

GIOVANNI GENTILE

OPERE

I

SANSONI - FIRENZE

GIOVANNI GENTILE

SOMMARIO DI PEDAGOGIA
COME
SCIENZA FILOSOFICA

I

PEDAGOGIA GENERALE

Quinta edizione riveduta

1930

SANSONI - FIRENZE

CAPITOLO I

FILOSOFIA E PEDAGOGIA

1. *La scienza dell'uomo.*

Nella parte precedente abbiamo cercato di chiarire un solo concetto, quello dell'uomo; e abbiamo trovato che l'uomo è la stessa realtà universale considerata nella sua attualità, per cui è *soggetto*; e che ogni altra forma di realtà, nella quale par di vedere qualche cosa più o meno del soggetto, è una forma astratta, non corrispondente alla realtà attuale, ossia alla realtà qual'è quando si attua. La trattazione di questo concetto è, s'intende, l'abbozzo di una scienza: di quale? Il battesimo della scienza in cui ci siamo messi potrebbe aiutarci per un utile orientamento; come a chi si trovi in luoghi nuovi e non più veduti, apprendere il nome è una luce opportuna per ritrovare la via, se gli soccorra qualche nozione anche elementare e approssimativa di topografia.

2. *Antropologia, psicologia, metafisica, filosofia.*

Antropologia essa è certamente, se la parola si prende nel senso che la voce suona, di scienza dell'uomo. Ma non è antropologia che dell'uomo fa una specie, ancorchè la suprema e privilegiata, tra le specie animali. *Psicologia* è, poichè l'uomo per noi consiste nel processo psichico. Ma non è psicologia che descrive le forme astratte dei fatti psichici, considerati come fatti, analoghi ai fatti naturali,

ancorchè d'altra sorta, e da trattarsi perciò con gli stessi criteri e metodi delle scienze naturali, che in tutto vedono materia e meccanismo; perchè la nostra psicologia è la confutazione dei principii e delle proposizioni fondamentali di una tale psicologia. E la psicologia, come scienza analoga alle scienze naturali, muove dal concetto di un fatto psichico che sia una categoria tra le categorie dei fatti naturali; laddove, se è vero tutto quello che noi abbiamo discusso, il fatto psichico, che è propriamente un *atto*, non esclude nessuno fatto da sè, ed è l'atto in cui si concentra e risolve la vita non pure del corpo e di un corpo, ma di tutto. *Metafisica*, piuttosto, è da dirsi in quanto ha per oggetto un essere che è l'essere, fuori del quale non c'è altro; o, con parola meno sospettabile, *filosofia*, che non ha propriamente altro significato.

3. Caratteri di questa filosofia.

In questa filosofia, per altro, il problema dell'essere nè ha quella generalità, che importi la necessità di quelle trattazioni speciali, onde par che la filosofia generale si articoli in talune filosofie speciali (donde, da una parte, la *metafisica*, o *logica*; e dall'altra, o la *fisica* e l'*etica*, come per gli antichi, o la *filosofia della natura* e la *filosofia dello spirito*, e simili, come per i moderni); nè quella particolarità, per cui nell'Herbart, p. es., la metafisica, come filosofia puramente *teoretica* o scienza di quel che è, aspetta il suo compimento dall'*estetica*, o *pratica*, scienza di quel che dev'essere. Non ha quella generalità, perchè, liberandoci da ogni formalismo, essa non considera uno schema o un tipo o una legge astratta della realtà, ma la realtà stessa nella sua assoluta concretezza, oltre la quale non è possibile concretezza maggiore; ossia la realtà come legge a se stessa nella sua attualità. Nè questa particolarità, perchè qui l'essere non è concepito come

realmente distinto dal dover essere, il fatto dalla legge, l'accadere psichico dall'ideale; ma i due termini sono unificati in guisa da costituire un'assoluta unità; unità del processo reale, che è processo spirituale, e però non ha niente di esterno a sè da attuare, ma attua se stesso: non è fatto, diciamo, o semplice accadere, ma atto assoluto, e però intrinseco valore. E se il fare che non è effetto, ma causa di se stesso, farsi, è libero; l'essere, i cui si è discorso, e il processo psichico in cui l'essere è risolto, non sono natura e meccanismo, ma assoluto spirito, fin da principio ed essenzialmente, o *libertà*.

