

I

L'UNITÀ DELLA SCUOLA MEDIA E LA LIBERTÀ DEGLI STUDI

I.

Fin dal 1884 Aristide Gabelli, in una *Relazione sull'istruzione classica*, veniva alla conclusione, che, essendo enormemente cresciuto il numero degli studiosi, sorgesse di necessità il concetto della *scuola molteplice, richiesta a tante attitudini diverse*. «La prima distinzione, egli diceva, già da tempo ammessa, tra la scuola classica e la reale o la tecnica, che intacca il principio della scuola educativa comune, non è che il cominciamento di un nuovo indirizzo, che potremmo formulare: *preparazione degli alunni a quegli studi ed a quegli esercizi, in cui saranno occupati nella loro vita*»¹.

Ma, dall'84 a questa parte, non pare che il concetto del Gabelli abbia fatto in Italia molto cammino; e dopo diciassette anni siamo ancora alla semplice bipartizione della scuola media in classica e tecnica. Solo da poco s'è cominciato a parlare di urgenti riforme, che spezzino cotesta uniformità, e adattino la scuola secondaria alle esigenze diverse delle singole carriere, alle quali essa prepara, e alle diverse attitudini dei singoli individui, che vi concorrono. Il

¹ Citato dal KERBAKER nell'opuscolo qui appresso menzionato.

professore Michele Kerbaker pubblicò nel 1899 alcune *Avvenimenti nel riordinamento dell'istruzione secondaria*¹ per dimostrare la necessità di questo genere di riforme; e il suo opuscolo ebbe la meritata fortuna di attirare l'attenzione di molti, e di essere largamente discusso.

La tesi era veramente rivoluzionaria e la più radicale che fosse mai sostenuta dai propugnatori d'una riforma *ab initio* del nostro ordinamento scolastico; e sebbene preceduta dalla critica, spesso sarcastica, di ogni apriorismo, non era suffragata nemmeno dall'esempio di alcuna nazione straniera o di un qualsiasi esperimento passato. Sarebbe da escludere il sistema della scuola unica, e ogni altro sistema di scuola bipartita o tripartita, *artificiale ed arbitrario non altrimenti che le dicotomie e tricotomie cosmologiche, enciclopediche ecc.*; e venire quindi al «sistema delle molte e diverse scuole, che costituiscono la scuola secondaria»². Così si verrebbe a riconoscere la libertà di apprendere (*Lehrfreiheit*) applicata via via e con sempre maggiore larghezza all'istruzione secondaria. In cotesta scuola, infatti, lo studioso sarebbe libero di coltivare gli studi letterari o gli scientifici, o gli uni e gli altri insieme, *secondo che meglio gli aggrada e profitta*³. In essa verrebbe a conciliarsi quella stridente contraddizione, che travaglia il presente problema della scuola media, tra la riconosciuta convenienza di semplificare e risecare l'enciclopedia della istruzione secondaria e quella, non meno evidente, di non menomarla per niente, anzi di arricchirla e completarla con altri insegnamenti di utilità incontestabile. L'istruzione sarebbe naturalmente indirizzata a quei fini diversi, cui può essere rivolta l'attività studiosa degli scolari. S'insegnerebbe tutto quello che può far parte della istruzione giovanile, *non però tutto a tutti, ma ogni cosa ripartita per le diverse scuole.*

¹ Napoli, Tip. della R. Università (Estr. dal *Rendiconto* dell'Accademia di archeologia, lettere e belle arti; giugno-dicembre 1898).

² *Op. cit.*, p. 76.

³ *Op. cit.*, p. 54.

E come ripartire? Il prof. Kerbaker dice: «Poiché è impossibile tener conto in un regolamento delle tante e diverse vocazioni dei giovani, e divisare a priori, per quanta sia l'arte combinata dei regolamentaristi, certe numerate sezioni e sottosezioni scolastiche, che a tali vocazioni corrispondano, assegnando a ciascuna i suoi corsi obbligatori, non resta altro partito che quello di lasciare agli studiosi la libertà di scegliere, col consiglio delle persone da cui sono diretti, quegli studi e quei corsi che loro maggiormente convengono»; e aver fede in quella «iniziativa e previdenza individuale (*Self-help*) che si svolge naturalmente in virtù della libera concorrenza, quando questa è debitamente invigilata dalla legge statuale»¹. Il concetto della scuola unica sa al prof. Kerbaker di platonico e utopistico. Gli par figlio di quell'idealismo pedagogico, di cui fu insigne rappresentante il Rousseau, e che si prefigge di educare foggiano l'animo e il carattere dell'educando secondo un tipo prestabilito. Ricorda quell'osservazione del Capponi sull'Emilio, che non ha padre, né madre, né famiglia, né città, né Stato, non è né povero, né ricco, non si sa di che religione sia, in qual modo viva, in quale si appresti a vivere; e dal Rousseau si appella al Goethe, del quale cita alcuni aforismi pedagogici, tolti dall'*Alunnato di Guglielmo Meister*², romanzo che pare scritto in

¹ Op. cit., p. 40.

² E perché oltre i *Wilhelm Meisters Lehrjahre* (1794-96), non citare anche i *Wilhelm Meisters Wanderjahre* (1821-29), la cui *pädagogische Provinz* contiene tutta la parte principale del pensiero pedagogico goethiano? Il succo del quale consiste nella subordinazione di ciò che egli dice *Zufall des Lebens* (gli accidenti della vita) allo *Schicksal des Lebens* (l'innata predisposizione individuale); per cui tutta l'educazione deve mirare allo sviluppo delle speciali attitudini native onde ogni individuo è dotato: *costruire*, egli dice, *dal di dentro al di fuori*. Vedi l'art. di G. SEGRÈ nel *Dizionario illustrato di pedagogia*, pubbl. dai proff. Credaro e Martinazzoli, II, 134 e seg. Ma bisogna notare che questo assoluto rispetto della individualità nell'educando non è se non l'erronea esagerazione d'un principio verissimo proclamato dallo stesso Rousseau e per effetto della sua influenza diffuso in Germania dai Filantropi, e dal Kant applicato all'etica a tempo del Goethe: il principio dell'autonomia dell'educando. Vedi il mio volume *Educazione e scuola laica*, pp. 38 e segg. [ora, 5ª ed., in *Opere*, XXXIX, pp. 31 e segg. (n.d.c.)].

opposizione all'*Émile*, informato, com'è, allo spirito del positivismo realismo. Occorre conformare l'educazione alla natura, studiando attentamente e svolgendo nel modo più adatto ed efficace le speciali attitudini dei singoli individui. Quindi massima libertà e specificazione di studi: *scuola molteplice*, nel significato più ampio del termine.

Io non mi fermerò a rilevare come il principio da cui muove il prof. Kerkaker, resterebbe in fatto negato dal sistema di esami che egli stesso in fine propone, come correttivo di disciplina scolastica necessario alla libertà di studio. Egli infatti, pur dichiarando impossibili nella sua scuola molteplice gli esami finali e completivi sopra un programma prestabilito, comune ed obbligatorio per l'universalità degli scolari, sostiene che ad essi dovrebbero essere sostituiti «esami singoli, distinti per materie, e quali e quanti saranno richiesti per l'ammissione ad un corso ulteriore di studi, oppure a tale o tal altro esercizio professionale» (p. 54). Né rimane nel vago e nel generico; ma discende specificando a notare «che codesti esami speciali di ammissione non si debbono intendere circoscritti a tale o tal'altra disciplina, ma estesi, con discrezione, a quel vario sapere che meglio si conviene a questo o quel ramo di studi superiori».

