interventi di forze centrali per organizzare le grandi masse contro i residui di individualismi e di estetiche dell'individualismo nella politica culturale.

§ <66>. *Giornalismo*. Integralismo. Il tipo di giornalismo che viene considerato in queste note è quello « integrale », cioè quello che presuppone non solo di soddisfare tutti i bisogni del suo pubblico, ma di creare questi bisogni e quindi di creare, in un certo senso, il pubblico stesso. Se si osserva, tutte le forme di giornalismo e di attività editoriale in genere esistenti presuppongono che altre forze esistono che sono da integrare. Mi pare invece, per esaurire il problema e vederne tutti i lati, sia da presupporre tutt'altra situazione, che esista solo, come punto di partenza, un gruppo più o meno omogeneo, di un certo tipo, di un certo livello e specialmente con un certo orienta-

32 bis mento generale e che su di esso occorra far leva per stabilire un edificio completo, a cominciare dalla... lingua, cioè | dal mezzo di espressione e di contatto. Tutto l'edificio deve essere costruito secondo principii razionalistici, cioè funzionali, in quanto si hanno determinate premesse e si vuole raggiungere determinate conseguenze. È evidente che durante l'elaborazione le stesse premesse vengono a mutare, perché se è vero che un fine presuppone certe premesse è anche vero che oltre un certo limite il fine stesso reagisce sulle premesse, mutandole. L'esistenza oggettiva delle premesse permette ^a di pensare a certi fini, cioè le premesse date sono tali solo dei fini, solo in quanto... pensabili. Ma se questi fini cominciano a realizzarsi, per il fatto di realizzarsi, di diventare effettuali, mutano necessariamente le premesse iniziali, che non sono più... iniziali e quindi mutano anche i fini pensabili, ecc. È questo un nesso al quale si pensa ben raramente e che pure è chiaro e lampante. La sua applicazione la vediamo nelle imprese «secondo un piano», che non sono puri meccanismi appunto perché si basano su questo modo di pensare, in cui entra più libertà e spirito d'iniziativa di quanto sogliono ammettere, per il ruolo di maschera da commedia dell'arte che recitano, i rappresentanti della «libertà» e dell'«iniziativa».

Cfr *Quaderno 24* (xxvii), pp. 5-6.

§ (67). *Argomenti di cultura*. «Razionalismo». Concetto romantico dell'innovatore. Secondo questo concetto è innovatore chi vuol distruggere tutto l'esistente, senza curarsi di ciò che avverrà poi, poiché, già si sa, metafisicamente ogni distruzione è creazione, anzi non si distrugge che ciò che si sostituisce ricreando. A questo concetto romantico si accompagna un concetto «razionale» o «illuministico». Si pensa che tutto ciò che esiste è una «trappola» dei forti contro i deboli, dei furbi contro i poveri di spirito. Il pericolo viene dal fatto che «illuministicamente» le parole sono prese alla lettera, materialmente. La filosofia della prassi contro questo modo di concepire. La verità è questa, invece: che ogni cosa che esiste è «razionale», cioè ha avuto o ha una funzione utile. Che ciò che esiste sia esistito, cioè abbia avuto la sua ragion d'essere in quanto «conforme» al modo di vita, di pensare, di operare, della classe dirigente, non significa che sia divenuto «irrazionale» perché la classe dominante è stata privata del potere e della sua forza di dare impulso a tutta la società. Una verità che si dimentica è que-

^a Nel ms: «premesse».

{ § 1 }. Il tipo di giornalismo che si considera in queste note è quello che si potrebbe chiamare « integrale » (nel senso che acquisterà significato sempre più chiaro nel corso delle note stesse), cioè quello che non solo intende soddisfare tutti i bisogni (di una certa categoria) del suo pubblico, ma intende di creare e sviluppare questi bisogni e quindi di suscitare, in un certo senso, il suo pubblico e di estenderne progressivamente l'area. Se si esaminano tutte le forme di giornalismo e di attività pubblicistica-editoriale in genere esistenti, si vede che ognuna di esse presuppone altre forze da integrare o alle quali coordinarsi « meccanicamente ». Per svolgere criticamente l'argomento e studiarne tutti i lati, pare più opportuno (ai fini metodologici e didattici) presupporre un'altra situazione: che esista, come punto di partenza, un aggruppamento culturale (in senso lato) più o meno omogeneo, di un certo tipo, di un certo livello e specialmente con un certo orientamento generale e che su tale aggruppamento si voglia far leva per costruire un edificio culturale completo, autarchico, cominciando addirittura dalla... lingua, cioè dal mezzo di espressione e di contatto reciproco. Tutto l'edificio dovrebbe essere costruito secondo principii « razionali », cioè funzionali, in quanto si hanno determinate premesse e si vogliono raggiungere determinate conseguenze. Certo, durante l'elaborazione del « piano » le premesse necessariamente mutano, perché se è vero che un certo fine presuppone certe premesse è anche vero che, durante l'elaborazione reale dell'attività data, le premesse sono necessariamente mutate e trasformate e la coscienza del fine, allargandosi e concretandosi, reagisce sulle premesse « conformandole » sempre più. L'esistenza ogget-

