

Fernando Gritta

I problemi dell'educazione secondo Gaetano Filangieri

Saggio di carattere divulgativo

I L'educazione come problema giuridico

Ai problemi dell'educazione nei suoi molteplici aspetti è dedicato per intero il quarto libro della "Scienza della Legislazione" di Gaetano Filangieri pubblicata a Napoli fra il 1780 ed il 1788, anno della morte dell'autore appena trentaseienne. E' una delle opere più importanti a livello nazionale ed internazionale pubblicate nel Settecento. Rientra nel quadro di quel complesso di riforme e di studi che caratterizzarono il Regno di Napoli nella seconda metà del sec. XVIII ed è così vasta e così originale nella sua concezione di fondo da risultare indefinibile.

Nella introduzione l'autore la presenta così: "E' cosa strana: fra tanti scrittori che si sono consacrati allo studio delle leggi, chi ha trattato questa materia da solo giureconsulto, chi da filologo, chi anche da politico, ma non prendendo di mira che una sola parte di questo immenso edificio: chi, come Montesquieu, ha ragionato piuttosto sopra quello che si è fatto, che sopra quello che si dovrebbe fare; ma niuno ci ha dato ancora un sistema compiuto e ragionato di legislazione, niuno ha ancora ridotta questa materia ad una scienza sicura ed ordinata, unendo i mezzi alle regole e la teoria alla pratica. Questo è quello che io intraprendo di fare in quest'opera"¹.

Ed infatti, utilizzando la sua straordinaria competenza nelle discipline giuridiche ed una sterminata mole di riferimenti e citazioni di ogni genere, affrontò l'elaborazione dell'"immenso edificio" suddividendolo in sette libri, il primo sulle "regole generali della scienza legislativa"; il secondo sulle "leggi politiche ed economiche"; il terzo sulle "leggi criminali"; il quarto su "l'educazione, i costumi e l'istruzione pubblica"; il quinto sulla "religione"; il sesto sulla "proprietà"; il settimo sulla "patria potestà ed il buon ordine della famiglia".

Il quarto libro fu l'ultimo pubblicato per intero, nel 1785; del quinto fu pubblicata postuma solo una parte; degli ultimi due si conoscono le brevissime sintesi che l'autore ne dà in un "Piano ragionato" che ritenne di dover premettere alla pubblicazione dei primi due libri "per la molteplicità degli oggetti che riguarda quest'opera":

All'inizio di questo "Piano" volle accennare subito a due dei concetti che sviluppa poi nel primo libro e che sono fondamentali per l'intelligenza di tutto il trattato.

Il primo di questi concetti, il primo "dato", come egli lo definisce, è quello secondo il quale l'"oggetto unico ed universale della scienza della legislazione" sono la "conservazione" e la "tranquillità" intendendo con tali termini indicare la libertà, la facilità nell'acquisto di tutto ciò che serve "pel comodo della vita", la fiducia nelle istituzioni e nei concittadini, la sicurezza.

Il secondo concetto riguarda la distinzione ed il rapporto fra "bontà assoluta" e "bontà relativa" delle leggi.

¹ "Scienza della Legislazione" Ed. Grimaldi e C. Napoli 2003. Introduzione pag. 4

La prima è “l’armonia coi principi universali della morale comuni a tutte le nazioni, a tutti i governi, ed adattabili in tutti i climi”, perché “Il diritto della natura contiene i principi immutabili di ciò che è giusto ed equo in tutt’ i casi ... Niun uomo può ignorare le sue leggi”.¹ La “bontà relativa” è quella che rispecchia le caratteristiche e le esigenze specifiche di ciascuno Stato (tempo, luogo, clima, etnia, storia, ecc.) sempre nel rispetto della bontà assoluta universale.

Il Filangieri era convinto che una radicale riorganizzazione del diritto sulla base di tali principi generali avrebbe determinata una “pacifica rivoluzione”² destinata ad assicurare la felicità ai popoli sotto la guida di sovrani “illuminati”.

Nello sterminato panorama del diritto che è “La scienza della Legislazione” i problemi dell’educazione hanno un posto molto rilevante occupando, come si è detto, un intero libro dei quattro pubblicati dall’autore. Essa assume anzi nel quadro generale un ruolo primario dal momento che il timore delle reazioni della legge potrà ridurre “il numero dei delinquenti, ma non farà mai nascere gli eroi”. La virtù non può essere che il prodotto di molte altre forze: “l’educazione considerata come prima di queste forze richiamerà – dice il Filangieri – le prime nostre cure”.

Far rientrare l’organizzazione dell’educazione nell’ambito del diritto significa farne un problema pubblico, un problema giuridico, un problema dello Stato. Questa esigenza fu avvertita in buona parte dell’Europa nella seconda metà del Settecento per motivi teorici, in quanto si andava diffondendo la cultura laica di ispirazione illuministica, e per motivi pratici, poiché l’espulsione dal Portogallo (1759), dalla Francia (1764), dalla Spagna e dal Regno di Napoli (1767) dell’ordine dei Gesuiti a cui era affidata prevalentemente l’istruzione, specie nei gradi più elevati, fece avvertire la necessità di provvedere con urgenza, una volta liberatisi del monopolio degli ordini religiosi, ai bisogni dell’istruzione del popolo ad ogni livello, e di verificare, al vaglio dell’applicazione immediata, la logica dei principii laici.

In Francia il Turgot nel 1775 propose al re Luigi XVI la costituzione di un Consiglio per la pubblica istruzione che non esitò a definire “ la première et la plus importante de toutes les institutions du royaume”. Ma allora, in Francia, non si seppero trovare che palliativi più dannosi del male e l’istruzione popolare restò nelle mani dei vescovi, i quali, in mancanza di meglio, continuarono a rilasciare i “permes d’insegnamento” a tutti coloro che ne facessero richiesta.

Anche in Italia, naturalmente, l’esigenza di una impostazione politica e giuridica del problema educativo appariva essenziale e preliminare ad una risoluzione pratica della vitale questione. Prima del Filangieri se ne occuparono, fra gli altri, Gian Rinaldo Carli, Gaspare Gozzi e soprattutto Antonio Genovesi.

Non è un caso che Genovesi e Filangieri, entrambi meridionali, non siano stati né pedagogisti né propriamente filosofi, ma versati piuttosto nelle scienze

¹ Op. cit., L. I, pag 15- Negli stessi anni Kant affermava: “La legge morale è dentro di me”.

² “...altrimenti che pacifica non riuscivano quegli uomini (il Filangieri ed altri del suo tempo) ad immaginarla” – Croce – Storia del Regno di Napoli. Bari. Pag.180

giuridiche ed economiche. Per ognuno d'essi però, com'è logico, il problema acquista particolari sfumature e quasi si mostra in diversa prospettiva.

C'è indubbiamente nel Genovesi una solida concretezza e una aderenza alle cose che ne fanno il più consapevole rappresentante di una classe nuova che prospetta e difende i propri interessi; egli interpreta anche i fatti educativi in funzione del predominante interesse economico che lo induce a buttare via tutto quello che non si mostri subito vivo e attuale e praticamente utile fra "le vane e inutili sottigliezze" frutti della "sfrenata passione per la pedanteria".

Egli considera la diffusione dell'istruzione una delle fondamentali condizioni per quel risorgimento economico del paese che gli appare la meta massima cui tutti debbano tendere; e per questa ragione, e per l'altra concomitante dell'anticurialismo, assegna senz'altro allo Stato, e per esso al sovrano, il diritto di disporre della pubblica istruzione, dirigendo tutte le scuole del suo regno e controllando le opinioni che vi vengono professate e l'indirizzo degli studi, che il Genovesi, naturalmente, ritiene che debba essere in prevalenza scientifico.

Certo più astrattamente posto e risolto appare il problema nel quarto libro della "Scienza della Legislazione" del Filangieri, dedicato appunto alle "leggi che riguardano l'educazione, i costumi e l'istruzione pubblica". C'è però in esso una maggiore organicità fra principii e proposte pratiche, una più varia e ampia visione dei rapporti molteplici dell'educazione col complesso dei problemi economici, sociali, morali, religiosi, un più spiccato sapore giuridico, per la natura stessa dell'opera, di cui è parte sostanziale. Esso è, in un certo modo, il presupposto degli altri libri: solo l'educazione, quella capace e di formare e mantenere i buoni costumi del popolo, può garantire lo sviluppo della vita civile ordinata secondo giustizia e, reciprocamente, nessun sistema di educazione, per quanto perfetto, potrebbe reggersi, durare e produrre i suoi frutti quando tutto il complesso della legislazione risultasse inadeguato a garantire ai cittadini quello che il Filangieri considera, come si è visto, "l'oggetto unico ed universale della scienza della legislazione: la conservazione e la tranquillità". L'educazione, quindi, migliora gli uomini rendendo così possibile la promulgazione e l'applicazione delle buone leggi e queste a loro volta preservano i frutti dell'educazione e se ne fanno garanti.

Il problema educativo assume così una funzione ed un significato giuridico, politico, sociale affatto nuovo. Era questa l'esigenza più immediatamente avvertita nel campo educativo ai suoi tempi: l'averle dato il dovuto rilievo è il merito precipuo del Filangieri.

II L'educazione sociale.

Nella seconda metà del sec. XVIII in ogni discorso sul problema educativo si presentava il dilemma se convenisse affidare il compito di educare alla iniziativa privata o se fosse preferibile demandarne la cura allo Stato, e alla base di ogni dibattito era di pragmatica il riferimento all'"Emilio" e al "Contratto sociale", opere dalle quali, fin dalla loro pubblicazione nel '62, nessun uomo di cultura poteva prescindere.

L'"Emilio" si apre con quella famosa proposizione con cui si attesta la inconciliabilità delle due tesi: "Essendo destinati a combattere la natura o le istituzioni sociali, bisogna decidersi a fare o un uomo o un cittadino, poiché non si può fare insieme l'uno e l'altro", e Rousseau naturalmente sceglie l'uomo. Ma il "Contratto sociale", che pure si apre con una affermazione altrettanto famosa che sembra preludere quasi ad una rivolta anarchica ed individualistica- "l'uomo è nato libero e dovunque è nelle catene"- si conclude, in virtù delle clausole convenzionali del contrattualismo, con la riaffermazione di una sovranità, la "volontà generale", a cui i cittadini dovrebbero sottomettere, per una convenzione reciproca, ogni loro diritto, non escluso quello della libertà di coscienza e di culto. Nel pensiero del Rousseau sussiste, di fatto, una contraddizione fra spontaneità e convenzione, fra individuo e società, fra interesse privato e interesse pubblico.

E questa contraddizione si presentò, poco dopo la morte del Filangieri, in seno all'Assemblea Costituente e alla Convenzione quando, nelle numerose relazioni e nei molti progetti di legge presentati ai vari consigli per la pubblica istruzione, i deputati francesi sostennero ipotesi opposte rifacendosi tutti all'"Emilio" e al "Contratto sociale"¹

Il dissidio fu affrontato dal Filangieri sul piano storico e speculativo nel brano con cui si apre il capitolo secondo del quarto libro della "Scienza della legislazione": "Per formare un uomo, io preferisco la domestica educazione; per formare un popolo, io preferisco la pubblica. L'allievo del magistrato, della legge non sarà mai un "Emilio", ma senza l'educazione del magistrato e della legge vi sarà forse un "Emilio", vi sarà forse una città, ma non vi saran cittadini".²

Una volta posto il dilemma uomo-popolo, che si traduce, sul piano pedagogico, nell'altro, istruzione privata – istruzione pubblica, il Filangieri non può non accettare il secondo termine e porre l'istruzione pubblica a fondamento del suo piano, perché questa è la tesi implicita nella stessa impostazione giuridica del problema educativo nel quadro generale di una scienza della legislazione. E non c'è da meravigliarsi se in tutto il suo piano il Filangieri, preoccupato di formare il cittadino ed il popolo, viene ribadendo nel complesso un rigido sistema di educazione positiva fondato sulla formazione degli abiti e sulla imitazione, trascurando la vera scoperta del Rousseau, la rivendicazione cioè della libertà e della spontaneità dello spirito.