Quindi, programmi. — È vero che s'affretta ad affermare che «il programma fisso e stereotipato dei soliti regolamenti è una specie di *apriorismo* scientifico applicato alla disciplina scolastica»¹; ma, più in là, all'obiezione che i giovani, pur avendo prefissa una mèta ai loro studi, non saprebbero qual via tenere per raggiungerla, non può altrimenti rispondere, se non proponendo che

¹ [Cfr.] *Émile*, Paris, Didot, 1808, I, 234-235, 237, 244; II, 12, 30. Cfr. le relazioni del Kant col Rousseau, vedi l'art. di D. NOLEN, *Les maîtres de Kant: Kant e Rousseau*, in «Revue philosophique», vol. IX, 1880, pp. 270-298; lo scritto di F. H. VON STEIN, *Rousseau und Kant* nella «Deutsche Rundschau» del 1888, vol. 50, e gli studi dell'HOEFFDING, *Rousseau Einfluss auf die definitive Form der kantischen Ethik* nel 2° e nel 3° volume dei «Kantstudien».

² Op. cit., pp. 55-56.

«la legge scolastica, coi programmi degli esami di ammissione, presenterà loro tracciato l'itinerario e cioè, la diramazione dei diversi alunni»¹. Ora, tracciare un itinerario, ossia (bisogna pur dirlo) stabilire un programma, è forse possibile *a posteriori* e a fatti compiuti? O è possibile senza avere in mente un concetto, un ideale, un tipo di una data preparazione, ordinata a una determinata carriera? E per questa via non si ricasca nell'idealismo pedagogico e nella speculazione platonica?

Si direbbe che il Kerbaker non abbia il coraggio di cavare dal suo principio le logiche conseguenze; ma il vero è che quel principio urta di fatto contro le logiche e però reali conseguenze di un più esatto e prudente principio. La libertà degli studi, intesa nel senso della conformità di questi alle attitudini individuali, importa necessariamente la negazione d'ogni e qualsiasi programma; importa la negazione d'ogni concetto pedagogico relativo alla preparazione occorrente ad ogni maniera, in generale, o ad ogni speciale maniera di studi; e però fors'anco la negazione di ogni pedagogia, di ogni direzione, di ogni legge; negazione, che se non è anarchia, poco ci manca.

Ma tralasciamo pure le conseguenze rigorose del principio, e guardiamo al principio stesso, che si presenta con un nome che è un'insegna e una bandiera, e quasi direi una dimostrazione: la libertà; la libertà di apprendere proporzionata alle attitudini individuali e all'aggradimento così degli studiosi come delle loro famiglie o di chi altro sia al caso di consigliare i giovanetti o guidarli nei primi passi.

II.

Tale principio è stato contemporaneamente difeso fra noi in un notevole scritto del prof. Alfredo Piazzzi, cultore distinto di studi

¹ Op. cit., p. 59.

pedagogici¹. Il quale cominciava anche lui reclamando «una maggiore libertà nell'ordinamento e nella vita interiore delle nostre scuole medie, in guisa che all'individuo, *sia che apprenda sia che insegni*, venga concessa la più larga possibile esplicazione delle proprie attitudini, da cui derivi un sentimento di più viva fiducia in sé e nell'opera propria, e un notevole accrescimento del vantaggio sociale»².

Egli adunque non facevasi soltanto a rivendicare la libertà di apprendere, ma anche la libertà d'insegnare. Della quale ultima non è il caso qui di discorrere; e già il professore Piazzzi la vorrebbe concessa così gradualmente e con tali cautele, che, quanto ad essa, io posso dire d'essere in sostanza d'accordo con lui. Giacché, in conclusione, ei vuol libero l'insegnante perfettamente consapevole dell'ufficio suo; ossia, sottratto all'indifferenza dell'arbitrio e sottoposto invece alla precisa determinazione della scienza, che è lo spirito stesso.

Per ciò che si riferisce poi alla libertà d'apprendere, il pensiero del Piazzzi coincide con quello del Kerbaker. Così egli osserva che l'ordinamento esteriore delle nostre scuole medie contrasta al principio di *rispettare e secondare l'individualità di chi apprende*³; e combatte quindi l'uniformità. Alla quale vorrebbe sostituita quella varietà di scuole, dove ciascuno potesse trovare il fatto suo, e sarebbe a tempo instaurata quella libertà, che in un avvenire non lontano il prof. Piazzzi spera instaurata nelle università⁴. A lui per-

¹ Vedi i suoi articoli *Libertà o uniformità nelle scuole medie?*, pubblicati nella «Rivista filosofica», a. 1899, vol. I^o.

² Ivi, p. 77.

³ Ivi, p. 197.

⁴ Intanto il ministro Nasi redige un nuovo Regolamento Universitario, in cui è fatto obbligo allo studente di sostenere alla fine dell'anno scolastico gli esami sulle materie a cui s'è iscritto; e si dispone che ei non potrà essere ammesso al corso successivo, se non supera nelle due sessioni le prove, che devono versare su tutta la materia indicata in uno speciale programma compilato al principio delle lezioni dalla facoltà, anche se il professore non abbia potuto svolgerne che una sola parte.

tanto parrebbe opportuno che lo Stato apprestasse «parecchi tipi di scuole, ognuno dei quali avesse una sua determinata *allure*; e poi non usasse alcuna costrizione, mediante speciali diritti ad esse conferiti, affinché tali giovani avessero ad accedere all'una piuttosto che all'altra. Invece egli dovrebbe dire: ecco diverse scuole in cui s'insegna questo e quest'altro; voi avrete i vostri fini, che io non voglio né conoscere né indagare; voi vorrete esser medico, voi avvocato, voi professore, voi ingegnere¹; ebbene, *seguite la strada che più v'accomoda, e che credete più adatta per la preparazione agli studi universitari...* Tra questi vari tipi di scuole converrebbe anche stabilire molta comodità di passaggi, in guisa che con qualche esame suppletorio, strettamente necessario, si potesse dall'uno entrar nell'altro»².

In tutti i modi, adunque, «che la scuola riesca, nel suo complesso, assai meno uniforme che oggi non sia; che essa, pur servendo ai fini generali, sia altresì più rispettosa verso la peculiare natura di ciascheduno»³. È, come si vede, lo stesso concetto del prof.

Che non è di certo un passo verso la vagheggiata libertà. Un passo invece è stato fatto realmente cogli ultimi Regolamenti di facoltà del Boselli (1906), in cui si concede agli studenti di scegliere un certo numero delle loro materie di studio in un elenco stabilito dalle singole Facoltà. Ma questa riforma, che spetterebbe alle Facoltà di eseguire lealmente e proficuamente, non contrasta il principio da me propugnato. Intorno alla libertà di studio nelle università v. uno scritto notevolissimo di G. Vico, *Insegn. super. d. storia e riforme universitarie* nella «Critica», 1907, V, 484-495.

¹ Di qui parrebbe che l'autore voglia quattro specie di scuole medie. Ma in questo scritto ei non determina veramente né quante né quali dovrebbero essere; e in uno scritto di poco posteriore, *A proposito di una recente pubblicazione pedagogica del prof. M. Kerbaker* (nella stessa «Rivista» del Cantoni del 1899, II, 289), parla di «tre ordini di scuole: una scuola d'impronta prettamente classica; una scuola classico-moderna... e l'istituto tecnico con carattere professionale e ad ogni modo con l'indirizzo più pratico, anche in quanto serve di preparazione all'Università». Ma vedi, qui appresso, lo scritto *Libertà ed eclettismo nella scuola media*.

² Ivi, p. 220.

³ Ivi, p. 317.