tiva delle premesse permette di pensare a certi fini, cioè le premesse date sono tali solo in rapporto a certi fini pensabili come concreti. Ma se i fini cominciano progressivamente a realizzarsi, per il fatto di tale realizzazione, dell'effettualità raggiunta, muta|no necessariamente le premesse iniziali, che intanto non sono piú... iniziali e quindi mutano anche i fini pensabili e cosí via. A questo nesso si pensa ben raramente, quantunque sia di evidenza immediata. La sua manifestazione la vediamo nelle imprese «secondo un piano» che non sono puri «meccanismi», appunto perché si basano secondo questo modo di pensare in cui la parte della libertà e dello spirito d'iniziativa (spirito di «combinazioni») è molto piú grande di quanto non vogliano ammettere, per il ruolo di maschere da commedia dell'arte che è loro proprio, i rappresentanti ufficiali della «libertà» e dell'«iniziativa» astrattamente concepite (o troppo «concretamente» concepite). Questo nesso è dunque vero, tuttavia è anche vero che le «premesse» iniziali si ripresentano continuamente sia pure in altre condizioni. Che una «leva scolastica» impari l'alfabeto non significa che l'analfabetismo scompaia di colpo e per sempre; ogni anno ci sarà una nuova «leva» a cui insegnare l'alfabeto. Tuttavia è evidente che quanto piú l'analfabetismo diventa raro negli adulti, tanto meno difficoltà si presenteranno per popolare le scuole elementari fino al 100%: ci saranno sempre «analfabeti» ma essi tenderanno a scomparire fino al limite normale dei fanciulli di 5-6 anni.

Cfr *Quaderno 14* (1), pp. 32 - 32 bis.

§ {2}. Ecco come negli «Annali dell'Italia Cattolica» per il 1926 si descrivono i diversi tipi di giornale, con riferimento alla stampa cattolica: «In senso largo il giornale "cattolico" (o piuttosto "scritto da cattolici") è quello che non contiene nulla contro la dottrina e morale cattolica, e ne segue e difende le norme. Dentro tali linee il giornale può perseguire intenti politici, economico-sociali, o scientifici. Invece il giornale "cattolico" in senso stretto è quello che, d'intesa con l'Autorità Ecclesiastica, ha come scopo di-

Che i concetti non nazionali (cioè non riferibili a ogni singolo paese) siano sbagliati si vede per assurdo: essi hanno portato alla passività e all'inerzia in due fasi ben distinte: 1) nella prima fase, nessuno credeva di dover incominciare, cioè riteneva che incominciando si sarebbe trovato isolato; nell'attesa che tutti insieme si muovessero, nessuno intanto si muoveva e organizzava il movimento; 2) la seconda fase è forse peggiore, perché si aspetta una forma di «napoleonismo» anacronistico e antinaturale (poiché non tutte le fasi storiche si ripetono nella stessa forma). Le debolezze teoriche di questa forma moderna del vecchio meccanicismo sono mascherate dalla teoria generale della rivoluzione permanente che non è altro che una previsione generica presentata come dogma e che si distrugge da sé, per il fatto che non si manifesta effettivamente.

§ (69). *Argomento di cultura. L'autodidatta.* Non si vuole ripetere il solito luogo comune che tutti i dotti sono autodidatti, in quanto l'educazione è autonomia e non impressione dal di fuori. Luogo comune tendenzioso che permette di non organizzare nessun apparato di cultura e di negare ai poveri il tempo da dedicare allo studio, unendo allo scorno la beffa, cioè la dimostrazione teorica che se non sono dotti la colpa è loro poiché ecc. ecc. Ammettiamo dunque che, salvo a pochi eroi della cultura (e nessuna politica può fondarsi | sull'eroismo), per istruirsi e educarsi^a è necessario un apparato di cultura, attraverso cui la generazione anziana trasmette alla generazione giovane tutta l'esperienza del passato (di tutte le vecchie generazioni passate), fa acquistar loro determinate inclinazioni e abitudini (anche fisiche e tecniche che si assimilano con la ripetizione) e trasmette arricchito il patrimonio del passato. Ma non di ciò vogliamo parlare. Vogliamo proprio parlare degli autodidatti in senso stretto, cioè di quelli che sacrificano una parte o tutto il tempo che gli altri appartenenti alla loro generazione dedicano ai divertimenti o ad altre occupazioni, per istruirsi ed educarsi, e rispondere alla domanda: oltre alle

^a Nel ms: «che per educarsi e educarsi».

istituzioni ufficiali esistono attività che soddisfino i bisogni nascenti da queste inclinazioni e come le soddisfano? Ancora: le istituzioni politiche esistenti, in quanto dovrebbero, si pongono questo compito di soddisfare tali bisogni? Mi pare che questo sia un criterio di critica da non buttar via, da non trascurare in ogni modo. Si può osservare che gli autodidatti in senso stretto sorgono in certi strati sociali a preferenza di altri e si capisce. Parliamo di quelli che hanno a loro disposizione solo la loro buona volontà e disponibilità finanziarie limitatissime, possibilità di spendere molto piccole o quasi nulle. Devono essere trascurati? Non pare, in quanto appunto pare che nascano partiti dedicati proprio a questi elementi, i quali appunto partono dal concetto di aver che fare con simili elementi. Ebbene: se questi elementi sociali esistono, non esistono le forze che cercano di ovviare ai loro bisogni, di elaborare questo materiale. O meglio: tali forze sociali esistono a parole, ma non nei fatti, come affermazione ma non come attuazione. D'altronde non è detto che non esistano forze sociali generiche che di tali bisogni si occupano, anzi fanno il loro unico lavoro, la loro precipua attività, con questo risultato: che esse finiscono col contare piú di quel che dovrebbero, con avere un influsso piú grande di quello che « meriterebbero » e spesso addirittura collo « speculare » finanziariamente su questi bisogni, perché gli autodidatti, nel loro stimolo, se spendono poco singolarmente, finiscono con lo spendere ragguardevolmente come insieme (ragguardevolmente nel senso che permettono con la loro spesa di vivere a parecchie persone). Il movimento di cui si parla (o si parlava) è quello libertario, e il suo antistoricismo, la sua reattività, si vede dal carattere dell'autodidattismo, che forma persone « anacronistiche » che pensano con modi antiquati e superati e questi tramandano, « vischiosamente ». Dunque: 1) un movimento sorpassato, superato, in quanto soddisfa certi bisogni impellenti, finisce con l'aver un influsso maggiore di quanto storicamente gli spetterebbe; 2) questo movimento tiene arretrato il mondo culturale per le stesse ragioni ecc. Sarebbe da | vedere tutta la serie delle ragioni che in Italia per tanto tempo hanno permesso che un movimento arretrato,