¹ Cfr. Gaetano Nisio-Gaetano Filangieri e i pedagogisti della Rivoluzione Francese – In "Rivista d'Italia". 1904. I

² La Scienza della Legislazione Libro IV. Ed. cit. pag. 287

In realtà il Filangieri non è contro il Rousseau: egli ritiene di accettarne l'esigenza democratica, temperandola per poterla tradurre in norma giuridica, ma la libertà dell'individuo, che è alla base della nuova pedagogia, sfuma nel gran congegno della "società" preordinata al singolo e onnipotente nelle manifestazioni della sua volontà; il vizio congenito sta nel seno medesimo di quella teoria contrattualistica che il Filangieri ereditò in parte proprio dal Rousseau. Si deve, anzi, al Filangieri il migliore tentativo che fu fatto ai tempi suoi per mitigare l'astrattezza della premessa contrattualistica e per risolvere sul piano etico il conflitto fra libertà individuale e interesse sociale.

La pagina con cui si riapre la parte seconda del libro quarto è certo una delle più rigorose, sorvegliate e vibranti della "Scienza della Legislazione" e mette conto di riportarla per intero: "L'uomo non può essere felice, senza essere libero: tutti ne convengono. L'uomo non può essere felice senza convivere co' suoi simili: tutti lo sentono. L'uomo non può convivere co' suoi simili senza una forma di governo e senza leggi: tutti lo concepiscono: L'uomo dunque per essere felice deve essere libero e dipendente: Ma la libertà non esclude la dipendenza, come la dipendenza esclude la libertà? Se la libertà suppone il potere di fare ciò che si vuole, come si potrà combinare con la dipendenza, che suppone l'obbligo di fare ciò che si deve? Vi è mai un mezzo per avvicinare questi estremi, per conciliare questi opposti? – Fortunatamente per gli uomini questo mezzo esiste. Ma quale egli è? Dove si trova? Chi può somministrarlo? – Se il "dovere" senza la "volontà" esclude la "libertà"; se la "volontà" senza il "dovere" esclude la "dipendenza"; il "volere" ciò che si "deve" conserva la "libertà", senza distruggere la "dipendenza". La "volontà di fare ciò che si deve sarà dunque il nesso, che unisce e combina la "libertà" colla "dipendenza". Quando il cittadino desidera ciò che la legge prescrive, quando, correndo dove la sua libertà lo spinge, egli va dove le leggi lo chiamano, allora egli è dipendente, perché vive sotto le leggi, ed è libero, perché seconda la sua volontà, e farebbe ciò che esse prescrivono, ancorché esse non lo prescrivessero" ¹.

Qui il contrattualismo e l'utilitarismo, che sono i presupposti teoretici di tutta la concezione giuridica e morale del Filangieri, trovano un correttivo potente nella felice intuizione della libertà intesa come accettazione volontaria della morale giuridica. Si penserebbe quasi a Kant se l'utilitarismo dominante non ricomparisse anche attraverso i concetti di "libertà" e di "dovere".

L'accettazione volontaria della norma, infatti, non sta già nella elezione della coscienza morale del singolo che s'impone liberamente di fare ciò che deve, ma nella escogitazione sapiente di quel sistema giuridico, nella formazione di quegli abiti morali, nella realizzazione di quella società economica e civile che possano garantire un reale ed effettivo "interesse" a fare il proprio "dovere", che realizzino anche la piena coincidenza fra "interesse" e "dovere": "Datemi una società, ove l'interesse e le passioni dell'individuo siano così ben combinate coll'interesse della società stessa che l'uno non possa cercare la sua felicità senza contribuire a quella dell'altra, e ... voi troverete la maggior parte de' suoi individui "volere" ciò

¹ Op. cit. L. IV Pag. 359

che “debbono”, aggiunge il Filangieri subito dopo il brano sopra riportato: la “libertà” e il “dovere” sfumano così entrambi nell’“interesse”, e vero fine della legge diventa quello di accordare l’interesse del singolo con l’interesse della società.

Quel che manca al Filangieri di arditezza speculativa è compensato dalla sua concretezza e dalla sua spiccata tendenza alla codificazione che lo porta a tradurre, per un sottinteso processo di semplificazione e di analisi, un arduo problema teorico in termini giuridici per una sua precisa formulazione e definizione sul piano legislativo. Così la teoria contrattualistica e utilitaristica, che era alla base del giusnaturalismo del secolo XVIII, lungi dall’arrivare alle conseguenze paradossali ed antitetiche a cui l’aveva condotta il Rousseau nel “Contrato sociale”, viene opportunamente moderata ed armonizzata nella ricerca delle norme più adatte a convogliare le premesse verso il più “utile” dei fini.

Se l’unica via di risoluzione di quel dissidio profondo fra individuo e società, fra uomo e cittadino, fra libertà e dipendenza sta nella convergenza di entrambi i termini in un interesse unico previsto e preordinato dalla legge, è chiaro che risulta inaccettabile una educazione puramente negativa e privata: l’istruzione pubblica e positiva diventa una delle più potenti “concause” per la realizzazione di questo fine. Sfugge certo al Filangieri la portata dell’intuizione russoniana – ed è ben logico che sia così, data la profonda diversità dei suoi interessi mentali – ma non gli si può disconoscere tuttavia il merito di una visione realistica ed in un certo modo accettabile dell’educazione positiva e formativa: “La disuguaglianza tra un uomo e un altro dipende meno dall’intrinseca ed originaria diversità dell’“attitudine” delle loro facoltà di sentire, di pensare e di volere, che dalla diversità delle cause che si combinano per svilupparle. Queste cause sono le circostanze nelle quali il soggetto si ritrova; e tra queste circostanze, quelle che dipendono dall’educazione, siccome sono le prime, così sono anche quelle che hanno la più gran parte in questo sviluppo”¹. E’ evidente che in quel chiaro principio delle “circostanze” c’è un non trascurabile sapore storicistico che ci riporta sul terreno della realtà di fatto e respinge l’astrazione naturalistica dell’uomo buono per tendenza innata e non suscettibile pertanto di nessun benefico influsso dell’ambiente.

Fin dall’inizio dell’opera sua il Filangieri aveva respinta l’utopia di un idilliaco stato di natura : “ Io non sono così strano, per supporre uno stato di natura anteriore alle società civili, simile a quello dei selvaggi, come alcuni misantropi sofisti lo pretendono; né così ignorante della natura della mia specie, e de’ caratteri che la distinguono dalle altre, per credere che l’uomo sia nato per errare ne’ boschi, o che lo stato di società sia uno stato di violenza per lui”².

L’uomo sociale è dunque l’oggetto dell’indagine del Filangieri, così come l’uomo naturale era stato l’oggetto di quello del Rousseau.

Da tutto quanto si è detto deriva dunque che la affermazione iniziale del Filangieri – “Per formare un uomo, io preferisco la domestica educazione; per formare un popolo, io preferisco la pubblica – non soltanto è perfettamente

¹ Op. cit. L. IV Pag. 301

² Op. cit. L. I Pag. 11

giustificata dal punto di vista storico, in quanto ripropone un'antitesi presente nel fondo stesso del pensiero illuministico dominante, ma rappresenta – per la decisa preferenza per una educazione pubblica e sociale che le è implicita – una ben più coerente soluzione, rispetto al naturalismo individualistico, della scottante questione dell'istruzione popolare e del riscatto delle masse. Lontano dal Rousseau, del quale nota le astrazioni senza intuire fino in fondo il senso e il valore del suo messaggio, egli interpreta l'esigenza di giustizia sociale che era di tanti uomini del tempo suo, ed anche del Rousseau, e le dà una forma precisa.

Non sembra accettabile perciò questa proposizione di Ugo Spirito, autore di un pregevole saggio sul pensiero pedagogico filangieriano: "...il Filangieri, dovendo scegliere fra l'uomo e il cittadino, non esita affatto, e, fissi gli occhi all'ideale spartano, rinuncia a tutti i vantaggi dell'educazione domestica pur di riuscire a formare il cittadino"¹. Sembra che qui si scambi per causa quello che pare piuttosto un effetto. Certamente il più forte colorito antistoricistico deriva al Filangieri, nel libro quarto, dall'idoleggiamento dell'ideale spartano. A ragione lo Spirito aveva osservato precedentemente come l'antistoricismo del Filangieri abbia spesso un carattere tutto suo particolare, perché non deriva da un senso di frattura con la tradizione storica – che ha riscontro nella famosa polemica fra gli "antichi" e i "moderni" – ma dal sovrapporre alla realtà contemporanea un mondo amorevolmente studiato e rivissuto e da una valutazione a volte acritica del processo storico che rende indifferentemente convertibili i più lontani e diversi momenti. Ma è assurdo ritenere che abbia propugnato un'educazione di Stato per la suggestione di un ideale classico, per una predilezione culturale, libresco, tradizionalistica. Che non si tratti di un accademico culto di un lontano passato è dimostrato anche dal grande interesse che manifestarono per quel mondo quasi tutti i rivoluzionari francesi e dal favore che ebbe presso di loro il quarto libro della "Scienza della legislazione".

In realtà nel mondo classico, ed in particolare nella società spartana, sembrava essersi attuata una sorta di educazione integrale della personalità, simile a quella a cui il Filangieri aspirava. Per lui l'educazione pubblica deve essere una educazione sociale, per la cui realizzazione lo Stato non può limitarsi ad esigere l'acquisizione di certi comportamenti e di certe discipline, ma deve mirare a formare i cittadini nella loro interezza, secondo i principi della costituzione politica e senza limiti temporali, per assicurare a ciascuno l'inserimento pieno e coerente nella comunità.

Per garantire l'organico ed efficiente esplicazione di un compito così delicato ed impegnativo appare indispensabile al Filangieri pensare ad un complesso sistema burocratico che coordini, sotto una direzione rigida ed unitaria, l'attività di tutti i funzionari ad essa preposti. Così il Filangieri dispone appunto una macchina burocratica a sistema piramidale mediante la quale il "Supremo magistrato d'Educazione" può predisporre, dirigere e sorvegliare, dall'alto, l'azione dei magistrati provinciali e comunali e d'ogni singolo "custode".

¹ Ugo Spirito "Il pensiero pedagogico di G. Filangieri" Firenze, Pag. 61

Al di sopra di tutto e di tutti sta l' "interesse sociale" che il solo Magistrato supremo può conoscere ed individuare, e perciò uno solo ha il compito di coltivarlo e conservarlo, saggiamente applicando le disposizioni del legislatore.

L'educazione diventa in tal modo uno strumento squisitamente politico nelle mani del magistrato e del sovrano e il Filangieri ribadisce con Aristotele: "Il più efficace de' mezzi per conservare la Costituzione de' governi fermi e stabili, è di educare la gioventù a tenore della costituzione."¹

Ad un intervento massiccio dello Stato nella direzione politica dell'educazione pensarono anche parecchi deputati della Convenzione nazionale durante la Rivoluzione francese, ma essi avevano in mente la sovranità popolare in una repubblica democratica, mentre nella concezione del Filangieri a capo della struttura autoritaria degli educatori che egli delinea non vi sono i rappresentanti del popolo o i suoi "commissari", per dirla col Rousseau; c'è un sovrano assoluto, sia pure "illuminato".