Kerbaker; un concetto che ha avuto molta fortuna nella tanto vessata questione universitaria.

Né è da meravigliarsi se uno dei più antichi e valorosi campioni di questa, sostenitore tenace della libertà di studio negli istituti superiori, il sen. Carlo Cantoni, si dichiarasse testè risolutamente favorevole a cotesto principio, a proposito della contraria opinione espressa dallo scrivente in una sua difesa dell'insegnamento filosofico nei licei¹. Chi non ricorda i suoi scritti su *La questione universitaria*² e su *La riforma universitaria*³. Il suo discorso su *La facoltà di lettere e filosofia nei suoi rapporti coll'educazione scientifica e nazionale* (1880) e i suoi articoli sui *Professori e studenti nelle Università italiane e nelle tedesche*⁴ e sull'*Unione e libertà degli studi*

¹ Vedi il suo art. *Pro Philopsophia* nella «Rivista filosofica» del 1901, IV, 129-130; e la mia *Difesa della filosofia*, 2^a ed., Lanciano, Carabba, 1924, p. 64 [ora, 3^a ed., in *Opere*, XXXVIII, pp. 57-58 (n.d.c.)].

² Milano, Brigola, 1874.

³ Nella «Nuova Antologia» del 15 marzo e del 15 aprile 1881.

⁴ Nella «Nuova Antologia» del 1887. Vanno anche ricordati i suoi discorsi per l'inaugurazione degli studi nell'Università di Pavia negli anni 1882-83 e 1883-84, come anche le *Parole intorno alla recente agitazione sorta nell'Università romana*, pron. in Senato nella tornata del 23 marzo 1901 (Roma, Forzani, 1901). Tutti questi discorsi ed articoli furono poi raccolti nel vol. postumo di *Scritti vari*, Pavia, 1909. Vorrei di sfuggita osservare che anche il Cantoni per le Università, come il Kerbaker per i ginnasi e i licei, quando dalla sfera dei principii astratti scende nel campo dei fatti e delle proposte concrete, è costretto a contraddire a quei principii e a negare quella libertà che ha teoricamente invocata e propugnata. Infatti, egli vuole bensì che lo studente sia libero d'isciversi ai corsi che gli piaccia di scegliere, ma vuole altresì che alla fine prenda un esame rigoroso e compiuto sopra una data materia o sopra un dato gruppo di materie, il quale sia assolutamente indispensabile per il culto di una scienza o per l'esercizio d'una data professione, e inoltre due altri esami sopra materie complementari o sussidiarie («Nuova Antologia», 15 apr. 1881, p. 607). Ora questo sistema, pare a me, sarebbe la correzione, non il contrapposto del sistema vigente dei corsi obbligatori. Potrebbe, per l'una o per l'altra facoltà, variare il numero di questi; ma quell'esame, fondato sul presupposto della organica connessione di certi rami dello scibile, porterebbe necessariamente alla obbligatorietà di certi corsi determinati. Egli è che non vi ha libertà fuori dello spirito e delle leggi dello spirito.

nelle nostre Università? Egli non poteva non andare d'accordo col Kerbaker e col Piazzoli; e però ammoniva: «Noi non dobbiamo dimenticare che il fine principale, il quale deve informare l'ordinamento dell'istruzione secondaria, è che la mente dei giovani aspiranti all'istruzione superiore e quindi alle professioni liberali, si renda atta ad una riflessione e ad una critica seria e ponderata, ed uno studio e ad un'indagine scientifica; che tali giovani sappiano non solo comprendere il pensiero altrui, ma pensare e ragionare da sé ed esporre i proprii pensieri in forma chiara ed efficace». Ora, egli dice, *«qualunque sia la via, colla quale un giovane potrà arrivare a ciò, sarà per lui buona»*; e continua: «Naturalmente a quell'attitudine dovrà aggiungersi un certo corredo di cognizioni positive, letterarie, scientifiche e storiche, senza delle quali del resto quell'attitudine stessa mal potrebbe acquistarsi. Ma anche queste cognizioni positive non dovranno essere le medesime per tutti. Cotesta uniformità imposta a tutti quelli che vanno all'Università è, a parer nostro, un gravissimo difetto del nostro ordinamento scolastico; e sono quindi da lodarsi quei paesi che vanno abbandonando un tal sistema; poichè lasciando ai giovani una certa libertà di scelta nei loro studi, ottengono con maggior sicurezza e facilità lo scopo più essenziale dell'insegnamento».

Anche il Cantoni, dunque, anzi egli prima degli altri, per la libertà, contro l'unità e uniformità della scuola media!

III.

Ora, io ritengo che anche questa, come tutte le questioni pedagogiche, non si possa risolvere in modo, se non definitivo, legittimo se non si ponga ne' suoi precisi termini filosofici, e non si mettano insieme da parte quelle osservazioni, per quanto assennate e sagaci, che si riferiscono al conveniente e al probabile, per quanto fondate più o meno evidentemente sulla comune espe-

rienza; se non si abbandoni il campo dell'opinabile, dove tutte le tesi e tutti i principii possono esser difesi e contrastati, e non si entri nel campo razionale dei concetti, che stringono le menti con quella forza che è propria della scienza, e legano con quella catena che è l'organismo logico delle conoscenze rigorosamente determinate. Perché è mio fermo convincimento, che tutti i problemi di quella pretesa pedagogia, la quale vanta la propria indipendenza dai sistemi filosofici, elaborati con adeguata riflessione, corrispondano ad altrettanti problemi, che nella filosofia hanno la loro sede scientifica e quindi la possibilità d'una irrefutabile soluzione.

Prima tuttavia di tentare una discussione rigorosa della questione della unità o molteplicità della scuola media, di cui ci occupiamo, poiché suole in generale aggradirsi la notizia delle opinioni difese dagli scrittori di grido, e per non darmi l'aria di rimettere in discussione un problema già risoluto, mi piace anche questa volta riferire le belle considerazioni fatte a questo proposito da quell'acuto e lucido pensatore che è Emilio Boutroux, innanzi alla Commissione d'inchiesta sull'istruzione secondaria, pel Parlamento francese, nello stesso anno 1899 in cui sono comparsi gli scritti del Kerbaker e del Piazzì.

Il Boutroux comincia col notare che il senso della legge, dell'ordine inviolabile, del rispetto dei regolamenti e delle tradizioni, della cooperazione disciplinata per un fine preciso e obbligatorio, va sempre più scemando nei licei francesi (e non va certo crescendo nei nostri); e l'individuo è sempre meno garantito contro la propria inesperienza, i proprii errori o le proprie fantasie dalla forza della tradizione, dalla vigilanza e dall'autorità di chi dirige e dalla riconosciuta inviolabilità dei regolamenti, sì che pare talvolta si sogni un regime in cui, con maestri e scolari perfetti, non si dovrebbe far altro che concedere libertà assoluta per tutti.

«Donde procede questo stato di cose?» si chiede il Boutroux. «Da un chimerico ottimismo, dicono gli uni; da un rilassamento generale, dicono gli altri. Io ci vedo una terza causa, cioè l'effetto

di un principio, che è certo, assai seducente, ma anche assai pericoloso, e si fa ogni giorno più strada nelle menti.