superato, tenesse piú campo di quanto gli spettasse, provocando spesso confusioni e anche catastrofi. D'altronde bisogna affermare energicamente che in Italia il moto verso la cultura è stato grande, ha provocato sacrifici, che cioè le condizioni obbiettive erano molto favorevoli. Il principio che una forza non vale tanto per la propria «forza intrinseca» quanto per la debolezza degli avversari e delle forze in cui si trova inserita, non è tanto vero come in Italia.

Un altro elemento della forza relativa dei libertari è questo: che essi hanno piú spirito di iniziativa individuale, piú attività personale. Perché questo avvenga dipende da cause complesse: 1) che hanno maggior soddisfazione personale dal loro lavoro; 2) che sono meno intralciati da impacci burocratici, i quali non dovrebbero esistere per le altre organizzazioni: perché mai l'organizzazione che dovrebbe potenziare l'iniziativa individuale, si dovrebbe mutare in burocrazia, cioè in impaccio delle forze individuali (?) 3) (e forse maggiore) che un certo numero di persone vivono del movimento, ma ci vivono liberamente, cioè non per posti occupati per nomina, ma in quanto la loro attività li rende degni di essi: per mantenere questo posto, cioè per mantenere il loro guadagno, fanno degli sforzi che altrimenti non farebbero.

§ (70). *Machiavelli. Quando si può dire che un partito sia formato e non possa essere distrutto con mezzi normali.* Il punto di sapere quando un partito sia formato, cioè abbia un compito preciso e permanente, dà luogo a molte discussioni e spesso anche luogo, purtroppo, a una forma di boria che non è meno ridicola e pericolosa che la «boria delle nazioni» di cui parla il Vico. È vero che si può dire che un partito non è mai compiuto e formato, nel senso che ogni sviluppo crea nuovi compiti e mansioni e nel senso che per certi partiti è vero il paradosso che essi sono compiuti e formati quando non esistono piú, cioè quando la loro esistenza è diventata storicamente inutile. Così, poiché ogni partito non è che una nomenclatura di classe, è evidente che per il partito che si propone di annullare la divisione in classi, la sua perfezione e compiutezza consiste nel non esistere piú

argomenti di qualche apparenza, e che si accettano come plichi perché bastano a chiudere momentaneamente la bocca all'avversario» (p. 417).

² *Ibid.*, p. 417: Macaulay «riferisce una sentenza di Eugenio di Savoia, il quale diceva, che più grandi generali erano riusciti quegli che erano stati messi d'un tratto alla testa dell'esercito e nella necessità del pensare alle manovre grandi e complessive».

§ 123. Cercare l'origine storica esatta...

Testo B (già in INT, 115-16).

¹ Cfr nella citata lettera a Giulia del 30 dicembre 1929: «Questo modo di concepire l'educazione come sgomitamento di un filo preesistente ha avuto la sua importanza quando si contrapponeva alla scuola gesuitica, cioè quando negava una filosofia ancora peggiore, ma oggi è altrettanto superato» (LC, 314).

§ 124. I futuristi.

Testo B (già in LVN, 173).

¹ Tra i diversi giudizi dati da Gramsci sul futurismo cfr la lettera a Trockij sul movimento futurista italiano, dell'8 settembre 1922 (ora in SF, 527-28).

§ 125. 1919.

Testo B (già in MACH, 208).

¹ Cfr *Alcuni temi della questione meridionale* cit. (in CPC, 149): «Il proletariato torinese, con tutta una serie di azioni, aveva dimostrato di avere raggiunto un altissimo grado di maturità e capacità politica. I tecnici e gli impiegati di officina, nel 1919, poterono migliorare le condizioni solo perché appoggiati dagli operai. Per stroncare l'agitazione dei tecnici, gli industriali proposero agli operai di nominare essi stessi, elettivamente, nuovi capisquadra e capireparto; gli operai respinsero la proposta, quantunque avessero parecchie ragioni di conflitto coi tecnici che erano sempre stati uno strumento padronale di repressione e di persecuzione. Allora i giornali fecero una furiosa campagna per isolare i tecnici, mettendo in vista i loro altissimi salari, che raggiungevano fino le 7000 lire al mese. Gli operai qualificati aiutarono l'agitazione dei manovali, che solo così riuscirono a imporsi: nell'interno delle fabbriche furono spazzati via tutti i privilegi e gli sfruttamenti delle categorie più qualificate ai danni delle meno qualificate. Attraverso queste azioni l'avanguardia proletaria si guadagnò la sua posizione sociale di avanguardia; è stata questa la base di sviluppo del Partito comunista a Torino».

§ 126. 1922.

Testo B (già in PP, 87).