Tuttavia, per la obiettività del giudizio, occorre notare come il Filangieri non faccia che procedere coerentemente secondo le premesse e come, soprattutto, l'ideale di un'educazione rigidamente organizzata e coerentemente diretta dovesse necessariamente apparirgli la più idonea per risolvere molti dei problemi che in tutta l'Europa, e specie nel Regno di Napoli, derivavano anche dalla incuria e dalla grettezza con cui si provvedeva all'istruzione. Ancora molti anni dopo la pubblicazione dell'opera del Filangieri solo un settore del popolo riceveva una qualche istruzione: "...abbiamo in Napoli circa centomila individui dell'età da 5 a 18 anni, e... di questi non più che quattro o cinque mila ricevono istruzione. Nelle provincie la proporzione è molto minore.", diceva il Galanti².

Il sistema del Filangieri voleva essere essenzialmente un mezzo per correggere in maniera totale, definitiva e pacifica una simile, terrificante situazione.

L'educazione sociale, come è stato già detto, non sopporta, per sua natura, limitazioni di sorta, e come abbraccia tutta intera la personalità umana, così s'estende per tutta l'esistenza e controlla e dirige l'azione del singolo nella società di cui è parte. Perciò il libro quarto della "Scienza della Legislazione" si suddivide in tre parti, delle quali la prima tratta "delle leggi che riguardano l'educazione", la seconda "Delle leggi che riguardano i costumi" e la terza "delle leggi che riguardano l'educazione, i costumi e l'istruzione pubblica".

Compito essenziale del legislatore dev'essere quello di inculcare nell'animo dei cittadini, fin dai primi anni, il più profondo amore per la virtù. Si afferma qui il principio, forse di ispirazione lockiana, della "formazione degli abiti", imposti, però, non dal maestro ad un singolo allievo, ma dal legislatore a tutto il popolo. "Quando una saggia legislazione dirigesse il corso dello spirito umano, quando, distraendolo dalle vane speculazioni, lo richiamasse interamente agli oggetti che interessano la prosperità di popoli e la sorte degli Stati, quest'acquisto non

¹ Op. cit. L. IV pag. 288

² Giuseppe Maria Galanti – Napoli e contorni – Napoli, 1829 – Pag. 211

diverrebbe forse facile, e la perpetuità del benessere di un popolo e della sua virtù non lascerebbe forse d'essere creduta un problema irresolubile?"¹.

Le istruzioni e i "discorsi morali" rappresentano il mezzo più idoneo al raggiungimento di questo fine: "L'oggetto...dell'educazione morale in generale, è di somministrare un concorso di circostanze il più adatto a sviluppare queste facoltà (innate, proprie di ciascun individuo), a seconda della destinazione dell'individuo e degli interessi della società, della quale è membro"². È interessante notare, dunque, come l'insegnamento morale, lungi dall'essere fine a se stesso e dall'appagare un reale bisogno dello spirito, venga dal Filangieri concepito in funzione anch'esso dell'"interesse sociale" sul quale tutto il sistema s'impenna. L'insegnamento morale deve quindi adeguarsi alla "destinazione dell'individuo", così da apparecchiargli quel necessario corredo di massime e di credenze che più docile e morigerato possano renderlo nel corso della sua vita e nell'esercizio di quel mestiere e di quella professione a cui è stato opportunamente preparato.

Una volta negato il principio della spontaneità dell'istinto e della individualità del sentimento, il Filangieri finisce col considerare il cittadino un soggetto che il legislatore si costruisce a suo arbitrio tenendo l'occhio a quell'interesse sociale a cui tutti i cittadini devono prepararsi.

C'è però sempre, anche nel fondo di questa grossolana concezione viva e presente l'immagine di tutto il male che nasce dall'assenza di ogni educazione morale. Il Rousseau aveva scoperta una esigenza insopprimibile del tempo suo, ma l'aveva espressa, conformemente alla estrosità del suo temperamento e del suo genio, in maniera paradossale. Intanto la degradazione del popolo si faceva sempre maggiore, l'ignoranza più profonda, l'oppressione più odiosa.

L'educazione negativa e preservatrice proposta dal Rousseau gli appare, più che inadeguata a risolvere il problema sul piano sociale, addirittura dannosa: l'unica salvezza sta nel legislatore, il "deus ex machina" che riforma razionalmente la società corrotta mediante le "buone leggi" e la saggia morale, la quale rientra anch'essa nelle leggi e diventa strumento precipuo della legislazione.

"L'uomo nasce nell'ignoranza e non negli errori" egli proclama. Ora, se si può subire l'influenza malefica perché non si potrebbe recepire quella benefica? Questa, in sostanza, la semplicistica inferenza, che deriva dalla convinzione fondamentale del valore positivo delle leggi.

Il Filangieri osserva le cose da giurista e ha sempre presente il quadro generale di tutta quanta la realtà socio-politica. Non giova perciò soffermarsi sui principii pedagogici cui egli si ispira; bisogna sempre prendere in considerazione la società del suo tempo con tutto il complesso dei problemi che la affliggevano. È già arbitrario, per un esatto inquadramento storico della "Scienza della legislazione", l'averne isolato il libro IV.

L'opera del magistrato preposto alla educazione pubblica non può arrestarsi, come abbiamo visto, alle soglie della maturità; essa deve, al contrario, seguire

¹ Op. cit. L. IV Pag. 286

² O. cit. L. IV Pag.286

l'uomo nella esplicazione di tutte le sue attività e conservare e accrescere così gli effetti della primitiva educazione.

Nella seconda parte del libro quarto, che tratta “delle leggi che riguardano i costumi”, questa azione educativa e formativa della legge sull'individuo, considerato in tutta la complessità e la estensione della sua personalità, trova le sue norme e i mezzi precisi per applicarle. Qui la suggestione medesima del tema e la inattualità del problema nel mondo a lui contemporaneo porta inevitabilmente il Filangieri sulla china dell'astrazione, nel vagheggiamento di una società spartanamente dominata dall'”amore della patria” e dalla “passione della gloria”. Questi sono i cardini su cui bisogna manovrare per ottenere il miglioramento ed anzi la perfezione dei costumi.

E' curioso notare però che il Filangieri fa derivare queste due “passioni conducenti”, come egli le chiama, dal principio utilitaristico:”L'uomo ama se stesso. Questa è l'unica passione insita nella sua natura, inseparabile da essa; questa è la sola passione originaria.”¹ Spetta dunque al legislatore e al magistrato manovrarla abilmente, questa passione, per ottenerne, a guisa di sotto-prodotti, le due fondamentali.

Anche la “passione della gloria” e l'”amore della patria”, come già la “virtù” decantata nelle istruzioni morali, diventano, a loro volta, niente altro che strumenti, nelle mani del legislatore, per ottenere il fine preordinato, l'”interesse sociale”.

E quali sono i mezzi di cui il legislatore può servirsi per suscitare ed alimentare tali passioni? Una volta sulla china il Filangieri non s'arresta e si fa prendere decisamente la mano dal mondo fittizio dei suoi libri, da Platone, da Plutarco, da Livio. Gli onori, i premi, i trionfi – tutte cose di cui fa una particolareggiata analisi – rappresentano per lui il primo di questi mezzi. E il secondo dovrebbero essere le ben costrutte opere teatrali nelle quali i vizi vengono fustigati e le virtù premiate e compaiono sulla scena, ad opera della “benefica penna de' virtuosi poeti”, “gli Scipioni e gli Attili, i Catoni e i Bruti”.

Pensava certamente ai drammaturghi classici ed agli edificanti melodrammi del Metastasio, forse rifacendosi, in maniera molto superficiale, al concetto aristotelico della catarsi.

E' questa indubbiamente la parte meno valida del libro quarto e forse di tutta l'opera: le premesse iniziali giungono qui alle estreme conseguenze e rischiano di screditare l'esigenza prima, storicamente determinata e concreta, che l'opera tende a realizzare: l'educazione sociale universale e permanente.

¹ Op. cit. L.IV Pag. 288

III L'educazione di classe.

Un sistema di educazione che non miri ad un generico elevamento culturale della società o all'affinamento e all'accrescimento intellettuale di una classe o alla formazione di un chiericato, ma si proponga uno scopo squisitamente sociale, come non può circoscrivere l'azione sua nell'ambito di un particolare, limitato periodo dell'esistenza, non può, per la medesima ragione, escludere da sé nessun individuo.

L'educazione deve essere integrale, dal punto di vista qualitativo, ed universale, dal punto di vista estensivo.

L'"universalità" della pubblica educazione è una delle premesse di tutto il "piano" del Filangieri e quella che ne deve garantire l'equità e la perfezione. "Se una sola classe di cittadini venisse esclusa dalla pubblica istruzione- dice il Filangieri- il mio piano sarebbe imperfetto e vizioso. Egli non estirperebbe il lievito della corruzione; perderebbe una gran parte di vantaggi che noi abbiamo attribuiti all'educazione pubblica; egli lascerebbe nella società una porzione dei suoi individui privi di quei soccorsi, che la legge offrirebbe agli altri, per condurli ai suoi disegni; egli renderebbe la legislazione tutta parziale ed iniqua, perché l'uguaglianza delle pene e de' premi diverrebbe allora un'ingiustizia manifesta"¹.

Qui si sfiora una questione delicata e scottante e sempre attuale: la questione della causalità della colpa e della validità etica della pena. Il Filangieri stabilisce un rapporto diretto fra l'educazione sociale e l'equità dell'azione coercitiva della legge. Egli ritiene che l'azione coercitiva debba essere preceduta da quella preventiva, e che questa, prima di quella, debba essere uguale per tutti. Molti dopo di lui hanno affermato che il principio supremo della giustizia umana – la legge è uguale per tutti – sfuma nell'astrazione e resta svuotato del suo più intimo senso e può diventare finanche profondamente iniquo quando gli uomini non siano stati resi prima effettivamente uguali di fronte alla legge, quando cioè non siano partecipi degli stessi vantaggi e degli stessi benefici, quando non si trovino tutti ugualmente in condizione di evitarne o di prevenirne o, quanto meno, di prevederne l'azione.

Bisogna riconoscere ancora una volta che in non pochi casi la visione generale dei problemi e la "forma mentis" giuridica consentono all'autore lo stabilimento di innumerevoli rapporti sottintesi o dissimulati e una coerenza di principi non comune ai suoi tempi. Quanti suoi contemporanei, anche tra quelli che si battevano per una pubblica istruzione, ebbero un così chiaro e preciso senso della funzione e del valore sociale del problema educativo e dei suoi molteplici riflessi sul piano morale, giuridico, economico? Neppure il Genovesi, che si limitò a considerarlo quasi esclusivamente, come si è visto, in funzione dell'interesse economico. La concretezza, la capacità di sintesi, la vastità di prospettiva, la ricchezza degli elementi presi in considerazione e soprattutto forse la fede profonda nella perfettibilità umana possono valere e fargli perdonare molta di quell'astrattezza di cui spesso è stato accusato.

¹ Op. cit. L. IV Pag. 289

L'educazione deve essere dunque universale; non deve essere però uniforme."L'educazione pubblica...per essere universale, richiede che tutte le classi, tutti gli ordini dello Stato vi abbiano parte; ma non richiede che tutti questi ordini, tutte queste classi vi abbiano la parte istessa. In poche parole, essa dev'essere universale, ma non uniforme, pubblica ma non comune"¹.