«Una volta si credeva che l'educazione avesse il fine di conformare gl'individui al tipo ideale dell'umanità e di preparare alla patria gli uomini di cui essa ha bisogno. Oggi la massima preoccupazione è quella di soddisfare i gusti e i desideri degli individui. Lo Stato ripone il suo ufficio nell'apprestamento dei mezzi, che permetteranno a ciascuno di coltivare il proprio spirito *secondo quelle che egli considera proprie attitudini e sue speciali preferenze*. Giusta questo principio, invece d'imporre puramente e semplicemente alla gioventù gli studi che si reputano necessari, si concede e si estende più che sia possibile la facoltà all'alunno di scegliere tra le diverse discipline che gli sono offerte. Si vorrebbe che a ogni passo potessero mutar direzione, se paia loro d'aver battuto falsa via; che potessero, agli esami, non rispondere se non alle domande da essi medesimi formulate, e che, ammessi tanti baccellierati quanti sono gli individui che vi aspirano, tutti potessero, senza far altro che seguire la loro naturale inclinazione, diventar baccellieri¹.

¹ È superfluo avvertire che il *baccalauréat* corrisponde alla nostra licenza liceale, con la differenza che quello non è l'ultimo esame del liceo, ma un esame d'ammissione alle facoltà universitarie. — Così la nostra licenza cedesse il posto al baccellierato, e fosse pure abolita la nostra licenza ginnasiale per sostituirvi un esame d'ammissione al liceo, e fossero istituiti altrettanti esami speciali quanti sono i concorsi per cui oggi addimandasi o l'una o l'altra licenza! Su questo argomento ha scritto poi importanti articoli G. SALVEMINI *Gli esami* nei «Nuovi Doveri», a. I (1907), fasc. 3, 6-7, 8. La sua tesi, difesa anche dal prof. C. O. ZURETTI («N. Doveri», a. I, fasc. 16 e 17) nel recente Congresso per gli studi classici di Roma, coincide con queste idee qui accennate da me qualche anno prima.

«È universale», dice il Salvemini, «fra noi il pregiudizio che giudice naturale dell'alunno sia l'insegnante che lo ha istruito durante l'anno. Ora questa teoria è altrettanto assurda quanto sarebbe assurda l'affermazione che il collaudatore naturale di un'opera in muratura sia il muratore che l'ha fatta o colui che ne ha avuto l'appalto. Giudice naturale dell'alunno non è colui che per un anno lo ha istruito, ma colui che deve istruirlo nell'anno successivo e che ha il diritto e il dovere di accertarsi, prima di ammetterlo nella sua classe, se ha la preparazione necessaria a

«Questo mutamento di idee può essere così formulato: al principio d'uniformità, in cui scorgesi una traccia ereditaria dello spirito latino e classico, si tende a sostituire il principio della varietà, moderno e anglosassone...

«Ora, per quanto riguarda l'insegnamento classico propriamente detto¹, il principio della varietà non deve essere introdotto se non con estrema discrezione.

«L'insegnamento classico deve creare l'uomo in ciò che esso ha di più essenziale e perfetto. È questo un tipo ben definito, al quale nulla si può aggiungere, nulla togliere, senza guastarlo. Estendendo la facoltà di scegliere, s'esporrà gli alunni al rischio di appren-

seguire utilmente i nuovi studi e se non frastornerà con la sua incapacità il lavoro degli altri.

«L'alunno che dalle elementari vuol passare al ginnasio, dia l'esame di ammissione con l'insegnante che dovrà tenerlo con sé nel ginnasio inferiore: sia quindi abolito l'esame di maturità. L'alunno, che dalla terza ginnasiale vuol passare al ginnasio superiore, sia esaminato e dichiarato idoneo da colui che lo istruirà nel ginnasio superiore.

«Gli esami di licenza ginnasiale sieno sostituiti da esami di ammissione al liceo fatti dai professori del liceo. E l'alunno licenziato dal liceo con un certificato di studi, nel quale i professori attestino sotto la loro responsabilità che egli può presentarsi agli esami universitari, dia un esame d'ammissione prima di entrare nella scuola universitaria.

«Oggi nessun insegnante è responsabile della asinità dei suoi alunni: egli non ha nessuna libertà di scelta, la scolaresca gli è consegnata dal collega della classe inferiore, né egli può rifiutarla; e nessuno può sapere se gli alunni di una classe siano ignoranti per esser venuti mal preparati dal maestro del corso antecedente o per esservi stati rovinati dagl'insegnanti d'oggi. E la restituzione degli esami secondo il vecchio sistema non modificherebbe punto questo stato di cose immorale e assurdo.

«Noi vorremmo, che ogni insegnante fosse pienamente libero nel reclutamento della sua scolaresca e fosse pienamente responsabile del profitto di essa». «N. Doveri», pp. 45-46). Così il Salvemini; e io sottoscrivo.

¹ Il Boutroux avverte che le sue osservazioni non riguardano punto l'*enseignement moderne*, où ce principe, judicieusement interprété, est tout à fait à sa place. Il che potrebbe essere un indizio che l'insegnamento moderno non sia una vera e propria scuola media.

dere cose di mediocre importanza e trascurare le indispensabili.

«In fatto, del resto, di inettitudine e di ripugnanza degli alunni è molto facile ingannarsi. Essi vorrebbero, per quanto è in loro, non fare se non ciò che amano. Ma il miglior modo di giungere a tale risultato è quello di amare ciò che si fa. Ora per fare una cosa con profitto ed amore bisogna applicarvi con costanza per un certo tempo. Un distinto professore di matematiche m'ha confidato che era già innanzi ne' suoi studi e credeva tuttavia di non avere per questa scienza né gusto né attitudine. Ha perseverato, e la vocazione è venuta.

«L'esagerazione della varietà nell'insegnamento non è soltanto un vizio pedagogico; è anche un pericolo nazionale. Vi sono epoche, in cui, ubbriacati dalla gloria e dalla potenza, si rischia di lasciar pigliare troppo dominio al principio dell'unità. Ve ne sono altre, in cui il pericolo è, che si lasci rallentare il vincolo sociale. Per stringere questo vincolo non si faccia assegnamento su quella solidarietà, che è tanto vantata al presente. La solidarietà è un mezzo d'azione legittimo, ma anche molto incerto, a cui si ricorre o che si ripudia, secondo che vi si scorga o no il proprio interesse.

«Non c'è se non un vincolo civile reale e indissolubile; ed è, come ci hanno insegnato gli antichi, un'anima e un pensiero comune. Occorre adunque, se vogliamo che la patria nostra rimanga una realtà vivente, mantenere e perpetuare l'anima della Francia. Questo compito che incombe a tutti, spetta più specialmente all'insegnamento classico. Risalendo alle origini del nostro genio nazionale, esso lo ricrea in certo modo continuamente nelle anime (*e queste parole si confanno certo più a noi che ai francesi*). Ma non produrrà questo effetto se non a patto che resti ben definito e uniforme; che comprenda, esplicitamente, quanto v'ha di meglio nell'uomo e nel francese, e nulla più»¹.

¹ Vedi l'*Enquête sur l'enseignement secondaire*, Paris, 1889, t. I., pp. 331-332 (deposizione fatta il 4 febbraio 1899). — Il prof. Piazzì è invece d'avviso, che nel

La citazione è un po' lunga; ma nessuno forse se ne sarà accorto, ammirando lo splendore delle idee che vi sono così energicamente difese. Ad ogni modo, essa attesta che la questione è viva anche oltr'Alpi, e basta a dimostrare che v'ha ancora scrittori autorevoli, i quali credono essenziale all'istruzione secondaria l'unità e l'uniformità.

IV.

Certo, alla perentoria domanda: *Uniformità o libertà?*, — poiché in questa domanda uniformità vuol dire costrizione, non si può rispondere se non: libertà; libertà anche in questo, come in ogni campo dell'attività umana. La scuola non è se non sviluppo dello spirito, e poiché lo sviluppo dello spirito non può esser che libero, tale è anche essenzialmente, e tale dev'esser di fatto, la scuola.