§ 179. *Passato e presente. La scuola professionale.*

Testo B (già in PP, 109-10).

¹ Gramsci aveva avuto notizia di questa discussione dai resoconti del «Corriere della Sera» (26 novembre 1931), come risulta da una lettera alla madre del 1° febbraio 1932: «Non so come sia organizzata la scuola di avviamento a Ghilarza e quali siano esattamente le materie di studio per tutto il corso. Ho letto nel «Corriere della Sera» la discussione svoltasi in parlamento a proposito di questo tipo di scuola, ma gli argomenti trattati erano troppo generici e vaghi per farsi delle idee precise. La sola cosa importante che se ne poteva ricavare era che la scuola d'avviamento non è fine a se stessa, ma lascia la possibilità di una ulteriore carriera scolastica» (LC, 566). Nella stesura di questo paragrafo Gramsci aveva però presente, probabilmente, anche un articolo di Arrigo Solmi, *Le scuole d'avviamento professionale*, in «Gerarchia», dicembre 1931 (anno XI, n. 12), pp. 965-69.

² Sulle scuole rurali organizzate da Eugenio Faina a partire dal 1912 Gramsci aveva letto probabilmente un articolo del figlio Claudio Faina, *Il «rinascimento agrario» in Italia e le «scuole rurali Faina»*, in «Nuova Antologia», 1° giugno 1930 (anno LXV, fasc. 1397), pp. 392-400.

§ 180. *Nozioni enciclopediche. «Scientifico». Che cosa è «scientifico»?*

Testo B (già in PP, 162-63).

¹ Allusione al noto opuscolo di Engels, già citato, *L'evoluzione del socialismo dall'utopia alla scienza*.

² «La Critica Sociale» di Turati ebbe diversi sottotitoli; dalla terza all'ottava annata, dal numero del 1° gennaio 1893 a quello del 1° maggio 1898, il sottotitolo fu «Rivista quindicinale del socialismo scientifico». Dal numero del 1° luglio 1889 (con la ripresa delle pubblicazioni dopo la sospensione del 1898-99) il sottotitolo fu cambiato e divenne «Rivista quindicinale del socialismo».

§ 181. *Chiesa cattolica. Santi e beati.*

Testo B (già in MACH, 296).

¹ Da una notizia pubblicata sotto il titolo *Beati e Santi dell'avvenire* nel «Corriere della Sera» del 2 dicembre 1931.

§ 182. *Cattolici integrali, gesuiti e modernisti. Giovanni Papini.*

Testo B (già in MACH, 282).

¹ Cfr *Intorno alla vita e agli scritti di S. Agostino*, in «La Civiltà Cattolica», 19 luglio 1930 (anno LXXXI, vol. III), pp. 152-58.

³ Cfr *L'ultima glorificazione di San Roberto Bellarmino Dottore della Chiesa*, in «La Civiltà Cattolica» cit., pp. 200-12.

⁴ *Ibid.*, p. 201.

⁵ *Ibid.*, p. 202.

§ 89. *Passato e presente. La religione nella scuola.*

Testo B (già in PP, 122-23).

¹ Cfr «La Civiltà Cattolica», 7 novembre 1931 cit., pp. 239-50 (la citazione di Gramsci è ripresa dalle pp. 240-41; i corsivi sono di Gramsci).

§ 90. *Passato e presente. Stato e partiti.*

Testo B (già in PP, 68-69).

§ 91. *Passato e presente. Tendenze nell'organizzazione esterna dei fattori umani produttivi nel dopoguerra.*

Testo B (già in PP, 88).

¹ Cfr Croce, *Materialismo storico ed economia marxistica* cit., p. 211: «I Gesuiti istruivano i selvaggi nel lavoro dei campi; e il loro preteso comunismo campanelliano si riduceva a un savio sfruttamento capitalistico, che era per l'Ordine fonte di ricchi proventi».

§ 92. *Risorgimento. L'Italia meridionale.*

Testo B (già in R, 161-62).

¹ Questo giudizio di Mazzini su Pisacane è in una lettera a G. Fagnelli riportata nell'articolo di Aldo Romano, *Un anno critico per mazzinianesimo: il 1857*, in «La Nuova Italia», 20 novembre 1931 (anno II, n. 11), pp. 457-58 (a proposito della pubblicazione, a cura della Commissione governativa, del LVIII volume degli *Scritti editi ed inediti* di Mazzini). Da questo articolo di Romano sono ricavati, insieme alle indicazioni bibliografiche, alcuni degli spunti di questo paragrafo.

§ 93. *Nomenclatura politica. Privilegi e prerogative.*

Testo B (già in PP, 161).

§ 94. *Labourismo inglese. L'arcivescovo di Canterbury, primate della Chiesa anglicana e il labourismo.*

Testo B (già in R, 216-17).

¹ La citazione è tradotta da una breve notizia apparsa, sotto il titolo *Primate and Labour Party*, in «The Manchester Guardian Weekly», 30 ottobre 1931 (vol. XXV, n. 18), p. 357.

zocco» del 13 settembre 1931) utilizzata anche per il precedente § 116.

§ 118. *La posizione geopolitica dell'Italia. La possibilità dei blocchi.*
 Testo A: ripreso, con lo stesso titolo, in un testo C del Quaderno 19 (x), § 12 (Q, 1999-2000; inedito).

¹ La citazione è tratta da un articolo di Virginio Gayda, *L'Italia nel Mediterraneo*, in «Gerarchia», settembre 1932 (anno XII, n. 9), pp. 761-66, cfr in particolare p. 764.