4. Le scienze, e la filosofia nel suo svolgimento.

Come scienza universale e concreta, questa filosofia non ammette nè integrazioni nè specificazioni. Il punto, a cui siamo pervenuti, non è tappa da sorpassare; è la meta d'ogni ricerca. Il solo svolgimento di cui è suscettibile, è della stessa natura di ogni spirituale svolgimento. Infatti se il reale è uno, il suo concetto, o coscienza che esso abbia di sè, non può essere che uno: ma come contesto reale è storia, diversificazione di sè da se stesso e insieme unificazione in sè d'ogni sua molteplicità; svolgimento interno, quindi, di carattere storico; così anche il concetto di contesto reale, la filosofia, si realizza eternamente come processo storico di alienazione da sè e di ritorno a sè. Processo, attraverso il quale la filosofia stessa apparisce nelle forme più diverse; le quali, astrattamente considerate, non sono filosofia, ma, considerate ad una ad una nella loro attuale concretezza, si risolvono tutte nell'unità immoltiplicabile della filosofia. Così dalle analisi precedenti dovrebbe essere apparso come la psicologia, l'antropologia, le scienze naturali, in genere, al pari delle scienze filosofiche, si risolvono nella filosofia.

2. *Impossibilità di prescindere dall'ideale.*

Nè, per sforzi che si faccia di non adoperare altro che il primo di questi due occhi, si può fare a meno del secondo. Spinoza, quella sua dottrina della realtà che è quel che è, come un triangolo che contiene e non può, data la sua natura, non contenere due angoli retti, l'esprime in un trattato di Etica, onde l'uomo, liberato dalla servitù delle passioni e dagli errori della fluttuante immaginazione, mira ad acquistare la libertà della mente consapevole della natura del reale e beata nell'amore intellettuale di Dio: un trattato che, a parte l'intento esplicito di purificazione etica e eudemonologica dello spirito umano, — questo amore intellettuale di Dio, che è intelligenza e adesione al vero, e che sarebbe assurdo se la realtà, e quindi anche l'uomo schiavo delle passioni ed errante tra le ambagi della fantasia, fosse paragonabile a un triangolo contenente in eterno due angoli retti; a parte ciò, vuol essere, come ogni trattato, la dimostrazione di una verità, ossia di qualche cosa in cui tutti *debbono* consentire. Appena l'uomo dica, magari soltanto questo, che il mondo è quel che è e non quel che dev'essere, egli col fatto della sua affermazione pone già un'esigenza: afferma che si *deve* convenire in quel che egli assevera; afferma cioè la realtà del vero; che non è più un *fatto*, ma appunto un'esigenza, un postulato, una *norma*, una idea.

3. *Impossibilità di prescindere dal fatto.*

Nè è possibile cavarsi l'occhio del fatto, dell'essere qual è, per vedere solo la bellezza dell'idea, dell'ideale, della norma del reale, o del reale come norma. Questa era la tendenza di Platone; e quella tendenza, attraverso il Neoplatonismo, andò a finire in Spinoza. Giacchè la norma stessa, appena cessi di considerarsi norma del-

l'essere, e si faccia essa stessa essere, si converte appunto in un fatto: qualche cosa che è quel che è, e che perciò si priva del suo valore. Onde gli astrattisti hanno finito col mettere da una parte l'*essere*, e dall'altra quello che esso dev'essere (il *dover essere*): come dire, che l'essere non sia mai quel che dev'essere, e però la norma rimanga sempre una norma: impotente, prigioniera della sua schiva e superba eccellenza sulla realtà effettuale.

4. *L'uomo qual è e l'uomo quale dev'essere.*

Tralasciando per ora di additare l'errore di tale astrattezza, è incontestabile l'esistenza dell'uno e dell'altro occhio, voglio dire la necessità della doppia considerazione del reale. E però è chiaro che il concetto dell'uomo è capace di atteggiarsi a volta a volta come l'uno o l'altro di due concetti affatto diversi: secondo che si guardi all'uomo qual è, o all'uomo quale dev'essere: alla feccia di Romolo, come diceva immaginosamente il Vico, o alla repubblica di Platone; secondo che si guardi alle leggi naturali o costitutive della natura immediata dell'anima umana, o ai fini, ai bisogni, alle aspirazioni di essa. Si paragoni Machiavelli e Savonarola. Ambidue convinti della profonda corruzione italiana del Rinascimento, l'uno v'affisa lo sguardo, per studiarla, questa corruzione, con la serenità dello scienziato, che pare cinismo, persuaso che non ci siano altre forze, sulle quali fare assegnamento, oltre quelle operanti nella corruzione medesima; l'altro calpesta sdegnato e fremente questo mondo vano e corrotto, richiamando, con accesa eloquenza, ideali, che non hanno radice in quella società, ma che egli vorrebbe suscitare a rinnovamento degli spiriti. La « realtà effettuale » del Machiavelli era l'*essere*; il « regno di Gesù Cristo » che il Savonarola voleva in Firenze, era un semplice *dover essere*. Ma l'essere non è mai tanto essere, che Machiavelli non possa fare sprizzare a forza

dalla sua teoria del meccanismo sociale un ideale patriottico; nè il dover essere è mai tanto un dover essere da costringere il Frate ferrarese a non mescolarsi, la parte sua, in quel brutto mondo, non foss'altro per attarfilo con i fulmini delle sue prediche.