Ma c'è veramente tra l'uniformità e la libertà della scuola quell'opposizione ed esclusione dilemmatica che si crede? O non si deve dire piuttosto che l'uniformità della scuola deriva logicamente appunto dalla sua essenziale libertà?

campo della cultura l'uniformità spirituale, derivante da un'uniforme scuola secondaria, è quanto mai da paventarsi (v. «Riv.» cit., I, 317). Verrebbero, secondo lui, a mancare le condizioni di ogni progresso della cultura. — Il che è verissimo, se si suppone un'assoluta uniformità intellettuale; la quale però sarebbe soltanto possibile, ove le menti degli educandi, durante il periodo degli studi secondari, stessero chiuse nell'ambiente scolastico come sotto una campana pneumatica, sottratte ad ogni esterno influsso di letture e di rapporti con persone estranee alla scuola, e ove, finiti cotesti studi, ogni studio e ogni svolgimento spirituale fosse pure finito. L'unità non esclude la varietà; e lo stesso prof. Piazzi nota che ci vuole un certo *fondamento comune d'idee e di sentimenti*, perché poi le varietà individuali riescano esse stesse un saldo cemento della compagine sociale. Or questo fondamento se non è dato dalla scuola, non è dato certamente dalle famiglie, né dalla convivenza civile.

Quan
funzion
spirito
fragio u
una inc
il conc
e quir
Ma
sperd
in ciò
Pe
versa
sia l
dell

eg
n
v
c
l

Quando si parla di libertà, spesso chi parla, diciamo così, in funzione di filosofo, si riferisce al concetto più empirico dello spirito. E dalla libertà quindi fa scaturire, p. es., il diritto del suffragio universale; e crede, in generale, di poter derivare il diritto a una individuale concezione della vita, teorica e pratica. Insomma il concetto della libertà s'assimila al concetto dell'individualismo, e quindi dell'arbitrio e dell'anarchia.

Ma la libertà è l'essenza dello spirito; e lo spirito anziché disperdersi nella molteplicità degli individui, è in sé universalità, e in ciò si distingue dalla natura, e per ciò è libero.

Può il demagogo che arringa una folla esaltare il suffragio universale in nome della libertà. Ma il filosofo può dubitare che esso sia la negazione della libertà, il misconoscimento della dignità dello spirito e della sua preminenza sulla natura.

...Vogliam che ogni figlio d'Adamo
Conti per uomo.

Sta bene; ma per uomo deve contare ogni figlio d'Adamo, se egli è *uomo*: laddove molti suoi figli non sono *veri uomini*, perché non mostrano in sé nessun segno d'alito divino, non essendo pervenuti ad attuare in sé quella ragione (ragione concreta, storica) che si dice differenza specifica umana. Hanno l'apparenza di uomini, non la sostanza, lo spirito, la vera umanità; e però non possono contare per uomini. E non possono per es. far leggi; perché le leggi sono produzioni dello spirito umano.

Parimenti, bisogna intendersi sul concetto della libertà d'insegnare. D'insegnare che cosa? La verità o l'errore? Non certo questo; perché la libertà è attributo dello spirito, e lo spirito (dico lo spirito cui compete codesto attributo) non produce errori, ma verità. — Ma chi giudica della verità e dell'errore? — E chi può giudicare se non lo spirito, la scienza? Non chi erra, dunque; ma quella scienza, che chi erra ignora; quello spirito, che chi erra, nega in se medesimo. Scienza che si presuppone però già formata, spirito che si presuppone anch'esso già sviluppato e reale: scienza

insomma e spirito storici. È la storia infatti che s'incarica di giudicare. Bisogna pur riconoscere che lo scettico troverà sempre argomenti favorevoli alla più sconfinata libertà d'insegnamento, e si rifarà sempre dalla terribile domanda di Pilato. Ma non è men vero che Pilato non aveva nulla da insegnare e tutto piuttosto da apprendere; e che lo scettico, per essere conseguente, non può ammettere come una funzione ragionevole dello spirito quella dell'insegnamento. *Bisogna credere per insegnare*, disse Aristotele. L'insegnamento presuppone sempre un certo dommatismo, ossia la conoscenza certa della verità che si vuol insegnare.

I confini della scienza, che sono i confini dello spirito, sono pure i limiti naturali della libertà didattica, come di ogni libertà propria dello spirito umano. Così anche della libertà di apprendere; a definire la quale, per ciò che riguarda la scuola secondaria, occorre definire quella scienza che la scuola secondaria deve per sua natura suscitare nella mente dei discenti, e dicasi pure lo spirito che questa scuola mira a svolgere e compire; e in questo modo indagare la natura e l'ufficio della scuola secondaria.

Nessuno vorrà sostenere che tale indagine possano farla gli alunni che a quella scuola si presentano, o le famiglie le quali dovrebbero indirizzare i figli per l'una piuttosto che per l'altra via. Tale indagine presuppone la conoscenza dello spirito, alla cui educazione la scuola media attende. E spetta quindi alla scienza che ha per proprio oggetto il soggetto di tutte le altre e di se medesima, lo spirito; a quella scienza unica, e da tutte le altre ben distinta, che si dice filosofia.

Ma dov'è questa filosofia, chiedono i Pilati? — Se non sapete dove sia, non insegnate, perché non potete né anche sapere quel che è da insegnare. Ma, se insegnate, date già a divedere la pretesa non solo di sapere dove questa filosofia sia, ma perfino di esserne voi i rappresentanti; come lo Stato che legifera in materia civile e penale, presume certo di conoscere la norma concreta del dritto e del giusto. La legge presuppone lo spirito; e se la legge è dello Stato, egli è che lo Stato è Spirito. Così, se la legge presuppone quel grado dello spirito che è la filosofia, lo Stato, ordinatore

delle scuole, o chi per esso, dev'esser filosofo. Ad esso spetta di fissare il programma delle scuole, in cui si riflettono gli interessi generali della nazione; perché in esso ha realtà e concretezza il volere, e tutto lo spirito in quanto volere della nazione. Potrà lo Stato sbagliare, come chiunque veste la giornea del filosofo; ma sbaglierà certamente non in quanto filosofo, e però non in quanto Stato. Perciò anche il diritto nello stesso Stato di migliorarsi, perfezionare i proprii istituti, progredire. In altre parole, lo Stato cui spetta l'anzidetta attribuzione di ordinare le scuole, deve essere il vero Stato. Che se un difetto è in esso, un difetto sarà pure nelle scuole, come un difetto sarà pure in quello spirito nazionale, che nello Stato ha la sua espressione od attuazione.

Dunque, lo Stato pedagogo? — La scienza non distribuisce a beneplacito provincie e principati; ma riconosce la natura e quindi gli uffici essenziali degli esseri. Lo Stato insegna perché è, e in quanto è spirito; e non può insegnare altri che lo spirito; quello spirito, che è assoluta universalità, negazione di ogni arbitrio e volere naturale (individuale).

L'ordinamento scolastico, che lo Stato deve sanzionare, è quello che a una riflessione sistematica risulterà necessario. E poiché ogni educazione umana consiste nella formazione dell'uomo, ossia dello spirito, la filosofia diviserà gli ordini e i programmi delle scuole, guardando ai gradi e alle attività dello spirito. Intendere pertanto questo spirito è intendere insieme le ragioni d'ogni buon ordinamento scolastico.

V.

Lo spirito è tutto lo spirito. Questo è il primo principio da cui bisogna rifarci. E intendo per spirito ciò che in esso è necessario ed essenziale, ossia ciò per cui si potrebbe definire.