Termina con questo paragrafo il blocco di note sul Risorgimento italiano iniziato a p. 2845 (§ 89).

§ 119. *Quistioni scolastiche.*

Testo B (già in INT, 121-23).

¹ Cfr Guido Ferrando, *Nuove scuole nel vecchio mondo*, in «Il Marzocco», 13 settembre 1931 cit. Tutte le informazioni contenute nel paragrafo sono riassunte e spesso riprese quasi alla lettera da questo articolo del Ferrando; i commenti di Gramsci sono compresi tra parentesi.

² Un richiamo al sistema Dalton è nella lettera di Gramsci alla moglie del 1° agosto 1932 (cfr LC, 654).

§ 120. *Letteratura popolare.*

Testo A: ripreso in un testo C del Quaderno 21 (xvii), § 2 (Q, 2110-12; già in LVN, 108-10).

¹ Cfr Quaderno 7 (vii), § 49.

² Cfr Aldo Sorani, *Romanzieri popolari contemporanei*, in «Il Marzocco», 13 settembre 1931 cit.; nella prima citazione il corsivo spaziato è di Gramsci.

§ 121. *Argomenti di cultura. I grandi geni nazionali.*

Testo B (già in PP, 152).

¹ Cfr Quaderno 8 (xxviii), § 138.

² L'affermazione è ripresa dall'articolo di Adolfo Faggi, *Il Goethe e la vita del genio*, in «Il Marzocco», 24 aprile 1932 (anno xxxvii, n. 17): «[Dante] è stato per noi Italiani non meno di quello che è stato il Goethe per i Tedeschi: anch'egli ci ha insegnato come filosofo quello che noi dobbiamo credere, come poeta quello che noi dobbiamo intuire, come uomo quello che noi dobbiamo fare». Anche lo spunto generale di questo paragrafo è probabilmente suggerito da quest'articolo, dove è citato tra l'altro anche il libro di Emerson ricordato più avanti da Gramsci (cfr Ralph Waldo Emerson, *Uomini rappresentativi*, Bocca, Torino

1929³). Non è invece menzionato in questo articolo il libro di Carlyle, probabilmente citato da Gramsci a memoria: cfr Thomas Carlyle, *Gli eroi*, con prefazione di Enrico Nencioni, Barbera, Firenze 1897.

§ 122. *Carattere cosmopolita della letteratura italiana. La poesia provenzale in Italia.*

Testo B (già in *INT*, 35 nota 2).

¹ Tutto il paragrafo è riassunto dall'articolo di Mario Pelaez, *Storia Italiana in poesie provenzali*, in «Il Marzocco», 7 febbraio 1932 (anno xxxvii, n. 6).

§ 123. *Risorgimento.*

Testo A: ripreso in un testo C del Quaderno 19 (x), § 21: *Il «mutuo insegnamento»* (Q, 2009; già in R, 186).

¹ Le notizie di questo paragrafo sono ricavate da un necrologio di Arturo Linacher nella rubrica 'Marginalia' del «Marzocco», 10 aprile 1932 (anno xxxvii, n. 15). Un altro accenno al principio del mutuo insegnamento è nel Quaderno 1 (xvi), § 46.

§ 124. *Critica letteraria.*

Testo A: ripreso in un testo C del Quaderno 23 (vi), § 6: *Arte e cultura* (Q, 2192-93; già in *LVN*, 9-10).

§ 125. *Passato e presente.*

Testo B (già in *PP*, 128-29).

¹ Cfr nota 1 al precedente § 46.

§ 126. *Risorgimento.*

Testo A: ripreso, insieme al precedente § 5, nel citato testo C del Quaderno 19 (x), § 23 (Q, 2009; già in *LVN*, 133).

¹ Cfr Edmondo De Amicis, *La vita militare. Bozzetti*, Le Monnier, Firenze 1869 (probabilmente però Gramsci conosceva una edizione successiva). Sebbene il volume non sia conservato tra i libri del carcere è possibile che Gramsci lo abbia avuto per le mani scrivendo questo Quaderno.

§ 127. *Risorgimento.*

Testo A: ripreso, insieme ad altre note sullo stesso argomento, nel citato testo C del Quaderno 19 (x), § 5, cfr in particolare pp. 42-44 (Q, 1987-89; già in R, 66-67).