Don Abbondio, lo abbiamo veduto, se ne sta all'essere, persuaso che il coraggio uno non se lo può dare; ma il cardinal Federigo è fermo invece al dover essere, sicuro che il coraggio uno *deve* darselo.

5. *Duplice configurazione del problema educativo.*

Orbene, secondo che si considera l'uomo in un modo o nell'altro, il problema della formazione dell'uomo, che è il problema della educazione, ha un diverso significato: perchè una volta siamo innanzi a una realtà meccanica, e un'altra volta a una realtà teleologica. La formazione dell'uomo è, infatti, il processo dello svolgimento umano; e questo processo può essere inteso come processo meccanico, in quanto si risolve in una serie di effetti ciascuno dei quali dipende da una causa; e come un processo teleologico in quanto si risolve in una serie di atti, diretti tutti a un fine. L'astrattezza dei due concetti fa sì che l'uno non possa non essere contaminato dall'altro: donde temperamenti da una parte e dall'altra, i quali non annullano la tendenza diversa dei due concetti. Così è che la filosofia ora si è trovata innanzi al problema: come si forma l'uomo? come si sviluppa lo spirito umano? quali sono le leggi della formazione umana o mentale? Ed ora innanzi a quest'altro: come si deve formare l'uomo? qual è l'uomo che dobbiamo formare? Nel primo caso, com'è ovvio, passa in seconda linea il secondo problema; nel secondo caso, il primo.

6. *Psicologia ed etica.*

Chi cerchi per quali vie o mezzi l'uomo riesca uomo, presuppone tacitamente di sapere, anzi che si sappia, e sia convenuto, che cosa è quest'uomo, e a che mena il suo processo di formazione. Chi discute invece del fine a cui si deve indirizzare l'educazione dell'uomo, suppone che l'altra questione non presenti difficoltà, parendogli che basti proporsi la vera mèta, perchè si sappia senz'altro la via da percorrere. Se si dice *psicologia* la scienza dello sviluppo naturale dello spirito, ed *etica* la scienza dei fini a cui deve mirare questo sviluppo, il problema pedagogico ora apparirà come psicologia, ora come etica: ma, ripeto, non mai tanto psicologia, che questa psicologia non implichi un'etica; nè, per converso, mai tanto etica, che questa non implichi una psicologia.

7. *Identità di psicologia e pedagogia psicologica; di etica e pedagogia etica.*

Ora, si badi che, per l'avvertenza testè ripetuta, se la pedagogia apparisce, a guardarla da un lato, una psicologia, la psicologia sempre può essere considerata come una pedagogia (guardata, s'intende, da quel solo lato, che è il meccanicistico). Voglio dire che, dal punto di vista psicologico, la pedagogia meccanica e la psicologia coincidono puntualmente, perchè non c'è psicologia che possa tralasciare di considerare, come fatto psicologico, quella idealità etica che abbiamo detto essere implicita nella stessa pedagogia psicologica: di guisa che questo non è un carattere integrativo della psicologia specificamente pedagogica. E così, d'altra parte, l'etica, supponendo sempre un certo concetto dell'anima proporzionato ai fini che essa teorizza, coincide anch'essa interamente con la pedagogia etica.

8. *Eclettismo del concetto herbartiano della pedagogia.*

Ma tu un mero artificio dell' Herbart, caduto affatto nel vuoto, quello di riunire ecletticamente psicologia ed etica nel concetto di pedagogia, concepita come la scienza che si serva delle cognizioni psicologiche per la formazione dell'uomo alla virtù. A parte la scorrettezza gnosologica del concetto di praticità introdotto nel concetto di una scienza (scorrettezza, che apparirà meglio qui appresso), l'unificazione della psicologia con l'etica, concepite le due discipline, come le concepisce Herbart, l'una fuori dell'altra, l'una come la scienza della pura causalità psichica, l'altra come scienza dei fini, l'unificazione vera non è possibile per la semplice ragione che quella psicologia ha la sua etica dentro di sé, incompatibile con quella etica con cui essa pedagogicamente si dovrebbe integrare; e dicasi altrettanto dell'etica¹.