Il principio della "destinazione sociale" impone una differenziazione degli studi, delle esercitazioni pratiche e, come abbiamo visto, finanche delle istruzioni morali. Perciò il Filangieri apre il Capo V del libro quarto con la proposizione più famosa forse di tutto il libro:"Io divido da principio in due classi il popolo. Nella prima comprendo tutti quelli che servono o potrebbero servire la società colle loro braccia; nella seconda coloro che la servono o potrebbero servirla coi loro talenti. Suddivido quindi ciascheduna di queste due classi principali nelle varie classi secondarie che a ciascheduna di esse appartengono"².

Quel che c'è di positivo in questa suddivisione sistematica della società in due classi è il riconoscimento del valore della specializzazione, ossia dell'opportunità di orientare la preparazione degli allievi nelle "varie classi secondarie" a seconda della loro "destinazione sociale", tenendo anche conto del continuo progresso della società e delle tecniche. Fu il primo, il Filangieri, ad avere una visione abbastanza chiara (come si noterà anche in seguito) di problemi che sarebbero stati ampiamente discussi ed approfonditi in futuro.

Ma il concetto di "classe" che egli introduce nel suo "piano" come criterio distintivo destinato a soppiantare quello inattuale e dannoso della uniformità della educazione, vizia all'origine la concezione dell'educazione popolare ed universale in quanto tende a stabilire una netta linea di demarcazione, fin dalla nascita, fra i cittadini di uno stesso Stato. Il criterio di assegnazione alle due classi e alle varie sottoclassi non è fondato, infatti, sulle capacità specifiche e sulle attitudini del singolo individuo, ma arbitrariamente fissato in base alla categoria sociale e al censo.

Bisogna riconoscere però che una visione idilliaca della società fondata sulla esclusiva capacità del singolo e sul solo principio della giustizia e dell'uguaglianza avrebbe distaccato completamente il "piano" dalla realtà immediata del tempo suo sollevandolo in una sfera di generosa utopia, dal momento che appariva già tanto utopistico, prima della Rivoluzione francese, un piano d'educazione pubblica e universale. E al Filangieri premeva tanto di non passare per utopista e di "screditare" il suo piano con nobili ma inattuabili progetti, da studiare i più minuti accorgimenti amministrativi e gli espedienti più acconci per rendere immediatamente attuabile il suo piano e vederlo in opera sul terreno delle applicazioni pratiche.

Egli rinunziò, ad esempio, a malincuore, al progetto di "case pubbliche di educazione" che accogliessero i fanciulli della prima classe, perché ritenne che fare una simile proposta..."sarebbe lo stesso che rinunciare alla speranza di vedere eseguito questo piano di pubblica educazione"³. E dedica tutto un capitolo -

¹ Op. cit. L. IV Pag. 289

² Op. cit. L. IV Pag. 289

³ Op. cit. L. IV Pag. 290

il sedicesimo – ai mezzi atti a supplire alle spese che richiederebbe l’attuazione del “piano”, e li trova, questi mezzi, nell’abolizione di quelle truppe mercenarie costose quanto perniciose contro cui si era già appassionatamente scagliato nel capitolo VII del libro secondo denunziandone con precisione tutti i mali.¹ Il denaro occorrente al mantenimento delle truppe sarebbe potuto servire all’educazione pubblica e popolare: e non si può negare che la proposta fosse saggia e praticissima e sarebbe stata agevolmente applicabile se le truppe, mercenarie o non, non fossero sempre parse assai più vantaggiose della pubblica educazione a tutti i principi, più o meno illuminati. Ai quali il Filangieri si rivolge, come al solito, col tono un po’ enfatico, ma anche fiducioso e fermo, di chi sa di proporre una giustissima cosa: “Principi dell’Europa, se volete liberare i vostri sudditi da tanti mali, e colmarli di tanti beni, abolite le truppe perpetue, ed educate il popolo. I tre quarti delle vostre rendite che voi impiegate per pagare tanti mercenari oziosi, basterebbero forse abbondantemente per supplire alle spese del proposto piano di popolare educazione. Il popolo le pagherebbe volentieri, quando queste fossero destinate a sollevarlo e non ad opprimerlo, a nobilitarlo e non a deprimerlo, a nutrire, ad istruire ed educare i suoi figli, e non a comprarli come schiavi.”²

Il Filangieri non vuole essere – come è stato già notato – un utopista: il suo “piano” d’educazione, come tutti gli altri suoi progetti, è fatto per essere tradotto il più immediatamente e pienamente possibile nella pratica, tanta è l’urgenza che ovunque s’avverte di una riforma rapida e radicale in tutti i campi, e in quello educativo, se non in primo, certo non in ultimo luogo.

La divisione delle classi egli la vedeva più profonda e radicata che mai proprio nella realtà viva del suo tempo e del suo Regno, e supporre di poterla abolire con un pacifico articolo di legge sarebbe stato davvero un’illusione da utopista: le palingenesi sociali le sogneranno più tardi i Fourier e i Blanc, pregni ancora di spiriti romantici; ora la fredda ragione detta proposte più modeste ma più attuabili.

Quasi contemporaneamente a lui il Galanti scriveva: “In Napoli come quasi in tutta l’Europa si possono fare tre principali distinzioni di classi, cioè di nobiltà, di ceto medio e di plebe: distinzioni oggi meno notabili che in altri tempi”³. Il Filangieri, più acuto del Galanti, non ne riconosce che due: intuisce che la nobiltà come classe ha già quasi esaurita la sua funzione accodandosi alla borghesia vittoriosa e potente.

Tuttavia il Filangieri medesimo ha sentore della pericolosità e della artificiosità della sua suddivisione proprio ai fini di quella educazione pubblica e popolare che per esser veramente tale dovrebbe indirizzarsi a tutti gli individui, accogliendoli senza discriminazione e senza riserve nelle medesime scuole, dalle quali poi, per sola virtù del merito e delle attitudini individuali, essi dovrebbero proseguire per le vie delle varie specializzazioni del lavoro manuale e mentale; avverte, dunque, il Filangieri questo vizio iniziale e tenta di giustificarlo in una

¹ Op. cit. L. II Pag. 61

² Op. cit. L. IV Pag. 316

³ Giuseppe Maria Galanti. Op. cit. Pag. 213

nota al capitolo V nella quale, prevedendo che lo si possa accusare di voler introdurre nell'Europa "la divisione e la perpetuità delle Caste degli Indiani", così chiarisce il suo concetto: "...le due classi nelle quali ho diviso tutti gli individui della società, non riguardano il loro stato politico, ma la loro distinzione; non la condizione nella quale son nati, ma quella, alla quale le circostanze...li destineranno"¹. Ove si vede che il principio della discriminazione arbitraria viene qui ribadito, non eliminato, dato che in quelle "circostanze" c'entra solo in minima parte il talento: esse sono, in sostanza, sempre la nascita e il censo, le più estrinseche e fittizie, cioè, dal punto di vista umano.

Non si può davvero, a tale riguardo, accusare il Filangieri d'astrattismo, se egli deroga anche dal principio propostosi dell'uguaglianza e della giustizia effettiva, per non allontanarsi dalla realtà viva del suo tempo che gli mostra profondamente scissi e quindi non amalgamabili due ceti sociali destinati poi, per effetto della industrializzazione, a scontrarsi nella lotta di classe.

Sempre dallo stesso concetto della educazione integrale e sociale scaturisce un'altra diretta conseguenza, la necessità, cioè, di educare pubblicamente i figli nel senso più pieno della parola, sottraendoli fin dall'infanzia ai genitori e alla famiglia. Il Filangieri prende in considerazione gli aspetti positivi e negativi dell'educazione totalmente statale.

Sottrarre i fanciulli alle cure e all'affetto dei parenti non significa violare uno dei diritti fondamentali dell'individuo e violentare il più sacro sentimento dell'uomo in nome di un astratto principio di benessere sociale? E, d'altra parte, affidare la parte preponderante e sostanziale dell'educazione, nello stadio più delicato dell'esistenza, alla famiglia, non significa conculcare di fatto un altro fondamentale diritto, quello alla pubblica educazione, vanificando del tutto la già debole e limitata azione della scuola popolare e perpetuando così i mali terribili della società?

La soluzione scelta dal Filangieri, nasce, come in tanti altri casi, dalla constatazione dello stato in cui versava il "basso popolo" al tempo suo e nella sua città.

Egli traccia un quadro fosco ma preciso di questa tragica situazione in cui versa la plebe miserabile, alla quale essenzialmente s'indirizzerebbe la riforma, là dove sostiene la necessità inderogabile di una pubblica educazione, che proprio la oculata osservazione di questo stato di fatto, più di ogni altra considerazione, reclamava come immediata riparatrice. La conclusione è che non si può consentire assolutamente che si vada ad "...edificare debolmente con una mano quello che verrebbe subito violentemente distrutto coll'altra".

Questa opinione è confermata dal Galanti, osservatore imparziale e quasi cronista dei suoi tempi: "Il difetto generale (della terza delle classi ch'egli ha distinto nella società napoletana) è la mancanza d'istruzione, la quale produce una certa rozzezza che pare indelebile nelle anime. Gl'individui di questa classe, ben educati e passati a professioni o ad impieghi distinti, non lasciano ravvisare la loro origine; ma colla stessa educazione, se si rimangono nel loro stato, appena

¹ Op. cit. L. IV Pag.

serbano tracce dell'educazione ricevuta"¹. Queste constatazioni indussero il Filangieri a proporre una completa educazione di Stato, non certo l'ammirazione dello studioso per le leggi di Licurgo e per la "Repubblica" di Platone, come ritenne lo Spirito; tuttavia non c'è dubbio che nella definizione e nella organizzazione del "piano" il suo immenso patrimonio di cultura classica inevitabilmente lo portò a contrapporre, per spontanea, mortificante antitesi, l'immagine di una città ideale solidamente e razionalmente organizzata, così come gliela avevano offerta le letture predilette, al disordine e alla corruzione del presente. Capovolgere i rapporti significherebbe negare l'evidenza e disconoscere il senso vero del libro quarto.

Impostata così la questione e centrato tutto il piano sul principio dell'interesse sociale, il Filangieri ricerca un correttivo atto a mitigare la rigidità della concezione e a salvare alla meglio la libertà minacciate. E lo trova, questo correttivo, nel principio della non obbligatorietà della pubblica educazione.

Egli affronta così un problema che qualche anno dopo avrebbe appassionato molti politici durante la Rivoluzione Francese. Allora gli estremisti, capeggiati dal Lapelletier, sostennero il diritto assoluto dello Stato ("La esistenza intera del fanciullo ci appartiene" diceva appunto il Lapelletier) e riuscirono a far votare una legge con la quale si sanciva la gratuità, la obbligatorietà e la uguaglianza assoluta degli studi, ma la legge, approvata il 13 agosto del 1793, scontentò molti, compreso Danton, che si mostrò assai più moderato e, in nome di una malintesa libertà, propugnò il principio del Filangieri: "Non costringete i padri di famiglia, lasciate loro soltanto la facoltà d'inviare lo stesso i loro fanciulli alla scuola"².