- e cristiani secondo Disraeli, (497) - 1872.
- attività culturali degli - in Italia, 393.
- esaltazione del Dio nazionale ebraico nel motto della Civiltà Cattolica, 1021.
- funzione internazionale e carattere nazionale degli -, 384, (458) - 1585.
- sulla leggenda degli attributi animaleschi degli -, (28) - 2083.
- sulla storia degli - in Italia, 806, 1800-1.
- economia:
 - ed ideologia, sovrastruttura e struttura, 871-73, (457-58) - 1584-85, 1595-96, (1120) - 1612.
 - e metafora dell'anatomia, (437) - 1321, (1065) - 1473-74.
 - e teologia, 1277.
 - , passione e personalità umana, 1351-52.
 - «pura» ed - marxista sul concetto di mercato determinato, 1276-77, (1018) - 1477-78.
 - carattere storicistico dell'- marxista, 1286.
 - caratteri dell'- politica secondo Robbins, 1802-4.
 - circolo filosofia-politica-economia, (472-73) - 1492-93.
 - concetto di «homo oeconomicus», 1253-54, 1284-85, 1355, 1948.
 - deduzione e induzione nell'- marxista, 1284.
 - discussione sul concetto di - pura, 1277-78.
 - forze di consumo e forze di produzione, 1343.
 - «homo oeconomicus» come astrazione determinata, 1265, 1276, 1310-11.
 - «homo oeconomicus» e «mercato determinato», 1247-48.
 - identità di politica ed -, 1022, (465) - 1448, (472-73) - 1492-1493.
 - insieme delle forze materiali di produzione e sviluppo storico, (444) - 1443-44.
 - l'- marxista come - sociologica comparativa secondo Croce, 1314.
 - la teoria del valore centro unitario dell'- marxista, 868, 1261-62.
- per un manuale moderno di - marxista, 1285-87.
- polemica Agnelli-Einaudi sulla riduzione dell'orario di lavoro, 1346-47.
- polemica Einaudi-Benini, 1257-59.
- «postulato edonistico» dell'- pura e «mercato determinato» dell'- marxista, 1269.
- rapporto tra - marginalista e - marxista secondo Engels, 1258-1259.
- Ricardo e il metodo del «posto che», 1245-46, (1019) - 1479.
- scienza e metodo scientifico nell'- pura, 1277-78, 1803-4.
- sui difetti dei manuali di - marxista, 1805-6.
- sul concetto di «parassitario», 1343, 1348.
- sul concetto di «scienza economica», 1350-51, (1018) - 1477-79, 1802-4.
- sull'inizio della scienza economica, 1263-64.
- sulla caduta tendenziale del saggio di profitto, 1278-79.
- teoria dei costi comparati e decrescenti e teoria marxista del valore, 870, 1262.
- tipo di ipotesi scientifica propria dell'- marxista, 1287.
- U. Spirito e l'-, 752-56, 1076-1077.
- valore d'uso e valore di scambio nell'- marxista, 1276.
- valore delle «leggi di tendenza», 1247, 1278-79, 1282-84.
- economia italiana:
 - attrezzamento nazionale, 381.
 - bilanci dello Stato, 225-27.
 - classificazione delle personalità del mondo economico nazionale, 1680.
 - economia nazionale e mercato internazionale, 1115-16.
 - sui «meriti» della politica economica fascista, 1751.
 - sulla politica annonaria, 191-92.
 - sulla situazione economica italiana nel '26, 262-63.
 - sulla struttura economica nazionale, 1749-50.
- economico-corporativo:
 - dissoluzione della borghesia comune e formazione di una fase

- economico-corporativa, (952) - 1559-60.
- fase economico-corporativa come fase etica in Gentile, 691.
- fase economico-corporativa degli Usa, 692, 1665.
- fase economico-corporativa dello Stato, 1053-54, 1316, 1665.
- fase economico-corporativa nei raggruppamenti sociali regressivi e progressivi, 690-91.
- formazione di una volontà collettiva nazionale popolare e superamento della fase economico-corporativa, (953) - 1560.
- passaggio dello Stato dalla fase economico-corporativa alla fase egemonica, 1481-82, (457-58) - 1584, 1785.
- residui di meccanicismo nei più recenti sviluppi della filosofia della praxis, corrispondenti a una fase ancora economico-corporativa, (1042) - 1386.
- sindacalismo teorico e fase economico-corporativa del gruppo subalterno, (461) - 1590.
- sindacato professionale e attività economico-corporativa, (478) - 1523.
- economismo:
 - e astensionismo elettorale, (461) - 1591, (67) - 1647, (119) - 1648.
 - e marxismo nell'interpretazione di Einaudi, (863-64) - 1289-90, 1589.
 - ed egemonia, (464) - 1596.
 - , fatalismo e paura dei compromessi, (1120) - 1611-13.
 - , libero scambio e sindacalismo teorico, (461) - 1589-91.
 - puro di Sorel, 1923-24.
 - puro di U. Spirito, 691-92.
 - storico e materialismo storico, (461-64) - 1591-97, 1917.
- aspetti teorici e pratici dell'-, (461-64) - 1589-97.
- educazione:**
 - alla libertà e autorità, (973) - 1370, (1061) - 1367-68.
 - delle masse e funzione del diritto, 757, (972) - 1566.
 - religiosa nella scuola, 604-5, 1381.
 - « sintetica » e istruzione « analitica », 1251, 1546.
 - tecnica come base del nuovo tipo di intellettuale, 1551.
 - distinzione tra - ed istruzione secondo la pedagogia idealistica, 1541.
 - enciclica di Pio XI sull'-, 703-704.
 - l'autodidatta, 1730-32.
 - rapporti tra le generazioni, 114, 115-16, 1331-32, 1730, 1829-30, (73) - 2149.
 - rapporto ambiente-educazione secondo Marx, (877) - 1426.
 - scuola e vita, istruzione ed - nel lavoro del docente, (499) - 1542-1543.
 - sulla ricerca del principio educativo nella scuola, (498-503) - 1540-1550, 516.
 - Vedi anche pedagogia e scuola.
- egemonia:
 - borghese e concentrazione degli intellettuali francesi, (60) - 1639-1640.
 - come combinazione di forza e consenso nel regime parlamentare, (58-59) - 1636-38.
 - come direzione intellettuale e morale: rapporti tra « direzione » e « dominio », (40-41) - 2010-II.
 - e crisi della « coscienza critica », 84.
 - e democrazia, 1056.
 - e dittatura in Croce e Gentile, 691.
 - e divisione dei poteri, 751-52.
 - e storia etico-politica, (1084) - 1222-24, 1235-37.
 - etico-politica ed - economica, (461) - 1591.
 - , internazionalismo e caratteri nazionali, 1729.
- carattere permanente dell' - del Nord sul Sud, 131.
- concetto di - in Lenin, (465) - 1235, 882, 1249-50.
- contenuto dell' - politica della classe operaia al potere e primitivismo economico-corporativo, 1053-54.
- crisi di - della classe dirigente e crisi dello Stato, 1603.
- dal dominio diretto al carattere egemonico del dominio straniero in Italia, (1161) - 1962.

