

LIVIO SICHIROLLO

**Il resistibile declino
dell'università.
Ragioni per un titolo**



editrice petite plaisance

LIVIO SICHIROLLO, professore di filosofia morale presso la Libera Università degli Studi di Urbino, ha gentilmente concesso l'autorizzazione alla riproduzione di questo saggio già da lui pubblicato come *Introduzione a Il resistibile declino dell'università* (a cura di GERARDO MAROTTA e LIVIO SICHIROLLO), Edizioni Angelo Guerini e Associati, Milano 1999, pp. 408 (il testo è stato rivisto dall'autore e aggiornato nella parte bibliografica). Il volume contiene scritti di PIERO CALAMANDREI [*Il problema dell'insegnamento istituzionale; Esercitazioni ed esami; La nomina dei professori: concorso o chiamata?*], FEDERICO CESI [*Del natural desiderio di sapere et institutione de' Lincei per adempimento di esso*], BENEDETTO CROCE [*Il risveglio filosofico e la cultura italiana; Scienza e Università; Questioni universitarie*], GIANCARLO DE CARLO [*Il territorio senza Università*], FRANCESCO DE SANCTIS [*La scienza e la vita*], HANS GEORG GADAMER [*L'ermeneutica della buona volontà*], ANTONIO LABRIOLA [*L'Università e la libertà della scienza*], ADOLFO OMODEO [*La rieducazione della gioventù italiana; Vita universitaria*], GIORGIO PASQUALI [*Contro gli esami nella Facoltà di Lettere; Esami speciali, esame di Stato, laurea; Conseguenze del nuovo sistema di studi nell'ordinamento universitario*], PIETRO PIOVANI [*Morte (e trasfigurazione?) dell'Università*], GIOVANNI PUGLIESE CARRATELLI [*Libertà di ricerca e d'insegnamento e funzione dell'Università di Stato*], ERNEST RENAN [*L'istruzione superiore in Francia; Lettera al direttore responsabile del «Journal des débats» sulla libertà dell'insegnamento superiore*], SILVIO SPAVENTA [*L'autonomia universitaria*], PASQUALE VILLARI [*L'insegnamento universitario e le riforme*], ERIC WEIL [*La funzione dell'Università. Gli studi umanistici e l'insegnamento superiore di massa*].

Publicato su Koinè [Metamorfosi della scuola italiana], Periodico culturale – Anno VII
NN° 1-2 – Gennaio/Giugno 2000
Reg. Tribunale di Pistoia n° 2/93 del 16/2/93
Direttore responsabile: Carmine Fiorillo

Il resistibile declino dell'università. Ragioni per un titolo

di Livio Sichirollo

«Perché all'Università la scienza libera ci arrivi bisogna che la società sia di tale assetto da produrne gli incentivi e le condizioni d'esistenza. Coteste condizioni sono ora tali da permettere alla scienza di svolgersi fuori della cerchia dell'insegnamento in innumerevoli funzioni sociali. L'Università, in somma, come è ora, è essa stessa un riflesso e un risultato della vita sociale. [...] L'opera nostra è tutta al giorno d'oggi nel lavoro, che non è un semplice attributo dei singoli cervelli nostri, ma è quello che si fa, si produce e si sviluppa per entro alla cooperazione di tanti discutitori, e critici, ed emuli, e concorrenti. Anche questo lavoro è, come tutti gli altri, fondato su la secolare accumulazione delle energie, e sull'esercizio della cooperazione sociale. Anche noi professori, con tutto quello che noi facciamo noi siamo vissuti dalla *storia*; che è la sola e reale signora di noi uomini tutti».

Labriola vedeva giusto. Siccome aveva visto giusto fu censurato: il testo integrale del suo discorso, fra le pagine più alte sul problema universitario in Italia, non sarebbe stato accolto nell'Annuario dell'Università di Roma.¹ Non solo, ma non fu proprio accolto in generale. Il suo tema: scuola-università-società sembrava fatto apposta per lasciare indifferenti i diretti interessati, chi nella e per la scuola si trova a lavorare, insomma quella società civile (ma civile qui andrebbe scritto fra virgolette) alla quale il discorso era rivolto. *Vox clamantis in deserto*. Al deserto, e quindi con lo stesso insuccesso, si trovò a predicare Antonio Banfi mezzo secolo dopo (e che mezzo secolo!) con i suoi interventi (saggi, articoli, proposte di legge, ecc.) nel secondo dopoguerra (1946-1957).² A metà degli anni Sessanta, con l'avvio del così detto centro-sinistra, la coscienza culturale e politica sembrò per un momento destarsi. Fu il dibattito sulla programmazione economica. Stagione brevissima. Sulla base della Relazione della Commissione di indagine sullo stato e lo sviluppo della pubblica istruzione (1963) uscì un Piano quinquennale per la scuola di qualche rilievo e, subito, quel miserabile tentativo di riforma universitaria legato al nome del ministro Gui. Ma uscirono anche due documenti civili, opera di persone colte, responsabili, bene intenzionate, che sollevarono qualche timida speranza nei più illuminati o meglio nei più ingenui: il *Progetto di programma di sviluppo economico per il quinquennio 1965-1969*, a cura del Ministero del Bilancio (1965) e le *Proposte per il nuovo Piano della scuola*, a cura del Comitato tecnico per la programmazione presso il Ministero della Pubblica Istruzione (1971).³ Ma come sempre, nel giro di pochissimi anni, nonostante la creazione delle Regioni, il territorio viene riconsegnato a una della

più barbariche forme di speculazione edilizia (che cito, perché non è senza risonanza e conseguenze nelle menti e nella vita dei giovani) e la scuola abbandonata a se stessa, cioè al nulla, in realtà travolta da una serie di provvedimenti per il personale sganciati da una visione unitaria del problema. Di quei dibattiti, di livello culturale notevole, si è smarrita persino la memoria.

E ora? La creazione del nuovo Ministero per l'Università, il disegno di legge in discussione sull'autonomia stanno già facendo proliferare – ma è partenogenesi – una serie di provvedimenti (nuova configurazione dei corsi di laurea, statuto e compiti dei ricercatori, misteriose incomprensibili tabelle di profili di materie: quegli «spezzatini di materie» di cui parlava infuriandosi Giorgio Pasquali: evidentemente tanti nostri colleghi non ne hanno ancora fatto indigestione!); per quanto è dato capire, lasceranno intatto il vecchio quadro istituzionale, quello ottocentesco, mentre altri paesi (Francia e Inghilterra, per esempio) o ne hanno preso le distanze o se ne sono addirittura da tempo liberati. E allora? Non resterebbe che riaprire il dibattito, portarlo sul piano alto del significato culturale e sociale dell'istituzione in una società che ha cambiato in modo radicale strutture economiche, composizione sociale, obiettivi culturali, stili morali di vita. Invece, è il silenzio.