Lo spirito è lingua, induzione o sintesi, deduzione o analisi,

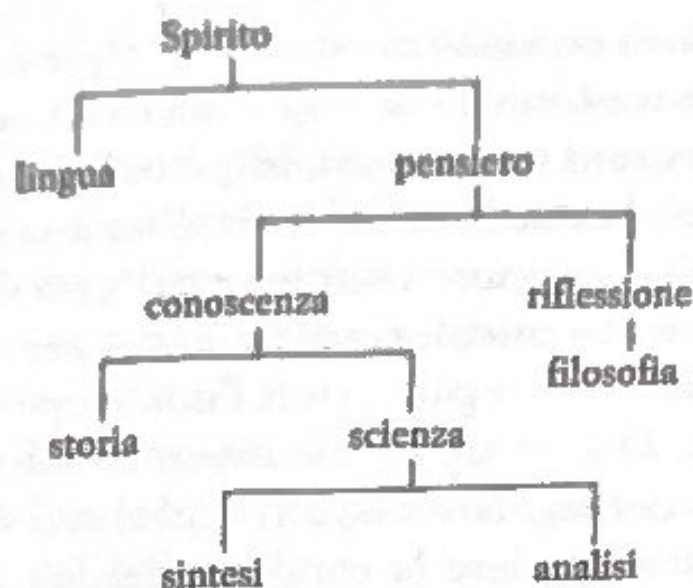
riflessione, e innanzi tutto e sempre storia. A grandi tratti, in questi termini si manifesta tutta la natura di esso. La lingua è la forma dello spirito, che elabora il suo contenuto storico per mezzo dell'analisi, della sintesi e della riflessione. Date ad esso qualunque contenuto; arti belle o arti utili, scienza o politica, economia o religione; esso s'informa sempre a una lingua; e si svolge storicamente per analisi e per sintesi, e riflettendo sopra di sé.

Fantasia, memoria, intelletto, volere ecc. come facoltà distinte dell'anima, che la pedagogia debba proporsi a sua volta di educare singolarmente, sono concetti vecchissimi d'una psicologia criticata e scalzata già dallo Spinoza¹. Bisogna dunque riporre le facoltà, e guardare allo spirito com'è.

È chiaro che non vi ha forma d'attività spirituale senza lingua. Senza lingua non v'ha pensiero, e senza pensiero non c'è spirito. Or se la lingua è condizione indispensabile del pensiero, abbiamo dunque nello spirito necessariamente: 1° *lingua*, 2° *pensiero*.

Il pensiero poi è relazione di oggetto a soggetto, la quale può essere di due diverse specie; perché o il soggetto conosce immediatamente l'oggetto, ovvero il soggetto, già conosciuto l'oggetto, pensa quest'ultimo in quanto già conosciuto e diventato in certo modo parte di se medesimo, ossia pensa se medesimo in quanto già conosce l'oggetto. Nel primo caso abbiamo propriamente la *conoscenza*, nel secondo la *riflessione*. La riflessione mette capo alla *filosofia*. La conoscenza è conoscenza dell'oggetto particolare e contingente, e conoscenza dell'oggetto universale e necessario; cioè conoscenza intuitiva storica e conoscenza scientifica. La quale procede per la doppia via dalla sintesi e dell'analisi, della esperienza e della costruzione *a priori*. Sicché nel complesso si ha, tanto per intendersi, lo schema seguente:

¹ Vedi *Educ. e sc. laica*, p. 14 n. [ora, 5ª ed., in *Opere*, XXXIX, p. 6 n. (n.d.c.)].



Tutto questo è lo spirito teoretico¹, si dirà; e lo spirito pratico? lo spirito, cui spetta quell'educazione morale, di cui oggi si sente e si afferma tanto il bisogno? — In questa materia ci sono, secondo me, alcuni equivoci, da cui la filosofia deve liberarsi.

Il pratico non esiste nello spirito se non come una faccia del teoretico. Il volere puro, l'oscura tendenza al bene (ossia a ciò che lo spirito valuterà come tale in quanto vi scorgerà infatti il fine del volere) è un momento logicamente anteriore allo spirito; è ancora anima naturale. Lo spirito imprime nel volere un carattere universale, e fa il volere universale, o volere umano, il *voûs pratique* di Aristotele, la ragione pratica di Kant; ma la universalità è sempre carattere dello spirito (attività teoretica, che è radicalmente *senso di sé*), non della volontà. Sicché il valore di questa dipende dallo spirito (spirito teoretico) e l'educazione morale è per l'appunto, come vide Socrate, educazione intellettuale. Accrescete il valore dello spirito, e avrete accresciuto il valore della volontà. L'universalità necessaria al volere morale è universalità teoretica. Universalità pratica non ha senso, se non s'intende come universalità

¹ Non ho bisogno di avvertire che in questo schema non si ha la pretesa di dare una rappresentazione spaziale e una partizione reale dello spirito: ma solo di indicare in modo afferrabile a colpo d'occhio gli aspetti principali, che si possono distinguere nell'attività spirituale.

delle determinazioni razionali (o intellettuali, che si vogliano dire) non è investita e trasformata la pura tendenza. Giustamente mi pare arrivare il Girard (1765-1850), ispirandosi probabilmente all'intellettualismo herbartiano: «La via diretta verso la volontà non è aperta all'educazione; bisogna perciò prendere un'altra strada per arrivarvi. La psicologia ci propone, per questo riguardo, una gran massima da seguire, cioè: l'uomo opera come ama e ama come pensa. Queste tre parole insegnano il segreto di cui abbiamo bisogno per regolare il lavoro a cui ci accingiamo. Volete sapere come potete rendere la condotta dei fanciulli regolare, buona e gentile? Ispirate loro inclinazioni pure, benevole e nobili, poiché noi operiamo come amiamo. E queste inclinazioni come ispirarle? Rendete familiari ai vostri alunni i pensieri che rispondono ad esse nello spirito, perché noi amiamo come pensiamo. I pensieri formano il cuore, e il cuore forma la condotta»¹.

In verità, a che si riduce l'educazione morale? Da una parte a una precettistica, dall'altra a una dimostrazione *reale* o *immaginaria* (che si riferisca, a fatti accaduti, inventati) di buoni esempi. Ora, la precettistica è un insegnamento rivolto al volere o all'intelletto? Il volere come tale non intende; e i precetti bisogna intenderli. Chi intende è l'intelletto; e a questo perciò s'indirizza la precettistica. L'esempio parla forse al volere? Quando si dice che parla al cuore, non si bada che il cuore è una metafora, o residuo d'una falsa dottrina psicologica degli antichi. Anche l'esempio dev'essere *pensato*. Oggetto del volere non può essere, perché oggetto del volere è il *bene*; il quale a sua volta, importa la *conoscenza* di se medesimo come tale. *Nulla ignoti cupido*. Il pensiero pertanto non può dirsi neanche il mezzo attraverso il quale la moralità pervenga al volere, ma la stessa sede propria della moralità.

¹ Vedi JULES PAROZ, *Hist. univ. de la pédagogie*, Paris, Delagrave, s. a. pp. 453-454.

In quanto poi all' deve creare, essa in in una mera qualità dell'educazione; e parte, come ferme dalla chiarezza de na dell'intelletto

La moralità de si conforma il ca rito di caratter

Infine, lo sp esaurisce nei g me i teoretici, certi valori de sviluppo son dizio morale luppo teore me, in un se zione, così l'istruzione

¹ Questo tutti i razio razionalism Spinoza, e la volontà schol.). L inesatta i filosofia «prende trascura Spinoza faculta XLIX che n scient secon

In quanto poi all'energia del volere, che l'educazione morale deve creare, essa in parte dipende da un fatto organico e consiste in una mera qualità psicofisica: entra fra i *presupposti*, non fra i *fini* dell'educazione; e appartiene alla cosiddetta educazione fisica. In parte, come fermezza di carattere, coerenza di condotta, dipende dalla chiarezza delle idee, ed è dote che si acquista con la disciplina dell'intelletto.