- giacobini e -, (43) - 2014, (50) - 2027, (52) - 2030.
- il - come organismo di agitazione, di propaganda al servizio dei moderati, (43) - 2014.
- influenza della propaganda dei moderati nella storiografia del Risorgimento e sterilità della propaganda del -, (391-92) - 2074-2075.
- letteratura degli epigoni del - sul Risorgimento, (1154) - 1976.
- mancato legame del - con le masse rurali, (48) - 2024.
- parallelo tra il fallimento del - e il fallimento del sovversivismo del 1919-20, 944.
- rapporto città-campagna e indirizzo del - nel Risorgimento, (38) - 2042.
- subordinazione del - ai moderati, (40-42) - 2010-13.
- Vittorio Emanuele e il - «in tasca», (41) - 2010, 1782.
- partito nazionalista, *vedi* nazionalismo.
- partito popolare:
- e attività sociale del clero, 66.
 - e T. Tittoni, 578.
- fondazione del -, (28) - 2083, (67), (118) - 2058, (941) - 2262.
- il - nuova forma di cattolicesimo liberale, (1159) - 1998, 1293.
- parallelo tra neoguelfi e -, 944.
- ultramontanismo del -, 1706.
- Partito socialista italiano:
- Congresso di Genova, 85, 1664.
 - continuazione nel - della politica giolittiana, 322.
 - convegno socialista clandestino di Firenze del 1917, 319.
 - deficienze storiche del - (favola del castoro), 319-21.
 - discorso di Abbo al Congresso di Livorno, (6) - 1896, 323.
 - Italo Toscani, 322, 415-16.
 - Mussolini e gli intransigenti nel -, meridionalismo e blocco urbano settentrionale, (36-37) - 2039-40.
 - patto di alleanza tra CGL e -, 320-321.
 - rapporti dei riformisti con la plutocrazia, 321.
 - uso demagogico dell'antinterventismo del -, 322.
- passato:
- e contemporaneità, (1087) - 1417.
 - atteggiamento verso il -, 341-42, 947-48, 1754.
 - che cosa dev'essere accolto e che cosa respinto dell'eredità del -, (1044) - 1408.
 - complessità del - nella dialettica di conservazione-innovazione, (957-58) - 1325-26, 1354.
 - sua continuazione critica nel presente, 137, 756-58, 873.
 - Vedi anche* presente.
- paternalismo:
- ed egemonia nei servizi intellettuali, 1715.
 - la Chiesa come organismo democratico in senso paternalistico, (495) - 1869.
- patria:
- , libertà e Stato, 1230-31.
 - cattolicesimo e religione del «patriottismo», 1237.
 - chi è «patriota», 1973.
 - il concetto di - e di nazione come nesso tra governanti e governati, 1236-37.
 - il patriottismo come «specialità oratoria», (388) - 2242-43.
 - patriottismo, nazionalismo ed anticlericalismo, 1896, 2094.
 - significato del termine «patriota» nella Rivoluzione francese, 1237.
- pedagogia:**
- - e filosofia, (502) - 1548.
 - - idealistica e insegnamento della religione, 1381.
 - distinzione tra educazione e istruzione secondo la - idealistica, 1541-42.
 - la - e Labriola, (1060-61) - 1366-1367.
 - nuova - e dogmatismo nella scuola, (502) - 1548.
 - per il principio pedagogico-didattico della «storia della scienza e della tecnica come base dell'educazione formativa-storica nella nuova scuola», 516.
 - principi della - moderna, 114, (1061) - 1366-68, 1331.
 - rapporto pedagogico e rapporto di egemonia, 1331.
- Vedi anche* educazione e scuola.