L'antologia di testi presentata ne *Il resistibile declino dell'Università* vuol essere un modesto tentativo, un piccolo contributo. E siccome si deve pur cominciare dall'esistente, essa contiene un invito a ripensarlo con l'aiuto di chi, in tempi e in campi diversi, ha offerto seri motivi di riflessione: non mi risulta che siano stati ampiamente discussi e approfonditi, anzi talora non si sono presi neppure in considerazione. Riflettere sull'esistente significa *scire per causas*, quindi risalirne il corso sino alle fonti. A questo compito cerca sempre di sottrarsi una società poco consapevole di sé, quindi fragile, povera di memoria storica. Il nostro intento è, dunque, molto semplice. Tanto semplice che sarà bene spendere qualche parola per illustrarlo. E per esser chiari, a costo di dire qualcosa che di solito, per eccesso di malcompresa educazione o per spirito di corpo, si suole tacere, l'illustrazione vuol rivolgersi ai colleghi universitari (pedagogisti e sociologi dell'educazione in particolare), ai nostri legislatori e pubblici amministratori (che troppo spesso sono di nuovo colleghi), persone assolutamente degne, che talora come specialisti assolvono bene i loro compiti, ma che nell'età che chiamiamo contemporanea hanno perso l'abitudine di leggere pagine che non appartengano al loro minuscolo orto, e hanno dimenticato l'esercizio della riflessione, intendo la *riflessione politica* in senso alto, sulle cose, quella che il vecchio De Sanctis chiamava «tagliare sul vivo».

Mi scuso per questo attacco assai poco accademico e passo all'illustrazione, che ne darà, mi auguro, qualche ragione. Con l'avvertenza che, data la natura di questi scritti e l'obiettivo che la nostra raccolta si prefigge, il lettore non troverà qui né schemi né modelli né discussioni di «riforme» universitarie passate o presenti, né in generale né tanto meno nei particolari. Ma non troverà qui, il

lettore, neppure il pianto greco o prese di posizione polemiche sul malcostume politico in generale e universitario in particolare di cui oggi son zeppe le cronache e le prime pagine dei giornali, ma non solo dei giornali (segnalo, perché va pure segnalato, la recente rassegna di R. Romanelli, *Giudizi e pregiudizi. I concorsi per ricercatore universitario di storia moderna e contemporanea*).⁴ Oggi, dicevo. Ma sarà bene ricordare che il secolo non cominciò in modo propriamente edificante, se uomini non certo corrivi, che si sappia, come Croce e Salvemini, sentirono il bisogno di manifestare duramente il proprio pensiero sulla disastrosa situazione dell'Università di Napoli (che conoscevano bene, ma il loro discorso era rivolto anche a Roma e lontani dintorni), che coinvolgeva studenti e insegnanti. Fu il celebre caso Laganà,⁵ poi l'altrettanto celebre *Il caso Gentile e la disonestà nella vita universitaria italiana*,⁶ e, tra i due interventi crociani, le sarcastiche irose pagine di Salvemini che da Messina attaccava Napoli, e colpiva giusto quando osservava: «Una Università, in cui 5000 alunni fanno ogni anno, nelle sole sessioni di estate e di autunno, senza contare quella abusiva di marzo, 17.000 esami, non può cercare troppo il pelo nell'uovo per questo genere di operazioni»⁷ (un argomento, quello degli esami, sul quale ritorneremo). E tanto basti. E resti qui a futura memoria, visto che la cronaca, come dicevo dianzi, dei nostri giorni è talmente ripetitiva da aver generato assuefazione e attenuato (per non dire spento) la nostra sensibilità critica e morale.

Poniamo invece in discussione l'idea stessa dell'istruzione superiore come è giunta a noi e come per lo più è tuttora operante (si fa per dire) nella teoria (ammesso che ce ne sia una) e nella pratica ormai nei suoi aspetti più appariscenti e rovinosi. Abbiamo a tal fine ripreso le riflessioni di alcuni studiosi, lontani fra loro per collocazione e formazione culturale, uno (il Cesi) lontanissimo anche nel tempo, e uno (Giancarlo De Carlo) considerato estraneo per la sua professione alla sfera delle umanità, se tale termine è inteso nella sua accezione accademica, scolastica, che è poi quella corrente. Tutti si occupano, non richiesti, dell'insegnamento superiore e della sua crisi, che risale assai lontano, e ne attaccano la struttura, ne configurano i problemi di fondo, lasciando cadere gli infiniti particolari che fanno la gioia di tanti colleghi e burocrati (*curricula*, numero degli esami, tipi di diploma, profili di materie, ecc.): da oltre un secolo ci poniamo la domanda (o meglio: avremmo dovuto porci il problema) se compito dell'insegnamento superiore universitario sia la *ricerca* creativa e innovativa o l'*insegnamento* come avviamento alle professioni, in altre parole (che è poi lo stesso), se la sua funzione sia (eminentemente) *educativa* o quella di strumento di *istruzione*.

Tutti condividono la convinzione, che nelle loro pagine ragionano con non comune acutezza e con una sensibilità storica e politica, cioè culturale, ancor più inconsueta, che la vecchia università europea, il suo modello ottocentesco (nel quale ha studiato ancora la generazione nata intorno al 1930, e si trattava già della sopravvivenza del residuo di un residuo, di ascendenza medievale, tardo rinascimentale e gesuitica, di una forma evanescente senza contenuti reali, di



una istituzione che poco aveva a che fare con la società e della quale la società non sapeva quasi nulla), quell'idea e quel modello non esistono più, sono praticamente scomparsi dall'opinione comune del pubblico, che ne tramanda tuttavia vaghe immagini e ricordi.

È una situazione non del tutto nuova. Sofferamoci per un momento su quel vecchio modello che fece la gloria dell'università e della scienza tedesche (si leggerà nell'antologia con quanta ammirazione ne parla Renan). Certo, fu un gran modello – tutt'intero consegnato nell'attacco del frammentario memoriale di Wilhelm von Humboldt *Sull'organizzazione interna ed esterna degli istituti scientifici superiori di Berlino* (1810):

«Il concetto degli istituti scientifici superiori, intesi come l'apice in cui si concentra tutto ciò che direttamente viene fatto per la cultura morale della nazione, si fonda sul loro fine, ossia sul loro essere destinati a elaborare la scienza nel più profondo e ampio senso del termine, e a offrirla in uso alla cultura spirituale ed etica come una materia predisposta non intenzionalmente, ma di certo fornita di una sua intrinseca funzionalità.

La loro essenza consiste perciò nell'unire all'interno la scienza oggettiva con la cultura soggettiva, e nel collegare all'esterno, sotto la propria guida, il coronamento dell'istruzione scolastica con le fasi iniziali dello studio o anzi, meglio, nell'operare il passaggio da queste a quello. [...]