9. *Necessità*

di rischiarare il problema-gnosologico della pedagogia.

Prima dell' Herbart e dopo, nella storia della filosofia, questo problema gnosologico della pedagogia non è stato preso in considerazione mai. Eppure una trattazione sistematica, ossia rigorosamente orientata e coerente, della dottrina dell'educazione non è possibile se non si viene a capo della questione intorno alla sua natura. Il pedagogista deve prender partito, o con la psicologia, o con l'etica: o con don Abbondio, o col cardinal Federigo!

10. *Impossibilità di rischiararlo*

senza superare il dualismo di psicologia ed etica.

Ma la soluzione di questo problema pedagogico non avrebbe potuto esser data da una filosofia incapace di

superare il dualismo di psicologia ed etica, poichè s'è visto che la pedagogia è psicologia per un verso ed etica per l'altro. E diciamo dualismo di psicologia ed etica, per usare i due termini che dal principio del secolo passato (da Herbart in poi) sono in campo in tutte le definizioni della pedagogia. Ma si può egualmente dire ogni dualismo, in cui si rappresenti in genere l'illustrata opposizione di quel che è e di quel che dev'essere: fatto e valore, causalità e fine, natura e spirito, legge e norma spirituale, necessità e libertà, ecc. Viceversa, la soluzione è già data quando la filosofia abbia superato siffatti dualismi. Quando si sia capito che non c'è psicologia che non sia etica, nè etica che non sia psicologia, che non c'è fatto che non sia l'instaurazione d'un valore, nè causa che non sia posta dal suo effetto, nè natura che non si spiritualizzi, nè necessità che non sia la stessa assoluta autodeterminazione dello spirito (autoctisi). Allora non c'è più una psicologia e un'etica tra cui scegliere: c'è la filosofia, e s'impone il concetto che la pedagogia è la filosofia.

¹ Cf. la mia memoria sul *Concetto della pedagogia* (1900), rist. nel volume *Educazione e scuola laica*, 4^a ed. Milano, Treves, 1932.

CAPITOLO III

LA PEDAGOGIA COME TECNICA

1. Il pregiudizio monadistico.

Ma per renderci conto esatto di questa prima proposizione di una pedagogia veramente scientifica, bisogna prima liberarsi da taluni comunissimi e inveterati pregiudizi. A capo dei quali è quello sorto dall'osservazione empirica del fatto educativo, che ci presenta una dualità fondamentale: educatore ed educando; per cui l'educazione si concepisce non come l'autonomo sviluppo dello spirito individuale, ma come quell'azione con cui uno spirito promuove lo sviluppo di un altro spirito. Il pregiudizio che si potrebbe dire *monadistico* (pensando alla molteplicità delle monadi *Leibniziane*, ossia degli spiriti concepiti come sostanze tra loro diverse e irriducibili): perchè cotesto concetto misterioso dell'educazione come azione *inter-spirituale* si fonda sulla intuizione dello spirito come *individualità particolare*.

2. Origine del concetto della pedagogia come tecnica.

Se questo pregiudizio non fosse un pregiudizio, la pedagogia invero non sarebbe identica con la filosofia, anche concepita come unità di psicologia e di etica; perchè altro sarebbe tuttavia lo sviluppo dello spirito, oggetto della filosofia, altro l'educazione come azione promotrice di codesto sviluppo. E i pedagogisti, infatti, che non sono andati pel sottile intorno all'indole delle cognizioni occor-

renti alla loro disciplina, si sono impuntati su questa distinzione tra lo sviluppo spontaneo o ideale della natura umana, e lo sviluppo effettivo promosso ed aiutato per opera dell'educazione; talchè, pur parendo disposti a riconoscere l'unità indifferenziata di filosofia e pedagogia sotto il rispetto *teoretico* puro, risolutamente le distinsero l'una dall'altra sotto il rispetto della *tecnica*, estranea al concetto della filosofia, ed essenziale invece a quello della pedagogia. Sicchè per loro la pedagogia, più che una scienza, fu un'arte, o tutt'al più, come volero il Rosmini e altri, la *scienza di un'arte*.