- scienze matematiche come strumenti delle scienze naturali, 1422.
- scienze matematiche e scienze storiche, 1948-49.
- scienze naturali e filosofia della praxis, (1076) - 1413.
- scienze naturali e prevedibilità dei processi naturali, (1059-60) - 1403-4.
- scienze naturali e scienze dello spirito, 567.
- scienze strumentali e scienze naturali, 1277.
- significato dell'aggettivo «scientifico», 817, 826-27.
- soggettività ed oggettività dell'esperimento scientifico secondo la «nuova» fisica, (1043, 1047-1048) - 1451-55.
- Sorel e Missiroli sulla -, (430) - 1458.
- storia delle scienze e storia della tecnologia, 1421.
- sulla formazione e l'attività della «Società italiana per il progresso della -», 1054-55.
- sulle definizioni della -, (466) - 1455, 1766.
- sull'uso della parola -, 1350.
- «tecnica» e «pensiero in atto», «strumenti materiali» e -, (439-440) - 1465.
- un'osservazione di M. Missiroli sul cattolicesimo e le scienze naturali, (1078) - 1414.
- Indicazioni bibliografiche:* sulla - sociale inglese, 931; discorsi di scienziati italiani all'Esposizione di storia delle scienze del 1929, 1696.
- scopero:
- teoria dello - generale, Trockij e Rosa Luxemburg, 867.
- sciovinismo, *vedi* nazionalismo.
- scolastica:
- e studio della logica formale, (135) - 1891.
 - atteggiamento dei neoscolastici nei confronti della filosofia di Croce, (1083) - 1218.
 - critiche dei neoscolastici alla filosofia gentiliana, (497) - 1871, (1049) - 1370, 1695.
 - i francescani rappresentanti della neoscolastica in Italia, 1297.
 - influenza di Croce e Gentile sulla filosofia neoscolastica, 1218.
 - neoscolastica ed alleanza del cattolicesimo col positivismo, 85, 424, 1218.
 - neoscolastica e scienze naturali, 1694-95.
 - polemica Carlini-Olgiati su neoscolastica, idealismo e spiritualismo, 1788, 1921-22.
 - polemiche cattoliche intorno alla filosofia neoscolastica, 1114-15, scrittura, *vedi* lingua.
- scuola, 769:**
- o - attiva, 114, (486-87) - 1537.
 - o - attiva e - creativa, (486-87) - 1536-38.
 - classica e - tecnico-professionale, (136) - 1892, (483) - 1530-31.
 - come strumento di elaborazione di intellettuali di vario grado, 1516-17.
 - e educazione nazionale, 935.
 - e folklore, (89-90) - 2313-14, (498) - 1540.
 - e tendenza a rallentare la disciplina dello studio, (502-3) - 1549-50.
 - e vita, istruzione ed educazione nel lavoro del docente, (498-99) - 1542-43.
 - professionale e - formativa, (501-2) - 1547-48.
 - specializzata e circoli di cultura, (483-84) - 1531-32.
 - umanistica e sua crisi, (483) - 1530-31.
 - unica, 114, (485-88) - 1534-40, 1054-55.
 - unica del lavoro e orientamento professionale, (483) - 1530-31, 572-73. X
 - unica e cosa essa significa per tutta l'organizzazione della cultura nazionale, 935-36. X
 - unica nel programma del partito bolscevico del 1917, (472) - 1488-89. X
 - unitaria e accostamento meccanico tra lavoro manuale e intellettuale, (483) - 1531, 1183-85, 1538.
 - unitaria e asili d'infanzia, (486) - 1535-36.
 - analfabetismo e scolarizzazione, 2260. ✓

articolo della «Civiltà Cattolica» sulla religione nella -, 919.
 decadenza dello studio del latino, x 677, 712.
 degenerazione della - media dopo la riforma Gentile, (499) - 1542-1543.
 discussioni sulle scuole professionali, 825-26.
 esempi di sperimentazione scolastica in un lavoro di C. Washburne, 1183-85.
 frattura tra - elementare-media e - superiore dopo la riforma Gentile, (498) - 1540.
 frazione dell'attività formativa, 114.
 organizzazione della - media secondo la legge Casati, (499-500) - 1543-44.
 Owen, Saint-Simon e le scuole infantili di F. Aporti, (55-56) - 2046-47, 544-45.
 per il principio pedagogico-didattico della «storia della scienza e della tecnica come fase dell'educazione formativo-storica nella nuova -», 516.
 principio pedagogico del mutuo insegnamento e - «gesuitica», (55) - 2047.
 ricerca del principio educativo nella -, (498-503) - 1540-50.
 scuole rurali istituite in Umbria da E. Faina, 220.
 sistema scolastico delle lezioni-conferenze senza «seminario» e problema degli esami, (499) - 1543, 843-44.
 squilibrio tra scuole pubbliche e scuole private nel napoletano dopo il 1821, (395) - 2068.
 stratificazioni interne e apparente carattere democratico nella - professionale, (501-2) - 1547-48.
 sull'organizzazione della - unitaria, (485-88) - 1534-40.
 università cattoliche, università statali e - elementare e media, (495) - 1868-69.
 valore formativo dello studio del latino e del greco nella - tradizionale e difficoltà di trovare equivalenti adatti in una nuova didattica, (499-501) - 1543-1546.

Indicazioni bibliografiche: sulla -, 980-81.

secolo XIX:

«culto della scienza», «religione del progresso» e ottimismo del -, (74) - 2330.

sulla formula dello «stupido -», (61) - 1642, 340-42.

senato:

caratteri del - italiano, 830.

ingresso di Croce in -, 1304.

senso:

-, materialismo francese del Settecento e ideologia, (453) - 1490-1491.

Leopardi e il - settecentesco, 1778.

senso comune, 5:

- e buon senso, (75-76) - 2270-71, (949) - 1483, 958-59, 959, (1047) - 1399-400, (1063) - 1375, 1334-1335.

- e concetto di eguaglianza, 1280.

- e Croce, 331, (1045-46) - 1398-1399, (1082) - 1216-17.

- ed E. Kant, 331.

- e dialettica, (877) - 1425.

- e dimostrazione gesuitica dell'esistenza di Dio, 1920-21.

- e filosofia, (75-76) - 2270-71, (1045) - 1396, (1071) - 1383.

- e folklore, (76) - 2271, 935, (1045) - 1396, 1375.

- e Gentile, (1047) - 1399-401.

- e il tipo della rivista moraleggiante del Settecento, (75-76) - 2270-71.

- e letteratura francese, (1045) - 1398.

- e Marx, (1047) - 1400.

- e materialismo, (1069) - 1409, 1855, 1861.

- e «scienza popolare», 328.

-, filosofia della praxis e problema dell'oggettività del reale, (466-467) - 1456.

- in rapporto alla letteratura popolare, 844.

-, scienza e religione, (466-67) - 1455, (1063-64) - 1378.

-, tecnica artistica e tecnica del pensiero, (439-40) - 1462-63.

carattere antropomorfo del -, (1045) - 1397.

cartoline del pubblico come docu-