La moralità del carattere s'attiene unicamente alla massima cui si conforma il carattere. E la massima è una formazione dello spirito di carattere intellettuale.

Infine, lo spirito è attività, e lo spirito pratico si manifesta e si esaurisce nei giudizi pratici. Ora i giudizi pratici sono giudizi come i teoretici, e solo, a differenza di quest'ultimi, presuppongono certi valori dello spirito, certe particolari categorie che per il loro sviluppo sono anch'esse di carattere meramente teoretico. Il giudizio morale s'affina e si perfeziona mercè la dottrina, che è sviluppo teoretico dello spirito in ordine alla coscienza morale. Come, in un senso, può dirsi che l'istruzione è una parte dell'educazione, così può dirsi, in un altro, che l'educazione è una parte dell'istruzione¹.

¹ Questo intellettualismo non è certo una novità; perché da Socrate a Hegel tutti i razionalisti hanno inteso la volontà spirituale come intelletto. È noto che il razionalismo cartesiano definiva lo spirito come semplice *cogitatio*. Voluntas, dice Spinoza, *et intellectus unum et idem sunt* (*Eth.*, II, prop. XLIX, cor.); poiché per lui la volontà riducesi a una *affirmandi et negandi facultas* (*Eth.* II; prop. XLVIII, schol.). Le osservazioni che sono state mosse contro questo indirizzo derivano da inesatta interpretazione. Così il prof. P. R. TROJANO (*Ricerche sistematiche per una filosofia del costume*, Napoli, Pierro, 1900, vol. I, § 85), quando accusa Spinoza di «prendere per la volontà intera ciò che è il processo conoscitivo della volontà e trascurare ciò che propriamente è il volizionale del volere» non avverte che lo Spinoza distingue nettamente la *cupiditas*, *qua mens res appetit vel adversatur*, dalla *facultas*, *qua mens, quid verum quidve falsum sit, affirmat vel negat* (*Eth.*, II, prop. XLIX e cor.), e nella prima ripone quel che il Trojano dice il *volizionale del volere*, e che non è se non la sola parte appetitiva (*cupiditas est appetitus cum eiusdem conscientia*, *Eth.*, III, IX schol.); e che solo *appetitus* o *cupiditas* è quel *conatus*, per cui, secondo il Trojano, Spinoza lascerebbe insinuare nel proprio intellettualismo ciò

Nello schema, adunque, sopra descritto è rappresentata tutta la natura dello spirito, che è il soggetto dell'educazione. Onde avtemmo: 1° lingua; 2° storia; 3° sintesi; 4° analisi; 5° riflessione.

Resterebbe ora a vedere se alcuno di questi cinque lati dello spirito non sia per avventura essenziale alla sua costituzione. Ma nessuno, credo, troverà niente a ridire rispetto ai primi quattro. Potrà esservi invece chi s'adombri innanzi alla riflessione, o attività filosofica, pensando alla maggioranza del genere umano, che non che studiare, odia o spregia le speculazioni filosofiche. Ma se è vero che la filosofia è un *redire in se ipsum*, secondo la frase di Agostino, e riflettersi dello spirito su se medesimo, potrà fors'anche ammettersi che la prima radice di tale riflessione sia nei primi albori stessi dell'anima che raccolga nella coscienza di sé l'impressione del primo raggio di luce passato attraverso alle socchiuse palpebre infantili; e che da quella prima radice quella perfetta coscienza di sé, che dicesi filosofia, si venga a grado a grado insensibilmente formando e arricchendo fino a vigoreggiare ampiamente, col trascorrere della vita dell'uomo, che è un continuo e progressivo formarsi dello spirito. Chi può con un taglio netto

che è propriamente *volere*. Tutta la determinazione volitiva, secondo lo Spinoza, consiste nel giudizio teoretico; avvenuto il quale, il conato mentale riducesi alla semplice tendenza a *in suo esse perseverare*. La *voluntas* quindi precede il *conatus*; laddove dovrebbe seguirlo, se la volontà venisse veramente scambiata col processo conoscitivo del volere. — Né mi pare che il prof. Trojano colga il vero concetto di Hegel, ascrivendogli un errore simile a quello che attribuisce allo Spinoza. Fermandosi a talune espressioni, desunte, se non erro, dalla *Filosofia dello spirito* (§ 470), egli pone tra lo spirito teoretico e lo spirito pratico di Hegel una dualità che è agli antipodi del vero pensiero hegeliano. Il quale — sia detto tra parentesi — non mi pare esattamente reso traducendo la definizione del volere — come spirito che *si sa sich in beschliessend und sich aus sich erfüllend* —: come *in sé terminantesi e da sé compientesi*; potendosi tradurre più intelligibilmente: *in quanto si determina da sé e da sé crea il proprio contenuto* (che sarebbero, in fondo, due frasi sinonime). Hegel fa del volere una determinazione pratica dello spirito teorico, senz'essere perciò costretto a negare le tendenze e gl'istinti, che non costituiscono mai l'essenza del volere.

separare in codesto sviluppo la riflessione volgare dalla filosofica?¹.

Dire spirito, adunque, è dire lingua, storia, sintesi, analisi e riflessione. *Lingua*, la lingua nazionale. *Storia*, la conoscenza dei particolari, presenti e passati, naturali e umani; di tutti insomma i particolari che si offrono alla conoscenza dello spirito umano, e della cui conoscenza non v'ha spirito umano che faccia a meno. *Sintesi*, ossia astrazione, generalizzazione, formazione dei concetti, delle leggi, delle massime, dei proverbi, delle sentenze, e in generale, induzione. *Analisi*, divisione dei concetti, giudizi d'identità, raziocinii, e, in generale, deduzione. *Riflessione*, ossia critica, esame ed elaborazione dei proprii concetti, per renderse-ne conto, e accordarli in un sistema; in generale, filosofia. Questo si può dire che sia lo spirito.

VI.

*Fine della scuola secondaria è la compiuta formazione dello spirito*². Questo il secondo principio pedagogico, che deve reggere ogni discussione sull'ordinamento della scuola media. E si dice *spirito* nell'accezione più rigorosa del termine: tutto lo spirito,

¹ Vedi la mia *Difesa della filosofia*, cap. VI [ora, 3^a ed., in *Opere*, XXXVIII (n.d.c.)].

² Formazione dello spirito, in generale, sono tutte le scuole; ma solo la *primaria* e la *secondaria* sono per la loro natura chiamate a formare lo spirito preso nella sua integrità; la prima per una formazione *iniziale*, la seconda per una *formazione compiuta* (relativamente, s'intende). Esse soltanto sono scuole generali. Le altre, tecniche, professionali o scientifiche, son tutte speciali, e indirizzate ciascuna a svolgere una parte, un momento singolo dello spirito. Di qui si vede la profonda differenza, a cui tengo, tra scuola classica e scuola tecnica, per cui solo la prima è, a mio avviso, vera scuola media o scuola di cultura generale; laddove la seconda inizia ed avvia quella specializzazione, che presuppone la formazione generale dello spirito (arrestata, nel caso della scuola tecnica, alla semplice istruzione elementare).

nell'insieme, nell'organismo delle parti che abbiamo esaminate; quello spirito, che forma, per dir così, la vera *humanitas* dell'uomo.