Per il Filangieri il principio della non obbligatorietà s'inquadra in quello generale del valore utilitaristico della legge, che rappresenta per lui, come si è visto, l'unico strumento capace di far convergere l'interesse privato verso l'interesse pubblico proprio in quanto non deve costringere ma invogliare e rassicurare: "Inimica della violenza, la legge dee sempre che può invitare gli uomini a concorrere a' suoi disegni e non forzarli. Il suo impero è sempre più forte e più augusto, quando l'esercita sulla volontà di chi agisce, e non sull'azione"³. Nel caso specifico, scopo della legge è invogliare in tutti i modi i padri ad affidare i fanciulli allo Stato, senza tuttavia costringerli, così da salvaguardare il diritto dell'individuo. Per i cittadini della prima classe due sproni potenti per invogliare i padri sarebbero la assoluta gratuità del mantenimento e della educazione, che sarebbero entrambi a totale carico dello Stato, e la sicurezza d'avere il figlio educato ed istruito nella pratica di un mestiere. Ma la spiccata sensibilità sociale vieta al Filangieri di estendere tale diritto di autodecisione ai mendicanti, per i cui figli, come per gli esposti, il magistrato non deve attendere alcun consenso per affidarli alla "educazione della legge".

Parecchi sono gli espedienti cui dovrebbe ricorrere la legge per invogliare alla educazione pubblica i cittadini della seconda classe. Fra l'altro egli consiglia

¹ Giuseppe Maria Galanti Op. cit. Pag. 216

² V: Gaetano Nisio -Op cit..

³ Op. cit. L. IV. Pag. 292

di aumentare il numero delle vivande rispetto a quello della prima classe, e ciò non per un ingiusto privilegio, che anzi egli riconosce piuttosto alla prima classe il diritto ad un nutrimento più abbondante e consiglia perciò di compensare “l'eccesso del numero” delle vivande col “difetto della quantità” dei cibi, appunto perché teme che la rigidità eccessiva possa distogliere i padri facoltosi dall'affidare i figli ai Collegi pubblici.

Diviso il popolo nelle suddette classi il Filangieri traccia un diverso schema organizzativo e didattico per ognuna di esse.

La prima classe, infinitamente più numerosa, è la classe produttiva, quella che abbisogna di una educazione fisica, morale, religiosa e tecnica piuttosto che scientifica. Ma dove educare ed addestrare questa gran massa di fanciulli, una volta sottrattili ai malefici influssi del loro ambiente solitamente corrotto?

Scartato come inattuabile il progetto delle case di pubblica educazione, il Filangieri escogita un ingegnoso sistema che sopperisce alla mancanza degli edifici necessari. In ogni comunità il magistrato supremo di educazione della provincia dovrebbe scegliere, fra i cittadini più onesti e capaci, un numero di “custodi” proporzionato alla densità della popolazione, ai quali verrebbero affidati non più di quindici fanciulli della comunità. A questi custodi verrebbe devoluto il compito “di vegliare sui fanciulli a lui affidati e di dirigerli, nutrirli e vestirli, a seconda delle istruzioni che verrebbero loro comunicate”,¹ nonché di istruirli nel loro proprio mestiere.

Questa istituzione dei custodi avrebbe il duplice scopo e di istruire i fanciulli in un ambiente sano, praticando un mestiere, e di consentire al magistrato di determinare, in vista dell'interesse dell'economia generale del paese e di quella particolare della comunità, il numero degli addetti ai vari mestieri, scegliendo appunto in funzione dei bisogni i custodi pratici dei diversi mestieri.

A questi custodi, opportunamente istruiti circa i loro doveri dal magistrato stesso, i padri di famiglia avrebbero il diritto – e non il dovere – di affidare i loro figli maschi, non appena terminato il quinto anno di età.

Ma ecco che qui si presenta un nuovo problema: avrà il padre il diritto d'indirizzare il proprio figlio al mestiere che desidera, contrastando magari con le necessità del paese e della regione e contribuendo così a superare i limiti di assorbimento di una particolare branca di attività a danno di un'altra, o spetterà al magistrato decidere in funzione degli interessi sociali, contrastando la volontà del singolo e magari danneggiandolo?

Nel libro secondo – “Delle leggi politiche ed economiche” – il Filangieri stigmatizza il dannoso sistema, vigente ancora ai suoi tempi, dei “corpi delle arti” e del “diritto di maestranza”, proclamando il diritto del cittadino alla libera scelta dell'arte e del mestiere ed affermando il valore selettivo del giuoco della concorrenza.² Qui, invece, nella impossibilità di affidare la scelta all'interessato per la troppo giovane età, egli si trova costretto a scegliere fra due forze estranee, la volontà del padre e quella del magistrato.

¹ Op. cit. L. IV Pag. 291

² Op. cit. L. IV, pag. 80-81

Allora, coerente sempre col principio della convergenza degli interessi, egli propone una via intermedia: il padre di famiglia ha il diritto di esporre al magistrato la propria volontà, e questi ha il dovere di esaudirla fin tanto che essa non contrasti apertamente con gli interessi sociali e della comunità, nel qual caso dovrà agire di sua iniziativa anche contro la volontà individuale; a meno che il padre, pur di esercitare il suo diritto e far valere la sua autorità, non si mostri disposto a trasferire il figlio in un'altra comunità ove vi sia bisogno di un maggior numero di addetti al mestiere da lui prescelto per il figlio.

Non si può dire, quindi, che il Filangieri non abbia rispetto per la volontà individuale, egli la fa prevalere qualche volta anche contro l'interesse sociale. Quello che in realtà rispetta assai poco è la spontaneità dell'educando, cioè proprio quell'aspetto della psicologia infantile che il Rousseau ritenne che si dovesse sempre privilegiare. Nel contrasto fra la volontà del padre, solitamente superficiale ed egoistica, e la volontà del magistrato, indifferente e generica come la legge da cui promana, la volontà, o meglio, l'istintualità dell'interessato resta dimenticata.

Malgrado ciò il Filangieri non disconosce completamente il valore di quel complesso indefinibile di particolarità soggettive cui si dà il nome generico ed inesatto di "vocazione", e che egli chiama "talento"; anzi ha precisa coscienza del criterio arbitrario da lui prescelto e si domanda: "Come combinare, si dirà, questo metodo di ripartizione colla libertà che si dee dare al talento?" Poi, dopo aver accennato alle gravi conseguenze che possono derivare al singolo ed alla comunità dalla coartazione delle disposizioni individuali, conclude: "Nell'età di cinque anni né il magistrato, né il padre scorgere potevano queste disposizioni nel fanciullo. Nel processo della sua adolescenza si sono manifestate. Chi le seconderà?"

A questa obiezione egli ribatte: "Ma chi le seconda oggi potrei io rispondere? Quanti agricoltori, quanti artigiani sarebbero forse nati per amministrare il Governo; e quanti magistrati sarebbero forse nati per coltivare la terra o maneggiare la scure? Questo male, conseguenza necessaria dello stato istesso sociale, non sarebbe forse diminuito piuttosto che aumentato nel nostro piano di pubblica educazione?"¹

Ed ha ragione: il suo "piano" è addirittura rivoluzionario rispetto alla situazione di fatto a lui contemporanea. Il torto sta nel ritenere questo male soltanto "conseguenza necessaria" dello stato sociale. Non per nulla aveva detto in principio, manifestando il carattere di relatività del suo assunto: "Costretti... a rinunciare in questo piano di pubblica educazione all'idea d'una perfezione assoluta, impegnandoci a corrispondere a quella d'una perfezione relativa, e se non c'è permesso di formare con questo mezzo l'uomo, cerchiamo, se ci riesce, di formare il cittadino."² Si ripresenta l'inconciliabilità russoiana fra "l'uomo" ed "il cittadino".

Tuttavia, pur nel quadro di una pianificazione del lavoro per la quale ciascuno occupa il suo posto in una fitta rete di interessi e di rapporti, il Filangieri

¹ Op. cit. L.IV Pag. 294

² Op. cit. L. IV Pag. 283

tenta di attenuare il divario fra i “talenti individuali” e il ruolo sociale. E lo fa assegnando ai custodi e al magistrato il compito di sorvegliare le attitudini e le capacità dei loro allievi e di trasferirli da un mestiere ad un altro, anche dalla casa del custode ai colleghi della seconda classe, quando mostrassero una spiccata attitudine verso un'altra attività di qualsiasi natura; nel caso, però, di un passaggio di classe, la cosa sarebbe più complicata essendo gratuita l'educazione della prima classe e non quella della seconda, e perciò l'autore scende in dettagli circa l'istituzione di speciali borse di studio.

Palliativi, evidentemente, utilissimi senza alcun dubbio per riparare agli errori più manifesti e ai maggiori travimenti iniziali delle singole tendenze, ma non tali da annullare – e l'autore medesimo lo riconosce – il vizio iniziale della concezione.

Tutto il piano d'educazione per gli allievi della prima classe è suddiviso dal Filangieri in tre parti: una parte fisica, una morale e una istruttiva o scientifica. Tutte e tre dovrebbero essere studiate ed organizzate in modo da avviare nella maniera migliore al fine cui la classe è destinata, anche l'educazione morale: “Ai fanciulli di questa prima classe, tendenti, per la loro stessa posizione sociale, alla “bassezza” e alla “viltà”, bisognerebbe ispirare il senso della “dignità della specie” e quella “nobile fierezza ch'è incompatibile colla depressione e con la viltà”. E questo scopo dovrebbe essere raggiunto con le “morali istruzioni” e con “morali discorsi” che il magistrato della comunità in persona s'incaricherà d'impartire agli allievi di questa classe a partire dal settimo o ottavo anno fino alla fine del corso di educazione: e i temi delle istruzioni e dei discorsi, fissati dall'autore medesimo, ricalcano gli schemi di quella moralità retorica e patriottarda che fu propria dei moralisti e dei ben pensanti dell'età sua.

Anche l'istruzione religiosa dovrebbe essere affidata al magistrato piuttosto che ai sacerdoti, per vari motivi, il più valido dei quali è l'ultimo: “...dirò finalmente, che finché non si combinino perfettamente gl'interessi del sacerdozio con quelli della società e dell'impero, è sempre pericoloso il metterlo a parte della pubblica educazione.”¹ Nel V libro, dedicato proprio alle “leggi che riguardano la religione”, va poi oltre questa cautela e, indicati i “caratteri della nuova religione, che si dovrebbe all'antica sostituire” affida al legislatore (ispirando forse i futuri rivoluzionari francesi) il compito di fondare una vera e propria religione laica, una sorta di religione di Stato².

Tutta l'educazione “scientifica” dei fanciulli di questa classe dovrebbe consistere nel saper leggere e scrivere nel proprio idioma, nel conoscere alcune nozioni di aritmetica, nell'essere pratici degli esercizi militari e nel conoscere “quella parte delle patrie leggi ch'è necessaria a regolare le loro azioni, a garantirli dalle frodi, ad allontanarli dai delitti.”

Ma il nocciolo dell'educazione di questa classe produttiva sta nell'istruzione tecnica, nella pratica dei vari mestieri, che sarà essa sola a cura dei custodi, i quali dovrebbero essere informati, da parte di una apposita “società economica”, dei progressi e dei perfezionamenti conseguiti nel campo del mestiere che essi

¹ Op cit Pag. 309

² Op cit. L. V pag 412

praticano ed insegnano così da poterli comunicare ai loro allievi ed istruirli in base ad essi, il che “li avvezzerrebbe a non dare tanto peso ai vecchi usi, che hanno ordinariamente tanto impero sull’opinione del popolo”¹

L’idea è importante ed ha un sapore di concretezza che da una parte ci fa pensare al Genovesi e dall’altra sembra anticipare una concezione moderna del lavoro.