Ma poiché questi istituti possono raggiungere il loro fine soltanto se ognuno di essi, per quanto è possibile, si cimenta con la pura idea della scienza, i principi che li governano sono la solitudine e la libertà. Dal momento però che anche l'operare spirituale dell'umanità è proficuo soltanto quando è un cooperare, e ciò non solo affinché un singolo individuo compensi quel che all'altro manca, ma perché l'attività coronata di successo dell'uno entusiasmi l'altro e a tutti diventi visibile l'universale originaria energia che nei singoli traluce solamente in maniera parziale o dedotta, occorre che l'organizzazione interna di questi istituti produca e mantenga in vita un incessante e autostimolantesi cooperare il quale sia però privo di costrizione e intenzionalità».⁸

Esigenza nazionale, ispirazione universale, libertà e disinteresse della e nella ricerca, solitudine della concentrazione e nello studio, istruzione e insieme formazione spirituale dell'uomo – (e si ha tutta l'aria di far capire che in queste condizioni la preparazione professionale viene da sé – ma ad ogni modo ha i suoi istituti) – e questo sulla base di una rigorosa ribadita pubblicità dell'Università:

«Lo Stato non deve trattare le sue università come se fossero ginnasi o scuole professionali [...] non deve chiedere loro nulla che si riferisca direttamente a se stesso, ma nutrire l'intimo convincimento che esse, se raggiungono il loro obiettivo peculiare, adempiono anche i fini dello Stato, ed anzi li adempiono da un punto di vista più ampio».

Un grande modello, che uscì da un dibattito altrettanto grande: vi parteciparono tra gli altri Fichte, Schelling, Schleiermacher, all'ombra del *Conflitto delle facoltà* del vecchio Kant – e Hegel, che sosteneva le stesse tesi in Baviera per rinnovare il vecchio liceo classico di Norimberga. È bene sentire anche lui. Su istruzione ed educazione nella scuola secondaria, idee lapidarie, chiare:

«[...] se un istituto scolastico presuppone la prima disciplina dei costumi, la loro ulteriore formazione (*Bildung*), invece, è in connessione immediata con il compito principale dell'istituto, l'istruzione: in parte come attività, effetto indiretto, ma in parte come diretto risultato, [contrastare] l'abitudine del passato di separare testa e cuore, sentire e pensare; [fare in modo che] nella nostra scuola l'apprendere (*Lernen*) diventi studiare (*Studieren*)».

Sulla funzione pubblica della scuola è altrettanto lapidario e chiaro: ricorda i tempi dell'istruzione privata e i suoi difetti, i primi parziali interventi dello Stato, rileva la diffusione e la complessità dell'incivilimento (*Zivilisation*), poi dichiara:

«[...] essendo il bene divenuto un'abitudine e un uso universali, l'arbitrio privato ha riservato ancora a sé soltanto l'abuso e la negligenza, sicché soltanto questi rimangono da sottrarre al libero beneplacito. Quanto, da una parte, deve assolutamente rimanere sacro un limite all'interno del quale il governo statale non possa intromettersi nella vita privata dei cittadini, altrettanto il governo deve farsi carico degli oggetti che hanno una più stretta relazione con il fine dello Stato, e sottoporli ad una regolamentazione conforme a un piano».

Ma Hegel continua. Sa, e vuol far sapere al pubblico degli studenti e delle loro famiglie, che il passato è passato, ed «è inutilmente rimpianto e desiderato». Stiamo attenti ai rimpianti e alle nostalgie mal riposte:

«Avendo visto il saldo ordine antico in molteplici modi lacerato e nuovi ordini effimeri venire costruiti da mano leggera, ne soffrono allora le convinzioni fondamentali e l'intimo rispetto per l'immutabilità del diritto e dell'organizzazione legale [...]. L'immaginazione (*Vorstellung*), mossa dai grandi interessi e accadimenti del giorno, si lascia sradicare dalla cerchia di un'attività silenziosa, volgendosi allo spirito della sregolatezza o, anche, dell'indifferenza e del rilassamento».⁹

Hegel coglieva uno stato d'animo sempre pericoloso, e mette così in guardia anche noi. In effetti è quello che avviene nel comportamento e nell'opinione comuni del nostro pubblico che vagheggia, si diceva, immagini tramontate, e cerca al di fuori degli attuali istituti scolastici (come dovrebbe essere sotto gli occhi di tutti, legislatori e professori universitari *in primis*) luoghi e strumenti dell'educazione e dell'istruzione propria e dei propri discendenti: la società civile e politica non risponde, non sa come rispondere oppure reagisce in modo disordinato e improvvisato, appunto con ordini effimeri costruiti da mano leggera.



Silvio Spaventa (in *L'autonomia universitaria*) esporrà – 1884! – preoccupazioni analoghe, che cadranno, ahinoi, nel vuoto.

I nostri autori sostengono con buone ragioni, da tempo pubblicamente denunciate dall'uomo comune e ben note ai nostri colleghi (professori e legislatori), che si guardano però bene dal renderle pubbliche e dal trarne le conseguenze, che il vecchio modello non più utilizzabile e non più riformabile, va messo semplicemente da parte. Tesi ovvia, come si diceva iniziando, talmente ovvia da non aver meritato, che si sappia, l'attenzione dei nostri «intellettuali» e uomini politici responsabili, salvo eccezioni che confermano la regola. Solo riconsiderando tale ovvietà e riflettendovi possiamo cominciare a pensare, a nostro avviso, di uscire dal vergognoso disastro dell'attuale situazione: per quanto ci riguarda essa è stata esasperata e resa ancora più vergognosa dai provvedimenti degli ultimi quarant'anni.

Schematicamente, e senza riportare alla lettera le varie espressioni e argomentazioni dei diversi autori, possiamo articolare la tesi nei seguenti punti.

1. La lunga crisi dell'università europea e la sua fine è stata sollecitata da una radicale trasformazione sociale; il modello elitario non sopporta (neppure in termini economici) una sua trasformazione e riforma (come suol dirsi) in un modello di massa: al salto di qualità è stata data (quando è stata data: non certo da noi) una risposta quantitativa, con i risultati che conosciamo (un punto sul quale si sofferma De Carlo, architetto e urbanista).

È inutile, anzi dannoso, continuare a parlare di riforma dell'università: si riforma qualcosa che esiste e conserva una sua vitalità; si innova in una tradizione, ma tale che sviluppi ancora qualche sua possibilità. Il modello attuale invece è già morto e sepolto, travolto dalla società moderna e industriale, di massa, non già inadeguato, ma appunto inutile e dannoso per le sue esigenze: il linguaggio della riforma è l'alibi della cattiva coscienza di universitari pedanti e di politici senza idee, come vide subito Croce, che non volle perdere questa bella occasione per denunciare il fatto: «[...] ora che tanto si parla di riforma universitaria (di quella riforma, che la maggioranza, o, se piace meglio, la minoranza efficace e dominante dei professori non vuole, perché profitta assai bene degli abusi e del disordine presente)!».¹⁰

Se questo è vero, come è vero, è altrettanto evidente che un'idea o un modello nuovi dell'istruzione superiore non possono partire dall'università attuale e tanto meno dalla maggior parte degli attuali universitari: come ha fatto notare Piovani in una pagina esemplare; nel primo caso si farebbe l'errore di riprendere l'immagine ottocentesca degli atenei come fucina di classi dirigenti (lo si è visto di recente: la demistificazione prigioniera di nuovi miti) e nel secondo caso di ricorrere a chi, vissuto nella decomposizione, ha fatto di tutto per rinviarla, poi

per occultarla, non volendo vedere «i sintomi della propria sopraggiunta incapacità di durare e di ricreare». Così, il mite Piovani!