3. Critica del concetto di tecnica: tecnica e potenza.

Noi potremmo limitarci a mostrare l'insussistenza della intuizione monadistica, che è a fondamento di questo irrocervo dell'arte pedagogica. Ma questa concezione esercita pur sempre tanta seduzione sulle menti di quanti studiano i problemi educativi, che non sarà inopportuna qualche osservazione intorno a questo concetto di tecnica, o arte. Mostriamo già l'insostenibilità della distinzione tra teoretica e pratica, tra conoscere e fare. Ora la tecnica pretende appunto di assidersi in mezzo tra la teoria e la pratica, volendo essere quella teoria, che non è mera teoria, perchè è indirizzata alla pratica: e sarebbe propriamente quella certa *teoria*, che costituisce in potenza il soggetto di una certa pratica. Il calzolaio che fa una scarpa si serve della tecnica che deve già possedere; e può possederla e tuttavia non fare una scarpa, se gli manchi, p. es., il cuoio da lavorare. Il suo possesso è dunque quel certo sapere, per cui può fare, occorrendo, la scarpa: un sapere che è sola potenza di fare. D'altra parte, se io possego un sapere di pura teoria, questo sapere anch'esso mi mette in grado di sapere ulteriormente ciò che altri, privo di quel che possego io, non può, e che io stesso posso non sapere, ove non si avverino

tutte le altre condizioni per l'acquisto di questa nuova cognizione: costituisce in me una determinata potenza. Si per la tecnica, dunque, come per la teoria pura interviene questo concetto di *potenza*: una volta si tratta della potenza di fare; un'altra della potenza di conoscere. Abolito questo concetto, in generale, di potenza, è insieme annullato il concetto di tecnica. Ora quel concetto è sorto nella filosofia aristotelica dalla considerazione astratta della materia in cui si realizza ogni atto della realtà, e non è niente più che un'astrazione che trascende lo stesso atto reale. Il diventare qualche cosa presuppone, dice Aristotele, la potenza di diventare ciò che si diventa; se da un seme viene una pianta, e da un altro seme no, è chiaro che nel primo seme c'è qualche cosa che manca nel secondo, e che costituisce il germe, la potenza dello sviluppo specifico. Così, se vediamo il calzolaio al suo lavoro, noi dobbiamo pensare quella certa capacità di lavorare che si reca in atto nella nostra esperienza.

4. *Tecnica e concetto.*

Ma questo modo di pensare si riconnette, a sua volta, alla falsa teoria del concetto *generale*, di cui già dicemmo¹, perchè suppone che d'ogni cosa che si realizzi sia determinabile in astratto il tipo generico a cui corrispondebbe la potenza: come il modo di fare le scarpe (e quindi l'arte del calzolaio) o una data pianta (grano, orzo, zucca, rosa, ecc., e quindi i rispettivi semi); e così via. Ma, caduto quel concetto, e inteso il concetto come la puntuale scienza che lo spirito ha di se stesso nella immediatezza dell'atto suo, che non ha niente che lo preceda, tranne ciò che esso stesso pone come precedente, ma dentro di se stesso e nella sua propria attualità, la potenza diventa allora un elemento intrinseco dell'atto, e una cosa

¹ Cfr. parte I, cap. XI.

stessa con esso. Se io penso *a*, ho sì la potenza di pensare *a*, ma questa potenza, realisticamente intesa, non è altro che la mia soggettività determinata in questo pensiero di *a*: se io penso *a*, in questo Io, soggetto di questo pensiero, è la potenza di esso: ma ell'è in questo Io attualmente soggetto di questo pensiero. Prima dell'attuarsi di questo pensiero non c'era la potenza di questo, ma degli altri pensieri che ero via via venuto pensando. Che cosa fa il calzolaio che fa le scarpe? Egli a suo modo pensa ogni momento in una certa maniera. Ebbene, anch'è lui, non è il soggetto astratto che possiede la potenza di fare scarpe in generale (di scarpe in generale, nè larghe nè strette, nè di nessuna foggia determinata, si potrà calzare il piede in generale di un uomo anch'esso in generale, che non va certo a comprare i manufatti del calzolaio!), ma certe scarpe; e ogni volta che ne fa una, quella è una scarpa determinata, che è quella che egli fa in quel caso, più o meno buona, più o meno cattiva, con un'arte che, nel miglior dei casi, è sempre nuova, perchè sempre si perfeziona. Stochè il calzolaio non possiede mai l'arte sua, ma impara a volta a volta quella che mette in opera. E che egli o altri sappia fare quello che ancora non fa, è idea approssimativa, grossolana, falsa. L'assolutezza dell'atto, che non è mai se non se stesso, imparagonabile ad altri atti, non consente, dunque, il concetto di potenza; e però nè pur quello di tecnica.