Un’altra proposta apprezzabile è quella di istruire gli allievi di questa classe in un mestiere supplementare che sarebbe scelto in rapporto con quello fondamentale e che apprenderebbero da un “artefice” specializzato, presso cui li accompagnerebbe il proprio custode.

L’educazione della prima classe dovrebbe durare tredici anni dopodichè avrebbe luogo la cerimonia solenne della emancipazione. La fantasia del Filangieri si sbizzarrì nell’immaginare e descrivere in tutti i suoi particolari questa pomposa cerimonia: basti dire che riporta finanche, per filo e per segno, il prolisso e maquiloquente discorso che il magistrato dovrebbe pronunziare in questa occasione.

Malgrado tutti i suoi difetti questa “scuola di classe” si presenta come la prima “scuola del lavoro” concretamente realizzata attraverso la specializzazione nelle varie branche delle attività produttive. Se si pensa che il Rousseau, forse l’unico vero spirito democratico dell’Europa prerivoluzionaria, rinnega anch’egli il concetto di una educazione popolare (...“il povero non ha bisogno di educazione, quella del suo stato gli è connaturabile, egli non saprebbe possederne altra...”) e che persino il Genovesi ne disconosce il valore e l’importanza e sostiene che, siccome in ogni paese colto “ non sono né la plebe né i grandi che...vi danno il tuono, ma il ceto mezzano...la buona educazione dovrebbe cominciarvi da questo ceto”, non si può non riconoscere nel Filangieri l’intuizione viva della funzione dei lavoratori del braccio nella organizzazione produttiva della società che allora s’andava delineando e quindi della utilità pratica oltreché della necessità morale della educazione e dell’addestramento di questa massa di lavoratori che dopo qualche decennio si sarebbe riconosciuta e costituita come “quarto stato”.

Meno originale è la seconda parte del “piano”, quella che riguarda l’educazione della seconda classe dei cittadini; pur essendo, naturalmente, la più lunga e complessa.

Innanzitutto il Filangieri si trova qui non più dinanzi ad una materia quasi vergine, come nel primo caso, ma in un campo battuto e ribattuto in tutti i sensi da pedagogisti e non pedagogisti: ora non sono più essenzialmente in gioco la sua personale esperienza di uomo culturalmente e socialmente impegnato, di giurista, di economista, ma tutto un complesso di principi eterogenei di natura più propriamente filosofica e didattica che mal si accordano con l’esigenza di un organamento giuridico e sociale più che di un approfondimento psicologico e gnoseologico.

¹ Op. cit. L. IV Pag. 311

Inoltre si accentua notevolmente in questo piano di educazione per la classe “sterile”, cioè di quelli che devono servire la società “co’i loro talenti”, il carattere in fondo timocratico e borghese della sua concezione.

Criterio sovrano di discriminazione è il danaro, l’arma propria della classe nuova, del “ceto mezzano”, come lo definisce il Genovesi: cultura e ricchezza sono in funzione l’una dell’altra e la classe “sterile” s’identifica quasi con quella dei ricchi. Anzi in tal modo è congegnato il sistema delle tasse che alla graduazione delle professioni e delle attività culturali, per importanza sociale, fa riscontro la graduazione delle imposizioni fiscali: da un accenno del Filangieri si ricava, ad esempio, che le due professioni più dispendiose sono quelle del magistrato e del guerriero, cioè proprio quelle che egli ritiene le più socialmente utili.

Tutto un capitolo è dedicato dall’autore alle giustificazioni politiche del principio per il quale l’educazione della seconda classe deve essere a pagamento. Anche un democratico come il Lapelletier presentò alla Convenzione nazionale una proposta simile di sperequazione fra il trattamento dei poveri e quello dei ricchi riguardo all’educazione e lo giustificò col motivo che i fanciulli agiati avrebbero dovuto pagare per contribuire all’educazione dei non abbienti¹.

Il Filangieri, al contrario, constatata la scissione fra le due categorie, dei favoriti e dei diseredati, la cristallizza quasi, sanzionandola con una norma giuridica e solo si sforza di cavarne un profitto per l’”interesse” sociale per il quale ritiene che sia più utile che la cultura resti un patrimonio dei ricchi: “Non è indifferente all’ordine sociale, che il deposito delle cognizioni e de’ lumi sia nella classe ricca o nella classe povera dello Stato. Il potere avendo un naturale pendio verso le ricchezze, e l’interesse sociale richiedendo che le cognizioni e i lumi sieno col potere combinate, non vi vuol molto a vedere ch’è d’una somma importanza che il deposito delle cognizioni sia piuttosto della classe de’ ricchi, che in quella dei poveri.”² Parla il politico interessato allo stabilimento di un rapporto fra le forze dominanti – ed oppressive – della società, la cultura e la ricchezza per il rafforzamento, in sostanza, di una situazione preesistente, non l’educatore o il filantropo pensoso di diffondere la cultura liberamente e senza alcun pregiudizio di censo o di casta.

Ma l’intento in realtà è sempre sinceramente sociale: il Filangieri vuole evitare ad ogni costo quella che considera la più pericolosa delle inflazioni, l’inflazione della cultura, della quale descrive le conseguenze e non sa trovare miglior riparo che l’inasprimento delle rette dei collegi di Stato dove gli allievi della seconda classe dovrebbero essere educati. Il rimedio è arbitrario e, malgrado ogni attenuazione, tendenzialmente ingiusto, ma il problema era reale.

Per gli alunni di questa seconda classe la professione verrebbe scelta esclusivamente dal padre in ragione dei suoi desideri e delle sue possibilità economiche. Il padre acquista questo diritto per il fatto stesso che paga; salvo poi ad accettare i consigli del magistrato per un trasferimento di collegio qualora l’allievo mostrasse attitudini diverse.

¹ Cfr. Nisio. Op. cit.

² Op. cit. L.IV Pagg. 316-317

Tutto il corso di educazione avrebbe la durata di quattordici anni, a cominciare dai cinque anni, e sarebbe suddiviso in tre parti. Il primo periodo di quattro anni, sarebbe preparatorio, corrispondente cioè alle scuole elementari, ed uguale per tutti i collegi; il secondo periodo, pure di quattro e pure comune a tutti i collegi, corrisponderebbe alla scuola secondaria di tipo unico a carattere umanistico; il terzo infine, di sei anni, corrisponderebbe all'incirca alla scuola superiore professionale e sarebbe diverso a seconda del ramo specifico del collegio, sebbene l'insegnamento in quest'ultimo periodo comprende discipline comuni a tutti i collegi e discipline specifiche di alcune di esse.

Il Filangieri espone dettagliatamente anno per anno il solo programma d'insegnamento del collegio più importante, quello dei magistrati e dei guerrieri, e si limita per tutti gli altri – i collegi di Marina, dei Negozianti, dei Medici, dei Chirurghi, dei Farmaceuti, delle Belle Arti e dei Sacerdoti – ad indicare le sole discipline per le quali essi si diversificano. Gli allievi della seconda classe uscirebbero, dunque, dai rispettivi collegi con una preparazione non generica ma specifica che li porrebbe in grado di esercitare subito la loro attività, tranne quei casi in cui si richieda una esercitazione pratica.

L'Università assume nel piano del Filangieri la vera funzione di accademia di alta cultura, ove il docente, trovandosi di fronte allievi già forniti di una normale cultura specifica, dovrebbe non già insegnare col classico metodo delle lezioni e delle conferenze, ma seguendo i giovani nelle loro ricerche, indirizzandoli, perfezionandone pazientemente la cultura, fornendo loro i necessari sussidi bibliografici. E' una concezione dell'insegnamento universitario non certo comune ai suoi tempi, che si fonda su una partecipazione diretta dei docenti alla crescita degli allievi e su un continuo stimolo alla ricerca.

Non mancano, quindi, intuizioni, accorgimenti, proposte sensate e originali che rendono meno artificiosa l'organizzazione dei "collegi" destinati a preservare e a diffondere i "lumi".

Un tuffo nel passato si ha, invece, laddove il Filangieri giustifica l'adozione di un collegio unico per i magistrati e i guerrieri: "...combinandosi l'educazione del magistrato e quella del guerriero rivedersi potrebbero quei tempi felici, ne' quali il campo, il senato e il foro vedevano di continuo riuniti nella medesima persona i talenti e le virtù che richiedevano le loro funzioni diverse".¹

¹ Op. cit. L. IV pag. 346

IV Il contenuto disciplinare.

Nell'opera che si proponga lo studio dei problemi dell'educazione nasce e si sviluppa, solitamente, in virtù di una particolare posizione teoretica, ossia si presenta con una sua propria veste scientifica che le deriva dall'assunzione di certi principi psicologici e gnoseologici. Tutto quanto concerne l'aspetto giuridico e burocratico del problema è secondario.

Nell'opera del Filangieri, come è stato già notato, si manifesta il rovesciamento di questo rapporto. Per lui è fondamentale l'aspetto giuridico e organizzativo, per cui la parte più importante del suo piano sta nella ricerca delle soluzioni tecniche e burocratiche più opportune per realizzare le finalità sociali dell'educazione. Tuttavia non può trascurare, naturalmente, la definizione del contenuto disciplinare e dottrinario nei vari livelli del suo piano. E lo fa con estrema cura, scendendo anche, a volte, nei più minuti particolari.

Ma pur avendo, anche in questo campo, molte cose sensate da dire, molte storture da raddrizzare, molte superstizioni da combattere, gli mancò l'intuizione di un principio che rinnovasse la metodologia e vivificasse tutte le vedute particolari fondendole in un organico insieme.

Dal punto di vista specificamente pedagogico e didattico fu un eclettico: le sue considerazioni in questi campi sono spesso acute e sagge ma si presentano piuttosto slegate, eterogenee e talvolta addirittura contraddittorie. Si giustappongono nel IV libro suggestioni del mondo classico, residui della tradizione, influenze della rivoluzione roussoiana.

Un esempio della eterogeneità dei principii può essere offerto dall'accostamento di due brani del libro IV, uno del II, l'altro del XXV capitolo. Il brano del II capitolo è il seguente: "L'educazione essendo quasi interamente fondata sull'imitazione, il legislatore non avrebbe da far altro che ben dirigere i modelli per formare le copie. Queste non sarebbero, è vero, tutte ugualmente simili; molte rimarrebbero inferiori all'originale, alcune forse lo supererebbero; ma la maggior parte avrebbe almeno alcuni tratti di somiglianza, e questi tratti formerebbero appunto il carattere nazionale."¹ Il principio pedagogico qui affermato è quello della passività dell'educando.

Ma il capitolo XXV si apre con un vero e proprio inno alla natura di chiara ispirazione roussoiana: "Semplice e infallibil Natura, quanto più osservo il tuo piano, tanto più aborrisco quello degli uomini; quanto più cerco di seguire il tuo, tanto più son costretto ad allontanarmi da loro. Imitando così il tuo piano come il tuo esempio io non combatterò l'errore che manifestando la verità."² I due brani qui accostati appartengono a due diversissime concezioni pedagogiche. La seconda evidentemente è l'unica che merita di essere presa in considerazione.