Naturalmente con le dovute eccezioni come dimostrano i casi di Pasquali e Calamandrei, insegnanti ed educatori (oltreché scienziati ovviamente) nel senso più compiuto dei termini, autori e sostenitori competenti, responsabili, vivaci e ostinati di tesi che, al solito, o non furono prese in considerazione per ignoranza e disinteresse o furono duramente contestate dalla doppia corporazione (che è poi una sola) universitaria e politica. Anche le loro pagine – e le loro stesse esperienze – contro il ridicolo sistema degli esami e dell'ancor più ridicola lezione cattedratica che vi è connessa (autentica piaga biblica del nostro sistema) sono cadute nel vuoto. Sono pagine del 1920-1923! Oggi universalmente ignorate dall'intero mondo pedagogico e sociologico. Anzi, il vecchio sistema, che già sembrava loro, e ad alcuni illuminati predecessori (gli autori, appunto, della antologia *Il resistibile declino dell'università*), incredibile, paradossale, antiscientifico e antieducativo, non solo non è stato intaccato, ma è stato accuratamente perfezionato: come tutti sanno e vedono, sotto il nome di università, funziona a ritmo industriale, del tutto improduttivo, il colossale «esamificio» nazionale (neologismo felice, non registrato, ch'io sappia, nei più recenti dizionari di parole nuove – forse *pour cause?*). Pasquale Villari vi aveva già riflettuto, in *L'insegnamento universitario e le riforme* (1866), che analizza la tradizione universitaria anglosassone. Come il lettore vedrà, il discorso va ben oltre il problema delle lezioni e degli esami.

Dice bene Marino Raicich:

«Gli accademici italiani non sono stati però silenziosi nell'ultimo secolo, hanno parlato in innumerevoli convegni, nonché nel parlamento in cui sono stati sempre presenti. Ma, tranne poche eccezioni, il loro scrivere (e il loro parlare e perorare) è stato spesso trasparentemente limitato ai loro interessi professionali, non ha toccato i temi più alti della cultura e della ricerca, non di rado è stato corporativo, o addirittura di bassa politica. E invece l'università nello Stato moderno (e anche ben prima che sorgesse lo Stato moderno, ma da Humboldt e Napoleone in poi più chiaramente) è tema di arte politica. Tale – università e alta politica – sarà l'argomento degli ultimi corsi e seminari pisani e fiorentini di Delio Cantimori (così vicino a Pasquali nel modo non tenorile di fare il suo mestiere e nello stesso tempo così profondamente diverso), tra il 1963 e la morte, con i connessi temi del rapporto tra sviluppo scientifico e libertà accademica, tra ricerca e preparazione professionale e non solo pedagogica» (v., *infra*, Fonti e riconoscimenti).

Il lettore dell'antologia *Il resistibile declino dell'università* non mancherà tuttavia di notare la competenza culturale, la preparazione storica e la consapevolezza politica con le quali anche taluni nostri studiosi del passato hanno affrontato il problema dell'istruzione superiore: di queste doti non c'è più traccia, e le voci alte si perdono nell'indifferenza e nel vaniloquio.

2. Il vecchio quadro, saltato, ha una lunga crisi alle spalle, legata al doppio compito che l'università (europea in generale, italiana e francese in particolare – il mondo anglosassone fa caso a sé) è andata assumendo nel corso dell'Ottocento (ovviamente sollecitata dai cambiamenti sociali): la ricerca e l'insegnamento, cioè l'avviamento alle professioni, con il risultato che la ricerca è diventata episodica e ripetitiva, mentre l'avviamento alle professioni è andato sì specializzandosi (fino a un certo punto) ma esaltando il momento dell'*istruzione* rispetto a quello dell'*educazione*. Il che è particolarmente evidente, per chi voglia vederlo (come Renan, che aveva riflettuto proprio su questo fenomeno), nelle università o nelle facoltà umanistiche (di qui la situazione ormai non più controllabile delle sedi italiane e francesi, ma di qui una certa forza e capacità di adattamento dei politecnici, in particolare degli istituti tecnici superiori di tradizione tedesca).

Al rapporto educazione-istruzione è dedicato il magistrale saggio di Eric Weil – *La funzione dell'Università. Gli studi umanistici e l'insegnamento superiore di massa* (1973) – e in parte di Piovani – *Morte (e trasfigurazione?) dell'Università* (1979): contrariamente a una vasta pubblicistica, questi autori, «rivoluzionari» perché antiriformisti, sostengono che le insofferenze talora violente del mondo studentesco e degli insegnanti più giovani si sono manifestate all'insegna di un bisogno di *educazione*, quindi di una esigenza morale. Certo, il giovane e la società cercano anche professioni qualificate, cioè istruzione. L'attuale università come centro di vita intellettuale e morale, come educazione a uno stile di vita non li interessa più e comunque non interessano loro più quei valori, stabili, di una società stabile che non esiste più perché si è trasformata, senza che noi per primi, i vecchi docenti, ne prendessimo coscienza: abbiamo fatto un organo meramente amministrativo del luogo, del solo luogo dove i valori debbono esser posti in discussione e l'istruzione nei suoi fini sia oggetto di riflessione, cioè di educazione. Esigenza che le ultime generazioni vivono con intensità e soddisfano in altri luoghi e centri, non senza contraddizioni, inquietudine e disagio. Stiamo già facendo l'esperienza che alle nuove esigenze e alle vecchie e nuove carenze la società non può che rispondere con la violenza della politica prammatica, con misure sostanzialmente autoritarie che impongono norme alle innovative disordinate tendenze.

3. «Licealizzazione»: da ogni parte si è sollevato il gran pianto, talora (raramente) sincero, ma del tutto inutile, fuori luogo. È un fatto, in fondo è il risultato che abbiamo voluto quando non abbiamo risposto in modo *qualitativo* alla trasformazione quantitativa della domanda universitaria: la licealizzazione corrisponde all'attuale struttura *di fatto preprofessionale* dell'insegnamento superiore – struttura per altro del tutto inadeguata alle richieste delle professioni contemporanee. Anche qui, in margine, ma per la storia e la sua memoria, sarà bene ricordare che Labriola aveva intravisto – in quel discorso che tanto spiacque al ministro presente – questo sbocco fatale, quella che lui chiamava già la «grande magagna» della nostra università:

«In noi professori si confondono, in poco ragionevole promiscuità, le funzioni degli insegnanti con quelle degli esaminatori e di esaminatori che non rilasciano delle semplici attestazioni di capacità scientifica, ma che abilitano agli esercizi professionali direttamente; come è il caso spiccato della laurea in medicina, che crea *ipso facto* il medico. Per effetto di cotesta promiscuità è parso naturale d'imporre, senz'altro, tutto il piano degli studi di una determinata facoltà a tutti e singoli gli studenti che vi s'iscrivano. [...]