5. *La pretesa arte di fare scuola.*

Non c'è un sapere che insegni l'arte di fare scuola; se per fare scuola s'intende farla davvero, a certi giorni, a certe ore, via via, a certi alunni, sempre nuovi, con animo sempre nuovo, in circostanze sempre diverse, su problemi che mai non si ripetono. Anche la scuola, come tutto, è, in ogni momento in cui si considera, un atto assoluto senza precedenti e senza conseguenti; un atto

in cui tutto quello che abbiamo appreso è nulla rispetto a quello che dobbiamo ancora sapere. E guai al maestro, che non sappia procedere se non sulle dande dei precetti! La vita è creazione eterna.

6. Il motivo di vero della tecnica pedagogica.

Ma nell'oscuro concetto, che si è criticato, della tecnica, è, benchè in forma inesatta, accennato un principio di verità. Ed è, che lo spirito è un processo, un graduale sviluppo, in cui non si può arbitrariamente saltare di qua e di là; passare *ex abrupto* da un'arte all'altra, fare a meno di ogni speciale tirocinio, pretendere a un tratto di capire i più astrusi problemi di una scienza, a cui si perviene soltanto attraverso un ordinato processo. Lo spirito del processo è sempre uno spirito determinato, insostituibile, individuale. L'errore consiste nel non concepire con tutto rigore questa determinatezza e individualità. Talchè si rende possibile poi quel concepire l'educatore in sè, facendo astrazione della sua innamente relazione con l'educando: educatore da costituire con quella tale arte dell'educare, e da mandare poi in cerca degli educandi. Di questi educatori approvati e bollati dalla sapienza pedagogica non fu mai penuria: laddove, ahimè, i veri educatori sono, come i poeti, i santi, i filosofi, i grandi scienziati, merce pittosto rara: *pauci quos aequus amavit Iuppiter. Nulli vocati, pauci electi.*

CAPITOLO IV

L'EDUCAZIONE COME SINTESI A PRIORI

1. *Unità di educatore ed educando.*

Per distinguere che si voglia tra educatore ed educando, ed è certamente distinzione che non va cancellata, non è necessaria una grande riflessione per avvedersi che, parlando con proprietà, l'educatore non è chi si presume capace di educare, ma chi educa; e che l'educazione intesa non come un'idea astratta, bensì come una realtà spirituale, è una sintesi a priori, per adoperare una concettosa frase che già conosciamo: è un tale rapporto tra educatore ed educando (sempre tale educatore e tale educando), che l'uno non è concepibile senza l'altro. Giangiacomo ed Emilio sono, indubbiamente, due uomini, che noi possiamo dividere l'uno dall'altro: ma, dividendoli, prescindiamo di considerare in Giangiacomo l'educatore di Emilio, e in Emilio l'alunno di Giangiacomo. Ciò che, quando si tratti di un'educazione ideale e ipotetica, come nell'*Emilio*, possiamo certamente fare: ma possiamo farlo quando si tratta dell'educazione reale, che è quella di cui si vuol sempre parlare? Il padre educatore dei suoi figliuoli si divide da loro, muore: i figliuoli restano; ma noi non potremo mai intenderli veramente prescindendo dall'azione che il padre ebbe sull'animo loro. Il maestro, terminata la sua lezione, lascia la scuola, si parte dagli scolari, va alle sue faccende, a' suoi studi: può anche non avere un pensiero più per la sua scuola,

prima di tornarvi. Ma che perciò? Ei non si può dipartire già dalla sua anima, dalla sua mentalità, dalle sue disposizioni spirituali, da se stesso, quale s'è venuto formando nella vita scolastica: poichè niente si perde del nostro passato, e tutto, variamente, è vivo nel nostro presente. E per altro la vera attualità vivente dell'educazione, a cui si deve guardare se si vuole intendere i due termini correlativi, non si può considerare così all'ingrosso e dall'estrinseco. Infatti non ogni padre che ha dato la vita a' suoi figli, e li ha riconosciuti per suoi allo stato civile, o li tiene in casa e nutrice, è il loro educatore; nè ogni maestro che siede sulla cattedra, insegna. L'educatore è tale quando educa e in quanto educa. La sua realtà pertanto, assolutamente, si attua nell'educare effettivo. Che è un'azione spirituale, la quale lega indissolubilmente due spiriti.