Qual è il senso che egli dà alla parola "natura"? Il Rousseau, come è noto, si avvale del termine "natura" in tre diverse accezioni. Nel più elementare e comune significato il termine vale ad indicare tutte le manifestazioni di vita inferiori

¹ Op. cit L. IV Pag.287

² Op. cit L. IV Pag.325

all'uomo (gli animali e le piante) e accanto ad esse anche le cosiddette forze animistiche, i fenomeni naturali ecc.: questo intende il Rousseau quando parla di accostamento alla natura e di comunione con la natura. C'è poi il significato certamente più originale della parola: la natura intesa come istinto, spontaneità, vita sentimentale ed irriflessa in contrapposizione alle consuetudini sociali, agli abiti morali, alla riflessione, alle convenzioni ecc. E' questo il concetto di natura che anima la parte viva dell'"Emilio" ed è l'essenza feconda di tutto il pensiero roussoniano. Esiste infine un terzo concetto di "natura", un concetto di carattere più propriamente filosofico, ed è quello insito nella espressione "uomo naturale" che si riscontra sia nel "Contratto sociale" che nell'"Emilio". In questa sua accezione il termine "natura" sta ad indicare la linea naturale del processo psichico il quale si svolge secondo una sua legge che non deve essere deformata né alterata in alcun senso: l'"uomo naturale" del Rousseau non è un selvaggio, ma un essere civile che vive secondo la legge della natura. Così intesa la natura diventa essa stessa qualcosa di schematico, come una legge fissa che condiziona e dirige dal didentro lo sviluppo della personalità umana.

Ora è chiaro che mentre il concetto centrale di "natura", che rappresenta proprio l'esigenza umana ed individualistica potentemente affermata dal Rousseau, recalcitra ad ogni accostamento a principi eterogenei come quelli del Filangieri, gli altri due possono in qualche modo essere accostati ad essi. Anzi quel particolare concetto dello svolgimento naturale, abilmente manovrato, può servire per distribuire, con un certo criterio che si presenti con qualche traccia di scientificità, tutta la materia d'insegnamento nei diversi periodi in cui viene suddiviso il corso d'istruzione scientifica della seconda classe.

Già il Rousseau, rifacendosi a quest'ultimo concetto aveva tentata una distinzione delle varie facoltà dello spirito attribuendo ad ognuna una età determinata allo scopo di fissare per ogni età le discipline più consone e il criterio didattico più adeguato. Il Filangieri, esagerando, per la necessità medesima dello schema preordinato, la distinzione delle diverse facoltà dello spirito, finisce con lo svuotare d'ogni significato teoretico una concezione che già nel Rousseau si presentava arbitraria e manchevole per la tendenza a frazionare il processo unitario dello sviluppo spirituale ed a negare valore alla educazione integrale, a quella cioè che educa tutto l'uomo in ogni singolo momento del suo sviluppo.

Per il Filangieri le facoltà che si manifestano e si sviluppano successivamente nel nostro spirito sono quattro: la "percezione", la "memoria", l'"immaginazione" e la "facoltà di ragionare". Di queste le prime tre si manifesterebbero pressoché contemporaneamente ma si svilupperebbero diversamente in ordine successivo, la quarta si manifesterebbe e si svilupperebbe molto più tardi.

La "percezione è "l'impressione che si fa nell'animo, all'occasione di un oggetto che agisce su de' sensi"; la "memoria" è la facoltà "di conservare, di riprodurre e di riconoscere le idee per mezzo delle percezioni acquistate"; per mezzo della "immaginazione" l'uomo "componere e combina le idee degli esseri reali, o sia le immagini e le rappresentazioni di questi esseri, per mezzo delle percezioni acquistate, e col mezzo della memoria ritenute. Egli le avvicina, le

accozza e le combina, e se le rappresenta come in un composto, le di cui parti sono state dalla memoria riprodotte, e dalle percezioni per la prima volta acquistate”¹. La “facoltà di ragionare”, infine, è quella le cui operazioni “si raggirano a combinare e comporre non già le idee degli “esseri reali”, ciò che sarebbe l’opera dell’immaginazione; ma le idee di già generalizzate coll’astrazione, cioè quelle delle qualità, delle proprietà e de’ rapporti, ecc., di questi esseri che non hanno cosa alcuna di reale, e non sono altro che nostri modi di vedere o di pensare, e pure astrazioni, cioè sottrazioni della realtà. In poche parole, gli oggetti delle idee che sono i soggetti delle operazioni di questa facoltà, ben diversi da’ “reali esseri”, non sono altro che concetti metafisici, che noi ci siamo formati, togliendo, per così dire, da questi esseri tutto ciò che vi è di reale, e separando gli effetti delle nostre riflessioni sugli esseri istessi che le hanno eccitate”.²

La suddivisione e la definizione delle “facoltà”, così come genericamente le propone il Filangieri, stanno a confermare proprio quello che si diceva in precedenza: c’è già in esse implicito tutto un programma didattico che impegni progressivamente le singole facoltà e assicuri uno svolgimento apparentemente organico e scientifico delle discipline di studio, razionalmente distribuito, anno per anno, per tutta la durata del corso. Non si tratta, dunque, di una teoria della conoscenza come concezione originaria di tutto un sistema e dalla quale derivi, per filiazione spontanea, una teoria pedagogica che ne traduca in certo qual modo i termini nel suo proprio linguaggio, ma si tratta, al contrario, di una pura escogitazione empirica nata da una necessità di ordine pratico e a questa indissolubilmente legata. E del travaglio che questo problema gli costò ci dà testimonianza egli stesso. Dopo aver trattato dell’educazione “scientifica”: “Eccoci pervenuti alla parte più difficile e più complicata dell’educazione di questa seconda classe”, dice il Filangieri aprendo il capitolo XXIV. Esposte brevemente le ragioni di questa difficoltà, conclude:” Dopo lunghe e profonde meditazioni ho cercato una guida nella Natura, e sul suo infallibile piano ho determinato di stabilire il mio. Consultiamo dunque quest’antica maestra antica. Osserviamo l’ordine ch’essa serba nel progressivo sviluppo delle facoltà intellettuali dell’uomo, e con quello regoliamo l’ordine progressivo delle nostre istruzioni. Esaminiamo il tempo ch’essa vi impiega, e su questa misura ripartiamo il nostro.”

Trovatosi, dunque, in difficoltà il Filangieri scopre che la natura ha un “piano” e scopre pure che questo può essere combinato benissimo col suo. Ed eccolo allora, sulla traccia del Rousseau, suddividere, analizzare, distinguere, classificare una cosa che è, per sua propria natura, estremamente ribelle ad operazioni del genere: lo spirito umano. Ma la classificazione del Filangieri, oltre ad essere assai più schematica, e quindi astratta, di quella del Rousseau, si lascia sfuggire anche l’esigenza fenomenologica ch’era nel fondo di questa, in quanto – come osserva lo Spirito – la distinzione ha nel Rousseau un carattere più comprensivo in quanto investe tutta la vita spirituale, laddove nel Filangieri essa

¹ Op. cit. L. IV pag. 324\

² Op. cit. L.IV Pag. 324 e segg.

viene limitata al solo campo intellettuale. E la ragione di quest'ultima differenza si può scorgere nel semplicissimo fatto che, per necessità estrinseca di ripartizione e di simmetria, egli della morale aveva già parlato a parte.

Comunque tutto il precedente discorso serve ottimamente al Filangieri per stabilire che nei primi quattro anni dell'educazione, cioè fin dall'età di nove anni, bisogna adoperare la sola facoltà di percepire, nei tre successivi bisogna esercitare soprattutto la memoria; l'ottavo "che è il decimo terzo della vita, sarà interamente impiegato nell'uso della terza facoltà"; gli ultimi sei anni, corrispondenti alla scuola superiore professionale, saranno dedicati "a tutte le istruzioni che l'uso richiedono della quarta facoltà".

Concludendo, cosa c'è di illuministico, o meglio di naturalistico, in quel tale appello alla natura del Filangieri? Niente o quasi. Dal Rousseau il Filangieri non ricava assolutamente nulla, per lo meno dal Rousseau dell'"Emilio". I contatti fra i due autori nascono – si è detto – solo dalla identità dell'esigenza democratica che è nel fondo delle opere loro, diversissime, in quanto al resto, per natura e per valore. La vera essenza della concezione naturalistica è sconosciuta al Filangieri, che pertanto non la accoglie e non può accoglierla, né qui né altrove. Pur nel suo eclettismo il Filangieri conserva una notevole coerenza logica che lo pone in grado di servirsi di principii diversi nel senso e nella misura in cui gli pare possano essergli utili nella laboriosa costruzione del suo "sistema".

Costruitosi così il sistema, il Filangieri passa a determinare gli insegnamenti propri di ogni singolo anno.

Anche la suddivisione delle discipline e il metodo d'insegnamento proposto risentono dell'astrazione e dell'arbitrarietà del presupposto psicologico, ma qui, nella trattazione e nella soluzione dei singoli problemi particolari, qui dove dal malfermo piedistallo della teoria si passa al terreno sodo della pratica, dell'empiria il Filangieri si rivela pieno di buon senso.

Nei libri precedenti aveva strenuamente sostenuta la liquidazione dei residui di un passato oscuro ed oppressivo, il feudalesimo, che ancora ostacolava la rinascita economica e sociale della nuova classe dirigente, ed aveva sanzionato con i suoi scritti, dieci anni prima che venisse sanzionata col sangue, la sconfitta definitiva del tradizionale diritto di origine divina e della rozza economia curtense: ora, nel libro IV, egli si trova di fronte un nemico apparentemente già vinto, proprio come l'altro, ma in realtà ancora vivo ed insidioso, l'educazione gesuitica, che era stata tradizionalistica, formalistica, settaria. Fautore convinto di una educazione a fondamento politico-sociale il Filangieri critica a fondo le caratteristiche del gesuitismo. Tuttavia, per la mancanza di un principio di natura teoretica che faccia da fondamento alle sue considerazioni, talvolta sembra contrapporre un tradizionalismo ed un formalismo ad un altro.

Quel che c'è di meglio nelle sue idee di carattere strettamente pedagogico nasce dall'ansia di liberazione da una dominazione che fu, nel campo educativo non meno oppressiva di quella politica ed economica: si avverte in questi casi la concretezza del giurista e dell'economista della scuola napoletana.

Nel primo anno si insegnerà a leggere e a scrivere e si comincerà ad insegnare anche quella lingua straniera che sia più utile conoscere per ogni

singolo popolo. I fanciulli però “...dovrebbero impararla coll’istesso mezzo, col quale si impara la propria cioè col solo uso, e non co’ principii e le regole che convengono in un’età più matura”.¹ Proposta, questa, intelligente e pratica senza dubbio e anticipatrice della didattica moderna.

Nel secondo anno accanto alla continuazione degli insegnamenti del primo anno bisognerebbe collocare il disegno. Anche la giustificazione che egli dà di questo insegnamento è stata confermata dalla psicologia e dalla didattica moderna: “L’impegno d’imitare gli oggetti che si presentano ai suoi occhi avvezzerà il fanciullo ad osservare le piccole differenze che li distinguono, ed egli prenderà senza avvedersene l’abito di formare idee nette e distinte delle cose”. Inoltre, sempre nel secondo anno, bisognerebbe avvezzarli a guardarsi dagli errori dei sensi mediante semplici esperienze. In tal modo, egli dice, noi non stenteremo a persuaderli di quella gran verità, che tanti errori e tante dispute previene, e che ci insegna che i sensi ci sono stati dati per soddisfare a’ nostri bisogni, e non alla nostra curiosità; per farci conoscere il rapporto che gli esseri esteriori hanno col nostro, e non per farci conoscere questi esseri in essi medesimi; ch’essi debbono servire all’intelletto e non dominarlo; e che c’ingannano tutte le volte che vogliamo da essi ottenere più di quello che sono stati destinati a somministrarci. Poco prima aveva detto:” Noi sappiamo che i sensi che sono gli strumenti delle nostre idee lo sono anche dei nostri errori”. Ne consegue che lo sforzo di indagine del fanciullo deve limitarsi all’ambito della pura conoscenza sensoriale.