La promiscuità dell'insegnare e dell'esaminare, e il carattere quasi esclusivamente professionale degli esami, producono questi immediati effetti: che il professore si abitua a vedere nel suo uditore dal novembre al giugno l'inevitabile candidato di esami del giugno e dell'ottobre, e che gli studenti, atteggiandosi da bel principio ad esaminandi, raccolgono dai vari insegnamenti di cui son gravati ciò che è più compendiabile, e sbrigativamente riferibile».

«Magagna», e non poteva dir meglio: «in Dante (dice Tommaseo nel suo *Dizionario dei sinonimi*) ha senso di tutta gravità!» Anche Villari l'aveva illustrata nel saggio *L'insegnamento universitario e le riforme*, presentando il sistema anglosassone che tiene rigorosamente distinti i due momenti – l'insegnamento, e il controllo dell'apprendimento a mezzo di esami, ad opera di un organo esterno.

La «licealizzazione» non è una catastrofe se la si trasforma nell'istituto corrispondente alla sua reale positiva esigenza: istituti superiori o come altro si chiamino o si configurino (all'interno o all'esterno dell'università), che si incarichino della professionalità e della pre-professionalità: è la *Multiversity* di Clark Kerr, ricordata da Piovani: ma egli fa giustamente notare che tale idea corrisponde già all'università disgregata in facoltà, cioè all'università finita e dissolta.

Come alla nuova figura dello studente e delle sue attuali domande sociali debba corrispondere una nuova figura di docente, dice bene Piovani in pagine esemplari (che ricordano lontani interventi di Antonio Banfi). Niente maestri, niente geni depositari di rivelazioni, ma modesti sperimentatori di verità (al plurale), rarissimi in Italia: persone semplicemente serie, «di informazione onesta e di chiarificazione intelligente» come la scuola superiore nella quale debbono lavorare, capaci di «stabilire quei contatti umani, opportuni ma non indispensabili nell'università di ieri, necessari nell'università di oggi» (comunque la si pensi, avendo l'occhio alle cose e non a modelli tramandati), con «giovani che devono tentare di riuscire a capire significati senza il ricorso a una tradizione, perché di una tradizione non sono o non si sentono partecipi». E ancora egli ci ricorda che «una cultura viva trova sempre le forme culturali e scolastiche in cui istituzionalmente realizzarsi. Essenziale è che la cultura ci sia. [...] Il tramonto di istituzioni culturali e pedagogiche gloriose nelle loro benemerienze non attesta che la civiltà finisce, ma che si rinnova».

Certo, in un mondo nel quale anche lo scienziato più specializzato si interroga, ma non in quanto scienziato, e mostra così l'insicurezza circa il significato umano della scienza, è ricomparsa in generale l'eterna questione del bene e del



male, detto altrimenti, il problema, politico, che fu già aristotelico, del *sensu* dell'educazione. Come ha detto mirabilmente Weil: «La questione è posta da coloro che hanno scoperto la fragilità della normalità». Al fondo dunque, come abbiamo visto sin qui, è il cambiamento, ma un cambiamento radicale che non si vuole prendere in considerazione altrettanto radicalmente. Basterebbe riflettere, anche e proprio per quanto riguarda il nostro problema, che fa tutt'uno con la nostra tradizione culturale, su queste due affermazioni di Piovani: «Non è umanesimo quello che non sappia comprendere con umanità le mobili modificazioni dell'umano» – «Per salvare la sua umanità l'umanista [il docente di qualsiasi disciplina, che ne sia consapevole] dev'essere pronto a sacrificare il proprio umanesimo».

4. Infine, il cenno dianzi fatto all'università disgregata o disaggregata per facoltà ci conduce all'intervento di Giancarlo De Carlo, *Il territorio senza Università* (1973), che brilla per la sua singolarità. Se sono bene informato, non mi pare che organi universitari o politici se ne siano mai occupati. Forse, molto in margine, negli anni Sessanta, quando si avviò quel dibattito sulla programmazione (urbanistica, territoriale, economica) del quale si è smarrita non solo la memoria storica ma persino il significato letterale dei suoi termini (come mi risulta da contatti e conversazioni con alcuni giovani, e non tra i più sprovveduti).

Riassumendo: noi conosciamo grosso modo tre tipi fisici di università: il campus, il centro universitario, il complesso universitario disaggregato per facoltà. Il terzo è il più frequente in Italia (tra l'altro in espansione) e contiene tutti i difetti e nessun pregio dei primi due. Lasciamolo da parte. Il campus è isolato nel territorio, in genere inserito in ambienti naturali pregiati; il secondo è innestato in un corpo urbano preesistente, in genere un centro storico. Il primo non utilizza alcuna attrezzatura infrastrutturale del territorio, se non pochi collegamenti viari, mentre il centro universitario se ne serve interamente. Il campus offre al suo interno ospitalità a tutte le attività dei suoi addetti (didattica, ricerca e residenza), mentre il secondo separa le attività accademiche da quelle ricettive e ricreative e tende a scaricare la maggior parte di queste nel corpo urbano circostante.

Pur diversi (e le diversità si sono nel tempo attenuate, assorbite dallo sviluppo territoriale) il campus e il centro universitario hanno però alcuni caratteri comuni: *autonomia* e *privatizzazione* nel senso che le varie parti universitarie, attrezzature e servizi, non sono utilizzate da altri che non siano gli addetti; *unità di tempo* nel senso che i messaggi educativi sono affidati solo alla comunicazione interpersonale (formulazione, emissione e ricezione del messaggio sono simultanei); *unità di luogo* nel senso della *turris eburnea*, il processo educativo non si estrinseca a distanza, non coinvolge se non gli addetti, non raccoglie esperienze se non quelle interne; *incontaminazione*, altro aspetto della *turris eburnea*, nel senso che le attività sono in prevalenza rivolte all'osservazione di fenomeni che non hanno (diretto) rapporto col contesto immediatamente circostante oppure

le elaborazioni sono utilizzate a lungo termine e rispondono a domande poste da centri decisionali molto lontani e non rappresentativi delle esigenze dell'intera collettività locale.

Invertendo questi concetti si può tentare di configurare un modello nuovo o comunque diverso: *non autonomo*, cioè permeabile e collegato rispetto all'esterno; *diffuso nel tempo e nello spazio*, quindi fondato su principi di comunicazione anche a lungo termine e policentrici; *pubblico*, nel senso di disponibile all'uso collettivo, indipendentemente dalle patenti culturali istituzionali; *coinvolto col contesto circostante*, in contatto con le domande che emergono dall'ambiente sociale esterno. Con questi caratteri l'istituto universitario può dar luogo a un organismo aperto e diffuso, capace di favorire un processo sensibile alle variazioni dell'evoluzione scientifica e della dialettica politica – trasformando l'educazione, da quel meccanismo che è, in un processo; capace quindi di colmare l'attuale scissione tra educazione, istruzione ed esperienza; di rompere le classificazioni, i compartimenti e gli estraniamenti sociali e individuali che nell'attuale assetto trovano, se non le cause dirette, certamente stimoli e giustificazione per la loro conservazione – insomma tutto quello che in chiave ormai retorica si chiama coscienza critica e responsabilità politica.