2. *Unificazione spirituale.*

Ma con ciò ancora non s'è detto nulla di veramente chiaro. Che significa un'azione spirituale che lega insieme due spiriti? Due spiriti, come due, non sono spirito; e come spirito, non sono due, se è vero quello che si disse della materia e dello spirito. E allora convien dire che gli spiriti concorrenti nell'atto dell'educare o non sono spirito, o sono uno spirito unico. Possono non essere spirito? Se guardiamo l'educare dal lato dell'educatore, che cosa egli fa, per esempio, insegnando a parlare, se non parlare egli stesso, e compiere un atto spirituale? Che se guardiamo dal lato dell'educando, che altro fa questi imparando a parlare, se non cominciare a parlare, e compiere anche lui un atto spirituale? E non abbiamo noi dimostrato che l'uomo, qualunque cosa faccia e per qualunque verso si consideri, è spirito? cioè, si tenga sempre bene a mente, processo autocreativo? L'educatore, educando, si fa educatore: e questa è opera spirituale; l'educando,

profittando dell'educazione, si fa educando. La spiritualità dei termini educativi, adunque, è incontestabile; si può discutere soltanto della loro dualità.

3. *Comunicazione da spirito a spirito.*

Ma la dualità educativa ci riconduce a una questione che abbiamo a suo luogo, a proposito del linguaggio, discussa e risolta nel senso della vanità, illusorietà e assurdità del problema, che si pone nel pensiero volgare e in tutte le filosofie monadologiche, della comunicazione da spirito a spirito. Il problema si pone quando si siano cancellati da uno spirito i caratteri della spiritualità, e quello spirito si sia ridotto a qualche cosa di vagamente intuito materialisticamente: quando, s'è detto, noi guardiamo uno spirito dal di fuori, sì che non possa vedersi più nella sua essenza spirituale; laddove il problema sparisce, cessando l'apparenza della molteplicità, appena si entri nello spirito e se ne intenda l'intima natura. Nell'atto reale della educazione, che ha luogo, poniamo, quando un maestro spiega una materia d'istruzione a uno scolaro, in guisa che, adempiendosi tutte le condizioni opportune, lo scolaro intenda perfettamente e segua in tutti i suoi momenti la spiegazione del maestro, quella base materiale, su cui si appoggia la concezione dualistica, vien meno.

4. *Risoluzione della dualità nell'atto educativo.*

La dualità, si badi bene, dovrebbe esserci (se ci fosse) non per un ispettore estraneo al processo educativo, bensì pel maestro o per lo scolaro, per cui il processo ha luogo. Ma il maestro che parla, non pensa ad altro che a ciò di cui parla; è tutto raccolto in quel pensiero, nè può distrarsi. La scuola, l'ambiente tutto e lo scolaro non sono più niente di nuovo per lui, non fermano e non attirano

più la sua attenzione; egli non se n'accorge più; tutto è stato assorbito nella sua determinata soggettività, la cui vita nuova è invece nell'argomento che gli offre materia alla presente lezione; come chi è assorto nella lettura dell'Ariosto, non solo non sente il peso dell'aria che grava su tutta la superficie del suo corpo, nè quello dei panni ond'è vestito; non solo si scorda la fame, la sete, e quanti altri bisogni e guai maggiori può avere addosso; ma non vede il *libro* che gli porge il farmaco salutare, non ne sente il peso che pur ne regge, non bada ai caratteri, romani o elzevirii, ond'è impresso; volta le pagine senz'avvedersene; è tutto nel mondo della sua fantasia. E come, se a un tratto mancasse una pagina al suo volume o una grossa macchia impedisse il corso della lettura, o un improvviso sbatter d'uscì spezzasse l'incanto, il lettore si ritroverebbe allora col suo libro in mano e s'avvedrebbe di aver letto quel libro, e di non essere già stato nel mondo lieto e meraviglioso della immaginazione ariostea; così, se qualche cosa venga a turbare quella situazione felice in cui il maestro si trova nell'atto della sua lezione, se una folata di vento dalle aperte finestre trascini seco a volo le carte d'un tavolino, o se quell'alunno che se ne stava zitto e intento come bevesse il discorso del maestro cogli occhi, rompa in uno sguaiato sbadiglio, è ovvio che il povero maestro sia smontato. La parola gli muore sulle labbra, perchè il pensiero gli si è interrotto a mezzo, perchè quella sua determinata soggettività si è improvvisamente rimutata di dentro.