Nel terzo e quarto anno dovrebbe iniziare lo studio della storia naturale e per questo studio il Filangieri escogita un metodo abbastanza ingegnoso. Nel terzo anno gli alunni dovrebbero acquistare familiarità con le “produzione della natura” in un vero e proprio orto botanico dove, senza imposizione alcuna e senza bagaglio di nomenclatura, verrebbero mostrate loro le diverse specie di piante. Nell’anno successivo essi saranno condotti spesso in campagna e qui, con l’aiuto di un catalogo ove si trovino scritte ed elencate in ordine le specie già viste, dovrebbero riconoscerle e confrontarle con le indicazioni del catalogo. Si fisserebbe un premio per quei fanciulli che avessero individuato un maggior numero di specie in sei mesi. Con tale sistema “niun fanciullo verrà costretto ad occuparsi di questa ricerca; ma la sola emulazione e il solo piacere dee determinarlo”. Il sistema, come si è detto è ingegnoso, ma è chiaro che qui si fraintende Rousseau perché questa sarebbe pur sempre una esperienza artificiosa che precederebbe quella viva e diretta che scaturisce dal contatto libero con la natura senza schemi e senza sottintesi fini classificatorii: il Filangieri stesso ci dice però che ha presente un consiglio del Buffon: non ha tenuto molto presente l’”Emilio”.

Nei tre anni successivi – stadio della memoria – avrà inizio lo studi della storia, della geografia e del latino. Qui veramente il Filangieri ha davanti il metodo gesuitico coi suoi schemi, le sue regole mnemoniche, la sua morale. Per quanto riguarda le prime due materie egli propugna una giusta riforma consistente

¹ Op. cit. Pag 325 e segg.

nel congiungere la storia e la geografia antica la quale ultima al tempo suo costituiva una disciplina a parte. La geografia dovrebbe essere appresa specialmente sul globo e non sulle carte; la storia dovrebbe essere opportunamente adeguata all'età dell'allievo. E c'è poi un giudizio di ispirazione chiaramente vichiana: "l'istoria comincia con la favola, e le verità che questa nasconde, quando anche fossero scoperte, non sarebbero alla portata dei fanciulli, non sarebbero neppure a quella della più gran parte dei loro maestri"¹

Per quanto riguarda l'apprendimento del latino il metodo seguito ai suoi tempi doveva avere lasciato in lui un vero senso di spavento e di repulsione, di cui è evidente l'eco in questa famosa pagina: "Un labirinto di definizioni, di regole e di eccezioni, una interminabile esposizione di principii, tutti relativi alla parte più metafisica della lingua; un caos di precetti, dei quali i fanciulli ripetono le parole, senza concepirne lo spirito, e che rilasciano nella completa ignoranza della lingua, dopo che han terminato di apprenderne la scienza; ecco l'assurdo metodo, al quale noi tutti abbiamo dovuto soggiacere, ecco il modo, col quale l'errore ha perpetuata l'ignoranza, ha fatto aborre il sapere, ha inestetizzati gli ingegni più fecondi, ha ispirato a' fanciulli un odio implacabile alla applicazione ed allo studio, e gli ha privati di quella felicità che la natura pare che abbia riservata per questo solo periodo della vita"²

Fu il bell'effetto di siffatto metodo che lo fece giudicare da fanciullo pressochè idiota e del tutto inetto allo studio. Egli, per la sua personale esperienza, non aveva molto da meditare per trovare il metodo migliore per l'apprendimento del latino: bastava che si facesse precisamente il contrario di quanto era stato fatto con lui: la pratica deve soppiantare la teoria, l'esempio deve precedere la regola e di tutto l'armamentario grammaticale bisogna prendere solo l'indispensabile. Anche nella scelta dei classici bisogna limitarsi, egli dice, a quelle opere che possono essere agevolmente comprese dai fanciulli. C'è qui un altro attacco alla "Ratio studiorum" gesuitica (mai esplicitamente citata), in nome della vitalità e delle risorse dei giovani, della loro capacità di recepire, di là da ogni schematismo scolastico, l'essenza delle discipline insegnate.

Le pagine più importanti dal punto di vista specificamente pedagogico sono certamente quelle in cui espone i criteri per una "scientifica educazione" nell'articolo VII del "Capo XXV" dedicato alle "istruzioni degli ultimi sei anni" sempre del collegio dei magistrati e dei guerrieri. E' questa la parte più dottrinarie del Libro IV, quella in cui si affrontano problemi scientifici, filosofici, pedagogici.

Vengono prese in considerazione molteplici discipline, dalla matematica all'economia, dalla fisica alla linguistica, dalla cosmologia alla storia naturale e varie altre. In ogni argomento il Filangieri fa considerazioni specifiche, a volte anche acute. Sono interessanti, ad esempio, le considerazioni che fa a proposito della metafisica e della logica, che non considera scienze autonome, ma collegate la prima con tutte le altre discipline, la seconda con la geometria.

¹ Op. cit. I:IV Pag. 330 e segg.

² Op. cit. L.IV pag.333

Notevole è anche un procedimento logico, che al Nisio apparve come “una profonda lezione di didattica filosofica”, col quale vuole dimostrare che di ogni dato “sensibile”, per esempio dell’ “estensione”, non possiamo cogliere l’essenza. E fa a tale proposito una notevole affermazione: “In tutte le scienze... le definizioni non possono spiegare la natura, o sia l’essenza, della cosa che si definisce, ma possono semplicemente determinare l’essenziali relazioni percepite tra la cosa che si definisce e noi”¹.

La felice intuizione di un relativismo gnoseologico rivela una attenta dimestichezza con le dottrine scientifiche e filosofiche del suo tempo. Manca, però, come prima si è detto, un principio unitario che colleghi e sintetizzi le varie considerazioni. Soffermandosi su questa deficienza Ugo Spirito distinse tre categorie di motivi nel pensiero pedagogico del Filangieri, i motivi “classici”, quelli “illuministici” e quelli “idealistici”: questi ultimi, che definì idealistici per il suo particolare orientamento mentale, sono quelli per lui più originali e più validi. E i motivi originali e validi certamente ci sono, anche nella parte del libro IV più dottrina e didattica.

Basti pensare al valore che in ogni caso attribuisce all’esperienza e alle risorse dei fanciulli e degli adolescenti, e alla costante avversione che abbiamo notata contro definizioni, regole, principi: “quell’immenso numero di regole e di precetti, coi quali si incatena, s’impicciolisce e si distrugge finalmente l’immaginazione di giovinetti sotto l’apparenza di dirigerla, saranno dal nostro piano prescritte non solo come inutili, ma come perniciose”².

Non si può dire, dunque, che non gli stessero a cuore la libertà e la spontaneità degli allievi, ma ritenne che tutto dovesse essere subordinato all’esigenza suprema, per l’Europa intera ed in particolare per il Regno di Napoli, di realizzare una totale scolarità di massa. Non si propose, certamente, come qualcuno ritenne, una assurda conciliazione della “Repubblica” di Platone con l’ “Emilio”. Queste due opere per lui entrambe affascinose, ma inevitabilmente configgenti, furono costantemente presenti nel suo pensiero durante la stesura del libro IV, ma non si può assolutamente ritenere che ondeggiò fra le due opposte concezioni come fra due poli magnetici, cedendo di volta in volta al fascino dell’una o a quello dell’altra. E’ vero il contrario: egli si avvicinò a Platone o al Rousseau, e in genere a tutto il ricchissimo mondo delle sue esperienze culturali, partendo sempre, come si è visto, da una sua propria visione della scuola e dei saperi, da una visione non sempre organica, ma sicuramente personale.

Nel vasto quadro delle indicazioni sulle discipline scolastiche e sulle metodologie didattiche rientra anche lo studio delle belle arti. Di esse si parla nel “capo XXXI” dedicato appunto ai “collegi delle belle arti” e nel “capo LV”. Nel primo il Filangieri analizza le motivazioni psicologiche da cui scaturisce l’dea dell’opera d’arte e le tecniche che ne rendono possibile la realizzazione. Convinto che “il senso interno del bello è nell’uomo”, si sofferma su quelle “facoltà”, come la percezione, l’immaginazione, la memoria, e su quei sentimenti, come la

¹ Op. cit. L. IV pag 343

² Op. cit L. IV pag. 344

curiosità, il piacere della sorpresa, e su tutte quelle cognizioni che alimentano l'esercizio dell'arte.

Sembra che ci si avvicini alla poetica del barocco, ma c'è poi un giudizio che fa pensare al Baretti: "...l'unico, il vero, il grande interesse è ch'essi (gli allievi) discoprano l'arte, invece d'apprenderne le regole, ch'essi facciano ciò che si deve fare, invece di imparare quel che gli altri han detto che si deve fare, ch'essi sentano ed adoprano le bellezze dell'arte, invece di conoscerne i nomi, le definizioni e i precetti che le riguardano"¹. Pochi, ai suoi tempi, avrebbero condiviso questo giudizio, che egli stesso, del resto in altri luoghi, sembra smentire.

Riprende il discorso sulle belle arti nel "capo LV", ma da un altro punto di vista, dal punto di vista della utilità civile, patriottica delle belle arti il cui compito primario sarebbe quello di celebrare eventi memorabili e personaggi illustri: la legislazione dovrebbe dirigerne l'esercizio "per renderle atte a divenire le cooperatrici e le sostenitrici dell'istruzione pubblica e della pubblica virtù"². Qui naturalmente la retorica abbonda. Ma non vi è alcuna retorica, invece, là dove sostiene un principio fondamentale di civiltà e di progresso: la libertà della stampa. "La libertà della stampa è di sua natura fondata sopra un diritto che non si può né perdere né eliminare, finché si appartiene ad una società"³.

E' un diritto fondamentale manifestare la propria opinione quale che essa sia, assumendone direttamente la responsabilità; è un diritto che va protetto e difeso anche per coloro che offendono, calunniano, istigano al male: "La pubblicazione istessa dell'errore è il miglior rimedio contro le seduzioni dell'errore", perché consente di combatterlo e di far emergere la verità.

Il Filangieri difese con passione ed intelligenza questo diritto, del quale egli stesso ampiamente si avvalse nel denunciare il caos giudiziario e politico, le gravissime iniquità, la miseria, l'ignoranza che affliggevano il Regno di Napoli e gran parte dell'Europa, aprendo la strada a quella intellettualità progressista che aspirava, come lui, ad operare una svolta nella storia del mondo, della quale fecero parte a Napoli soprattutto Vincenzo Cuoco, ed in Francia il Lapellettier, il Talleyrand e molti altri rappresentanti delle assemblee nazionali.

Egli ritenne che qualche cosa necessariamente si dovesse fare e fu sinceramente convinto che operando un radicale mutamento della legislazione, a partire dalla istituzione di una educazione universale che non lasciasse fuori nessuno, di nessuna categoria sociale, si potesse avviare, grazie all'impero delle leggi, una profonda trasformazione che ottimisticamente, con un ossimoro famoso, definì "una pacifica rivoluzione".

Meno di un anno dopo la sua morte ebbe inizio la Rivoluzione francese.

¹

² Op. cit. L IV pag. 387

³ Op. cit L. IV pag. 384 e segg.

INDICE

I L'educazione problema giuridico....pag.2

II L'educazione sociale.....pag 5

III L'educazione di classe.....pag.12

IV Il contenuto disciplinare..... pag.23