Non ho da aggiungere altro a queste fin troppo lunghe note illustrative. Preferisco chiudere con una bella pagina ancora di Marino Raich: pagina del 1977, premessa – e lo ripeto – agli scritti, pure ricordati, di Pasquali e Calamandrei, del 1920-'23, che a loro volta riprendono e discutono temi presenti alla generazione precedente; le loro proposte «non sono certo facilmente traducibili in norme di legge, non si conciliano con l'attuale università, massiccia e sgretolata a un tempo; da esse però si possono e si debbono trarre spunti di riflessione non inattuali». Infatti siamo qui a parlarne (in verità in pochi, pochissimi), e ne dovranno parlare le generazioni future visto che i provvedimenti del 1988-'89 nulla mostrano di sapere dei secolari problemi agitati nei e dai testi raccolti in *Il resistibile declino dell'università*, quindi nulla sanno di scuola e di università, e riaprono o meglio aggiustano, per l'ennesima volta, le vecchie impraticabili strade con una protervia veramente degna del disinteresse e del disprezzo che i loro autori (dobbiamo credere in buona fede – che sarebbe allora la prova della loro totale ignoranza della storia passata e della realtà attuale) manifestano verso giovani inquieti, poco consapevoli forse, ma certo alla ricerca di un senso del mondo e della vita – un senso che, da molto tempo, per tutti, non è più né certo né evidente (come suol dirsi «non va da sé»). Dice dunque Raich:

«Oggi, mentre la scuola e l'università attraversano una crisi profonda, che pare disperata, quanto più la crisi si aggrava tanto più cresce la letteratura sull'argomento, spesso ripetitiva sia nell'apocalisse che nell'utopia. Ma a questa letteratura, di tono spesso sociologico, mancano due elementi che degli scritti di Pasquali costituiscono il centro vitale, un approfondimento specificatamente culturale e lo spessore storico; il capire insomma chi siamo, come, per quali vie

ci siamo trasformati. E questo non per restaurare la condizione del passato, ma per capire, per essere cioè consapevolmente vivi. Giacché varrebbe la pena che quanti affrontano oggi la questione dell'università assumessero come motto quel che nel dibattito contro gli estetizzanti antistoricisti scriveva Pasquali nel 1920: "Chi non ricorda non vive". Ha ragione Antonio La Penna, quando, parlando della crisi universitaria come aspetto di una più generale crisi della nostra cultura, scrive che "proprio la sfiducia nella storia è uno degli aspetti della crisi attuale". E aggiunge che la conoscenza della pubblicistica del passato relativa alla scuola e all'università non tanto serve per accogliere delle proposte, dato che i problemi di oggi sono diversi da quelli di un tempo, quanto per intendere a fondo i mali strutturali della nostra scuola e della nostra università (*Università e istruzione pubblica*, in *Storia d'Italia*, Torino 1973, vol. V, p. 1739). Anche perché, col crescere e con il dilatarsi dell'università, se tali nodi non vengono studiati e affrontati nelle loro radici storiche, c'è il rischio che i nostri mali endemici concrecano e si dilatino con l'ingigantirsi delle strutture accademiche, come sta avvenendo: la sopra ricordata stolta tirannia degli esami, l'intima corruzione dei sistemi del reclutamento accademico, l'assenteismo di docenti e studenti, lo spezzettamento del sapere attraverso la moltiplicazione assurda degli incarichi e la compiacente invenzione di cattedre per quelli che Pasquali chiamava i "professori di spezzatini di materie". Si può, con fatica, varare una legge di riforma che ribadisca l'autonomia delle università, che dia vita ai dipartimenti, che moltiplichi gli organi di governo democratico, che sia severa nel determinare norme di pieno tempo e conseguenti incompatibilità; ma c'è il rischio che tutto ciò resti sulla carta, che ogni buona intenzione resti soffocata nel viluppo di mali antichi e pesanti, radicati in profondità».

Infatti, i provvedimenti del 1989 stanno già restando sulla carta. Si continua a battere la stessa strada, senza uscita: quindi, la situazione si aggrava e si deteriora, non solo, ma si confonde viepiù quello che il vecchio Hegel chiamava «l'universo in generale delle rappresentazioni».¹¹

FONTI E RICONOSCIMENTI

Federico Cesi: riproduciamo il testo edito da G. Govi in «Atti della R. Accademia dei Lincei», Memorie della Classe di Scienze morali, storiche e filologiche, s. III, vol. V, 1879-1880, pp. 244-261, poi in *Scienziati del Seicento* («La Letteratura Italiana. Storia e Testi», vol. 34, t. II), R. Ricciardi, Milano-Napoli 1980, a cura di M. L. Altieri Biagi e B. Basile. Il titolo riunisce i due argomenti del discorso del Cesi, cioè il desiderio, naturale in ogni uomo, di proseguire sempre più nel campo della scienza, e la istituzione o fondazione dell'Accademia dei Lincei a cui il Cesi affida il compito di realizzare le condizioni utili al progresso scientifico, togliendo di mezzo tutti gli ostacoli, anche materiali, che ad esso si oppongono.

I due scritti di Ernest Renan: *L'instruction supérieure en France* («Revue de Deux Mondes», 1^{er} Mai 1864) e *Lettre sur la liberté de l'enseignement supérieur* («Journal des Débats», Juillet 1875, a proposito della legge dello stesso anno che organizzava l'istruzione superiore in Francia) sono pubblicati nella raccolta delle *Oeuvres complètes*

a cura di H. Psichari (presso Calmann-Lévy, 1947 sgg.), rispettivamente nei tomi I e II. La traduzione italiana è di Nicola Panichi. Alcune pagine de *L'istruzione superiore in Francia* sono state tradotte nell'importante raccolta di scritti *L'unità del sapere. La questione universitaria nella filosofia del XIX secolo*, a cura di A. Rigobello, G. Amati, A. Bausola, M. Borghesi, M. Ivaldo, G. Mura. Testi di J. G. Fichte, G. W. F. Hegel, W. v. Humboldt, I. Kant, A. Labriola J. H. Newman, E. Renan, F. W. J. Schelling, F. D. E. Schleiermacher, Città Nuova, Roma 1977 (con bibliografia).

Pasquale Villari: in «La Nazione», Firenze, dicembre 1866, poi in *Scritti di pedagogia*, G. B. Paravia, Firenze-Torino-Milano 1868, testo che abbiamo seguito.

Francesco De Sanctis, *L'arte, la scienza e la vita: Opere di F.D.S.*, vol. XIV, Einaudi, Torino 1972.

Silvio Spaventa: discorsi pronunziati alla Camera dei deputati il 23, 26 e 28 gennaio e 25 febbraio 1884 intorno all'art. primo del disegno di legge Baccelli sull'istruzione superiore, e all'art. 56 dello stesso disegno.