Considerazioni uguali si possono ripetere riguardo allo scolaro: il quale, quando veramente apprende e fremme e vibra nella parola del maestro, quasi sentendovi dentro suonare una voce che erompe dall'intimo del suo essere stesso, non guarda già e non vede gli occhiali o la barba del suo maestro, e la scranna su cui questi gli sta innanzi seduto, e non ode nemmeno quella sua parola come la

parola di un altro, ma è tutto nell'argomento della lezione, tutto il resto rimanendo riassorbito e fuso nella sua determinata soggettività. E pur se una mosca venga inopportuna a rompere quell'equilibrio psichico su cui si regge l'attualità della sua attenzione presente, ossia del suo presente apprendere, egli si distrae; e allora si accorge che il maestro ha continuato a parlare, ed egli non sa propriamente di che. È proprio il caso di dire che quando l'uno dei due s'accorge dell'altro, questo è già sparito, perchè non è più quello di cui egli s'accorge: lo scolaro pel maestro, il maestro per lo scolaro.

5. Ancora dell'unificazione spirituale nell'educazione.

Togliamo in esame un altro caso meno scolastico, in cui possa parere meno evidente questa unità spirituale, in cui l'educazione si realizza. Pensiamo a un atto educativo determinato — giacchè senza determinatezza non abbiamo educazione reale — onde la madre esercita la sua azione sullo spirito del suo bimbo: pensiamo alla mamma che dà al figliuolo un esempio di gentilezza di modi. Quest'esempio è educativo, s'intende, in quanto viene osservato; chè se il bimbo non avesse neppur modo di notarlo, nè sarebbe nè pur ragione di chiamarlo un esempio. Nè basta. Il bimbo osserva tante cose, che non sono punto educative per lui: osserva, p. es., con somma attenzione il tristo giuoco del gatto col suo topo; osserva con aperti occhi il cader delle prime piogge autunnali, i nuovi fiori della primavera, ogni nuova faccia e ogni spettacolo nuovo: ma tutte queste osservazioni non sono educative, o non sono in quel senso in cui è educativo un buon esempio. Occorre che quell'esempio apparisca buono a lui, degno di approvazione, come atto che anche a lui, nelle condizioni della mamma, spetterebbe fare. Il gatto come gatto egli non può imitarlo; uno spettacolo nuovo che sia soltanto uno spettacolo e

non l'azione che lo procura, egli non può riprodurla: è qualche cosa che gli sta di contro, come altro dal suo mondo; altro, derivante da un'attività con la quale la sua è incommensurabile. Ma la mamma spiega la sua gentilezza in parole, che sono quelle stesse parole che il bimbo si sente capace di ripetere. Ma che dico ripetere? L'esempio d'oggi non giova per domani. Una parola gentile detta con certo accento, se fosse ripetuta tal quale con quel medesimo accento, cioè con lo sforzo di riprodurre quell'accento — ché altro non è possibile — sarebbe caricatura di una parola gentile. Il bimbo che facesse questo sforzo, farebbe il verso alla mamma! Le parole gentili della mamma sono sentite nel loro pregio da lui, quand'egli sente che quelle, in quel momento, dovevano esser dette ed eran belle a sentirsi, e facevano bella la mamma; e che insomma avrebbe voluto dirle anche lui, al luogo della mamma. Meglio ancora: il bimbo all'udirle, deve gustarle, sentirle suonare dentro di sé come sue proprie parole; deve veder nella mamma l'interpetre d'un suo sentimento. Egli è vero, non aveva prima quel sentimento, ma gli pare d'averlo, e di averlo avuto, vedendolo espresso. Ma nè anche la mamma l'aveva prima, e solo esprimendolo può dire di averlo, e averlo avuto, poichè la parola non è veste dell'atto psichico che esprime, ma lo stesso atto psichico¹. E non occorre avvertire che questo apprezzamento e quasi assaporamento intimo, e questo consenso puntuale del bimbo con la mamma non sorge improvviso, in un qualunque momento della loro comune vita spirituale. S'intende che il bimbo ancora lattante non avrebbe capito e non avrebbe in nessun modo apprezzato le parole materne.

parte I, cap. IX.

6. *L'efficacia dell'esempio.*

Ma quel che importa notare è che, se l'educando non è in grado di sentire da sé a questo modo, implicante la piena unificazione spirituale di lui con l'educatore, ogni esempio che questi gli potrà dare, sarà inefficace e muto e non sarà veramente esemplare. Ogni volta che l'attività creatrice dell'esempio all'educando apparirà, per qualsiasi motivo, divergente dalla propria, l'esempio cadrà nel vuoto. Non basta che quell'attività sia umana, altamente umana. Bisogna che sia di quell'umanità il cui processo è in via di realizzazione nell'educando. Un cinese potrà spiegare a me, che non conosco il cinese, l'impidissimamente i punti più interessanti di una sapienza della vita preziosissima per la mia felicità; ma, poichè le nostre attività (i nostri momenti spirituali) non coincidono, la sua lezione non è per me una lezione, e non val niente. Non è spirito.