Antonio Labriola: in *L'Università e la libertà di scienza*, Riccardo Ricciardi, Milano-Napoli 1958; ristampa a cura di L. Sichirolo, Manifestolibri, Roma 1996 (collana "I grandi discorsi").

I due scritti di Croce (fra le poche pagine che il filosofo dedicò alle questioni universitarie: per altro v. sopra l'Introduzione, note 5 e 6 e il citato vol. I delle *Pagine sparse*): *Il risveglio filosofico e la cultura italiana* (1908) e *Scienza e università* (1906), sono apparsi in *Cultura e vita morale. Intermezzi polemici*, Laterza, Bari 1926². Del primo scritto riportiamo solo i conclusivi §§ 5 e 6, più vicini al nostro tema: erano preceduti da 4 paragrafi in cui Croce illustra il nuovo clima antipositivistico e antinaturalistico che va delineandosi in Italia ad opera sua, e ha posto le condizioni per una riforma della filosofia e della cultura. Segue il discorso pronunziato al Senato nella tornata del 26 gennaio 1921 in risposta alle interpellanze dei senatori Maragliano, Foa, Tamassia e altri.

Gli scritti di Pasquali e Calamandrei sono contenuti, con gli stessi titoli, nel volume: Giorgio Pasquali, *Scritti sull'università e sulla scuola, con due appendici di Piero Calamandrei*, Introduzione di Marino Raicich, presso Sansoni, Firenze 1978 (volume che comprende *L'Università di domani*, 1923, e del solo Pasquali, *Università e scuola*, 1950, e pagine sparse). Siamo grati all'editore Sansoni che ha autorizzato la pubblicazione in estratto di queste pagine.

Pietro Piovani, *Morte (e trasfigurazione?) dell'università*, Guida, Napoli 1969 (nella collezione «Gli opuscoli», 5); recava il seguente esergo di Goethe: «Non domandate a chi vi ascolta se concorda assolutamente con voi, domandategli se procede nello stesso senso». Siamo grati alla Fondazione «Pietro Piovani» per gli Studi Vichiani, nella persona dell'amico prof. Fulvio Tessitore, che ha autorizzato la presente ristampa, a titolo straordinario, senza cessione di diritti.

I due scritti di Adolfo Omodeo sono apparsi in *Libertà e storia. Scritti e discorsi politici*, Einaudi, Torino 1960.

Il saggio di Eric Weil è stato letto in inglese al convegno *The Crisis of the University*, Venezia 1973, organizzato da The International Council on the University Emergency, ma pubblicato solo nell'originale francese, postumo: *Le rôle des universités. Les humanités et l'enseignement supérieur de masse*, in «Commentaire», n. 24, 1983. La traduzione italiana è di Pier Franco Taboni. Un ringraziamento a Catherine Mendelsohn, titolare del lascito letterario di Weil, che ha autorizzato la nostra traduzione.

Il saggio di Giancarlo De Carlo, letto al convegno *Centri storici e territorio*, Siena, 1973, è stato pubblicato in «Parametro», n. 21-22, 1973; ora in Id., *Gli spiriti dell'architettura* (a cura di L. Sichirollo), Editori Riuniti, Roma 1999².

I saggi di Hans Georg Gadamer e Giovanni Pugliese Carratelli sono stati pubblicati in «La provincia di Napoli», 9 (1987), n. 3-4 (fascicolo speciale per il decennale dell'Istituto Italiano per gli Studi Filosofici).

NOTIZIA BIBLIOGRAFICA

Mi limito a qualche indicazione che ritengo fondamentale (con particolare riguardo a opere segnate da un interesse storiografico, e quindi rinvio alla bibliografia presente in esse). Tali indicazioni sono pertanto parziali nei due sensi del termine.

Come antefatto della silloge *Il resistibile declino dell'università*, suo risvolto positivo, ricordo anche qui l'utile antologia di testi *L'unità del sapere. La questione universitaria nella filosofia del XIX secolo*, citata sopra, tra le *Fonti*, di seguito a Renan, e il saggio di L. Marino, *I filosofi e la ricerca delle istituzioni*, in «Rivista di Filosofia», 77 (1986) n. 3.

IN GENERALE:

C. Cantoni, *Sull'Università. Saggi e discorsi dal 1874 al 1905*, Cisalpino, Milano 1991.

G. Ricuperati, *La scuola nell'Italia unita* e A. La Penna, *Università e istruzione pubblica*, in *Storia d'Italia*, vol. V: *I documenti*, t. II, Einaudi, Torino 1973.

G. Canestri-G. Ricuperati, *La scuola italiana dalla legge Casati a oggi*, Loescher, Torino 1976 (con documenti).

M. Gattullo-A. Visalberghi (a cura di), *La scuola italiana dal 1945 al 1983*, La Nuova Italia, Firenze 1986.

T. Tommasi-L. Bellatalla, *L'Università italiana nell'età liberale*, Liguori, Napoli 1988.

M. De Lucia (a cura di), *Scuole d'Europa. Sistemi a confronto*, Anicia, Roma 1989.

A. Ventura (a cura di), *L'Università dalle leggi razziali alla resistenza*, CLEUP, Padova 1996.

I senatori (della sinistra indipendente) E. Vesentini (già Direttore della Normale di Pisa, attuale Presidente dei Lincei) e M. Callari Galli, hanno pubblicato, nel generale disinteresse, un'importante *Lettera sull'Università*, in cui è raccolta una ricca documentazione sui dibattiti sull'Università al Senato: 5 volumi, Tipografia Bardi, Roma 1990-1992.

PIÙ IN PARTICOLARE E SUI PROBLEMI DELLA CRISI:

P. P. Giglioli, *Baroni e burocrati*, Il Mulino, Bologna 1979.

R. Moscati, *Università: fine o trasformazione del mito?*, Il Mulino, Bologna 1983.

C. De Francesco-P. Trivellato, *L'università incontrollata*, Angeli, Milano 1985.

R. Moscati (a cura di), *I "cicli brevi" nell'istruzione superiore*, Angeli, Milano 1986.

A. Giunta La Spada, *Sistemi scolastici e politiche educative*, La Nuova Italia, Firenze 1987.

Le discipline umanistiche. Analisi e progetto, a cura del Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica, Supplemento al Bollettino «Università Ricerca», febbraio 1991 (un ottimo documento, pubblicato anche, in parte, in «La Rivista dei Libri», maggio 1991: non mi risulta che abbia trovato qualche risonanza).

Autori vari, *L'università nel mondo contemporaneo*, Bompiani, Milano 1991.

R. Simone, *L'università dei tre tradimenti*, Laterza, Roma-Bari 1993.

A. Semeraro, *Il mito della riforma. La parabola laica nella storia educativa della Repubblica*, La Nuova Italia, Firenze 1993.

R. Simone, *Idee per il governo. L'università*, Laterza, Roma-Bari 1997 (con una discussione e interventi di vari studiosi).

M. Santambrogio, *Chi ha paura del numero chiuso?*, ivi 1997 (preceduto e seguito da un ampio dibattito su quotidiani e riviste).

A. De Palma, *La scuola italiana non esiste*, in «Belfagor», 1998, n. 1.

L. Ambrosoli, *Cinque libri sulla storia della scuola in Italia*, in «Belfagor», 1999, n. 6.

SUI PIÙ RECENTI PROVVEDIMENTI SI VEDA ALMENO:

Grandi teofanie sulla scuola (interventi di R. Villa, M. Isnardi Parente, F. Varese e D. Gambetta), in «Belfagor», 52 (1997), 31 marzo 1997, che aggiorna anche la bibliografia su scuola e università, anni Novanta (cfr. sopra nostra nota 11); V. Masiello, *Il progetto di "Riordino del sistema nazionale della ricerca"*, in «Belfagor», 1998, n. 5; G. Dolei, *Il miracolo della Pentecoste nell'università italiana del Duemila*, in «Belfagor», 1999, n. 2 (Dolei ha recensito il volume *Il resistibile declino ...*, in «Belfagor», 2000, n. 1).

È bene tenere presente anche un'altra tradizione. Per esempio: K. R. Minogue, *The Concept of a University*, Weidenfeld and Nicolson, London 1973 e Th. Bender (ed.), *The University and the City. From Medieval Origins to the Present*, Oxford U. P. 1988.

A. H. Halsey, *Decline of Donnish Dominion*, Clarendon Press, Oxford 1992, ha già suscitato ampio dibattito: per es. vedi «London Review of Books», 6 agosto 1992.

Infine, qualche altro testo coerente con gli scritti della silloge *Il resistibile declino dell'università* e con le considerazioni introduttive. Non sto a riprendere le indicazioni che il lettore troverà nelle note di M. Raicich alla sua introduzione ai citati scritti di Pasquali e Calamandrei.

Le pagine di Banfi sui temi qui considerati si trovano ora nei volumi VI e XIII/1 delle *Opere* (pubblicate a cura dell'Istituto A. Banfi-Regione Emilia Romagna), rispettivamente: *Pedagogia e filosofia dell'educazione* (a cura di G. M. Bertin e di chi scrive), 1986, e *Scritti e discorsi politici. Scuola e società* (a cura di A. Burgio), 1987.

Sul tema istruzione-educazione, umanità-università di massa, si possono leggere con profitto altri interventi di E. Weil in *Philosophie et réalité. Derniers essais et conférences*,

Beauchesne, Paris 1982, e in *Valuing the Humanities*, Historians Press, Chico (Cal.) 1989, traduzione italiana a cura di P. F. Taboni: *Educazione e istruzione. Scienza e discipline umanistiche oggi*, Guerini e Associati, Milano 1992 (Collana "Socrates", n. 12, dell'Istituto Italiano per gli Studi Filosofici). Temi che Taboni riprende nella sua ampia monografia *Libertà e cittadinanza. Saggio su E. Weil*, La città del sole, Napoli 1994 (nella collana "Il pensiero e la storia", n. 4, presso l'Istituto italiano per gli Studi Filosofici).

Un dibattito interessante si è svolto sul «Times Higher Education Supplement» fra il dicembre 1988 e il marzo 1989, poi, a partire dall'agosto 1989, sui problemi dell'università in Inghilterra.

Sulla Germania si veda almeno Ch. E. McLelland, *State Society and University in Germany 1700-1914*, Cambridge U. P. 1980, ma restano fondamentali a mio avviso le osservazioni sparse in E. Vermeil, *L'Allemagne. Essai d'explication*, Gallimard, Paris 1945, e R. Minder, *Allemandes et Allemands*, Seuil, Paris 1948 (tomo I, il solo pubblicato). E. Shils ha curato e tradotto l'interessante silloge *Max Weber On Universities*, in «Minerva», vol. 11, n. 4, October 1973, poi Midway Reprints, the University of Chicago Press, 1976.

Per la Francia mi limito a rinviare (pur tra una bibliografia ricchissima ma non sempre interessante) a A. Léon, *Histoire de l'enseignement en France*, P.U.F., Paris 1990⁶ (Coll. «Que sais-je?») e J.-L. Fabiani, *Les philosophes de la République*, Minuit, Paris 1988 (sui professori universitari 1880-1914); infine, A. Renaut, *Les révolutions de l'Université*, Calmann-Lévy, Paris 1995.

Note

¹ *L'Università e la libertà della scienza*, 14 novembre 1896. Lo pubblicò il Croce in opuscolo (Veraldi, Napoli 1897), ed è ripreso qui sotto. Vedi anche *Scritti politici 1886-1904*, a cura di V. Gerratana, Laterza, Bari 1970 (la citazione a p. 404) e *L'unità del sapere. La questione universitaria nella filosofia del XIX secolo*, cit., *infra*, Notizia bibliografica. Vedi anche N. Siciliani de Cumis, *Filosofia e Università. Da Labriola a Vailati 1882-1902*, Argalia, Urbino 1975.

² Vedi, *infra*, Notizia bibliografica.

³ Si può vedere anche, a cura del Ministero del Bilancio e della Programmazione Economica, *Progetto 80. Rapporto preliminare al programma economico nazionale 1971-1975*, Feltrinelli, Milano 1969.

⁴ In «Quaderni storici», n.s. 74 (25, 1990, n. 2), pp. 637-665.

⁵ In «Critica», 5 (1907), poi in *Pagine sparse*, vol. I, Ricciardi, Napoli 1942, pp. 75-76 (un povero squilibrato, che uccise un professore).

⁶ Pubblicato in opuscolo presso Laterza, Bari 1909, poi in *Pagine sparse*, cit., pp. 77-93.

⁷ *Cocò all'Università di Napoli*, in «La Voce», 31 dicembre 1908, poi, col titolo *L'Università di Napoli*, in *Opere*, V: *Scritti sulla scuola*, Feltrinelli, Milano 1966, pp. 975-976.

⁸ In *Stato società e storia*, a cura di N. Merker, Editori Riuniti, Roma 1974, pp. 171-172. La citazione successiva è a p. 174. Il testo si legge anche in *L'unità del sapere ...*, cit., sopra, nota 1, e in W. v. Humboldt, *Università e umanità*, a cura di F. Tessitore, Guida, Napoli 1970.

⁹ Ho citato i cosiddetti discorsi rettorali o ginnasiali che Hegel, rettore del ginnasio di Norimberga, teneva alla fine dell'anno scolastico in occasione della distribuzione di premi agli alunni: tr. it., a cura di A. Burgio e di chi scrive, in G. W. F. Hegel, *La scuola*, Editori Riuniti, Roma 1993, pp. 62-64, 94-96.

¹⁰ Si trova nelle considerazioni finali sul caso Gentile, cit. sopra nota 6, in *Pagine sparse*, cit., p. 92.

¹¹ Vedi R. Fubini, *Sul dissesto accademico*, in «Belfagor», 47 (1992), n. 1, con bibliografia recente. Nel fascicolo 1996, n. 5, pp. I-IV, l'importante indice degli scritti pubblicati nella rivista su scuola e università.