Questo principio è accettato, si può dire, da tutti; e risulta, del resto, dallo svolgimento storico della scuola secondaria, dal Rinascimento in qua. Oggi fa il giro delle anemiche discussioni intorno alla scuola media la frase dei *fini sociali* di essa, quasi questa scuola dovesse preparare direttamente alla vita sociale, anzi che all'università. La scuola secondaria si scambia con una specie di scuola complementare, e si concepisce come un'officina in cui si dovrebbe dare l'ultima mano a questi strumenti sociali, che sono i novissimi individui. *Non scholae, sed vitae discimus*. Va benissimo, in generale; perché tutta la scuola, e non propriamente o specialmente la secondaria, deve rendere l'uomo adatto a soddisfare i bisogni e adempiere gli uffici tutti della vita. Ma appunto perché questo è il fine generico di ogni scuola, non basta a denotare gl'insegnamenti e i metodi opportuni alla secondaria. La quale dicesi anche, e dovrebbe dirsi soltanto *media*, per significare che essa non licenzia al viver sociale, ma prepara a studi superiori. Certo, per fare il ciabattino non occorre studiare filosofia, né storia, né scienze; né lingua; ma il ciabattino non ha bisogno di licenza liceale.

Gli studi, dicono altri, oggi devono essere democratici! Come dire: *mittite margaritas...* Gli studi secondari sono di lor natura aristocratici, nell'ottimo senso della parola; studi di pochi, dei migliori, τῶν ἀρίστων; perché preparano agli studi disinteressati, scientifici; i quali non possono spettare se non a quei pochi, cui l'ingegno destina di fatto, o il censo e l'affetto delle famiglie pretendono destinare, al culto de' più alti ideali umani. Non gli studi, in verità, possono abbassarsi; ma il popolo, se mai, deve elevarsi. Lo spirito è assoluta necessità; e non soggiace ai bisogni o alle contingenze particolari degl'individui. Ora gli studi secondari per la scienza sono quelli che lo spirito richiede che siano; e se così come devono essere, non possono passare per democratici, peggio per la democrazia.

Ma la vera democrazia consiste nell'autonomia, nel trionfo dello spirito, in ogni ordine di attività umana; e coincide quindi con la vera e buona aristocrazia. E però gli schietti democratici debbono volere che gli studi secondari sieno accessibili a tutti, che abbiano da natura attitudini e ingegno adeguati; non si proponga no finalità derivate da bisogni o da aspirazioni di una od alcune classi sociali privilegiate; siano istituiti, per quanto sia necessario, a spese dello Stato; non vengano ordinati da alcun arbitrio di partiti o di scuole, ma derivati a norma scientifica dallo studio genuino della costituzione intima dello spirito umano. Così, devono essere democratici oggi gli studi senza volgari preoccupazioni della facilità e brevità necessarie a studi proprii del popolo. Chi ha gambe da salire, salga; che si guadagna a distruggere le scale? E pure, certi democratici vorrebbero dar la scalata, facendo a meno di ogni sorta di scala!

La scuola secondaria ha una sua propria natura, chiaramente e nettamente derivante dalla sua finalità, che non è tanto astratta e teorica o accademica, quanto potrebbe parere a chi rifugge per pigrizia mentale da certe discussioni. — Formare l'uomo! Una cosa da nulla, di cui la democrazia borghese e la proletaria, questa società tutta ferro e macchine, capitale e proletari, e lotta di classi, e scienze sperimentali e positive, non sa davvero che farsi. L'uomo! Rettorica, poesia, metafisica, utopia, di chi non vive fra i suoi contemporanei, e non sente per tutto attorno a sé il soffio della vita nuova; e immagina e sogna ideali atti solo a creare spostati e nevrastenici, in mezzo alla folla che s'affatica con l'ingegno e la destrezza per le occorrenze economiche sempre più incalzanti. L'uomo! A che farne? Oggi bisognano gli automi dell'industria e le volpi del commercio; le pecorelle dei partiti politici e della chiesa e i famelici lupi delle amministrazioni e delle sacre gerarchie; tutt'al più qualche topo erudito da biblioteca e qualche ragno faticone intento a tessere e ritessere le penelopee tele sociologiche. L'*homo oeconomicus* e l'*homo mathematicus*, e simili, oh questi non sono uomini tutti di un pezzo, interi, che non ci manchi nulla, con tutti i bernoccoli del trivio e del quadrivio; e si

possono tollerare e riverire. I formiconi, che con la vista corta d'una spanna passano tutta la vita a raccogliere e catalogare i minuti e i minutissimi particolari, offerti loro dalla natura o dalla storia, meritano anch'essi la comune stima, ma a un patto: che mostrino qualche frutto di pratica utilità potersi pur ricavare dal loro lavoro lunghissimo. L'uomo orgoglioso del suo spirito, della sua ragione spiegata per ogni verso nel lusso delle sue native funzioni; l'uomo forte della sua lingua conosciuta intimamente nella sua storia e nel suo uso presente, in tutte le sue energie, in tutta la sua proprietà, in tutta la sua efficacia; forte della osservazione e del ricordo di tutto ciò che s'è rappresentato nel suo spirito, come dato e come fatto, e di tutto ciò che s'è, a quanto si sappia, parimenti rappresentato in generale, allo spirito umano (che è lo stesso spirito suo); forte quindi della piena coscienza dell'esser suo, quale s'è venuto formando nel tempo e nello spazio; della più robusta facoltà di sintesi e della più acuta e solida potenza di analisi; forte del più tenace abito di riflessione sopra lo spirito, che è la sua propria natura, e come dire sui principii stessi dell'essere suo e del suo conseguente operare; oh quest'uomo sarebbe inutile, e un vero oggetto di lusso alla società nostra, premuta da ben più urgenti esigenze!

È ovvia tuttavia una piccola osservazione, che non par senza peso in questa faccenda: questa società, che conoscete così bene e di cui predicate i più gravi bisogni, non dovrebbe esser composta di uomini? Vi concedo che ad essa occorra tutto quello che vi preoccupa, ed altro ancora; ma volerle sacrificare gli uomini, che sono poi essa medesima, mi sembra in verità una strana pretesa. O gli uomini sono una cosa, e la società un'altra? Per verità, ce ne sono parecchi di sociologi mirabolanti; ma nessuno, ch'io sappia, s'è proposta mai questa tesi originalissima, che la società non presupponga uomini che la compongano!

Appunto perché la scuola deve preparare alla vita, e una delle funzioni più alte e più importanti della vita o della società, che vogliasi dire, è la scienza, alla cui adeguata trattazione addimandasi lo spirito raffinato nell'esercizio di tutte le sue attività; e tut-

re, del resto, le più gravi funzioni della vita che vanno affidate a chi è capace di dirigere la convivenza sociale, han bisogno di uomini spiritualmente maturi, proporre alla scuola secondaria il fine della formazione completa dello spirito, è proporre il più utile, il più pratico, il più concreto dei fini possibili: il fine che in sé comprende i più utili, i più pratici, i più concreti fini, che altri possa proporre all'insegnamento medio.

VII.

Dai due principii innanzi discussi discende, a mio modo di vedere, il disegno della scuola secondaria. Essa deve mirare a formare nello spirito la lingua, la storia, la sintesi, l'analisi e la riflessione; e per la lingua insegnare, in Italia: l'*italiano*, il *latino* e il *greco*; per la storia: la *storia civile*, *letteraria*, *artistica*, *morale* e *religiosa*, classica e cristiana, e la *geografia*; per la sintesi: la *fisica*, la *chimica*, l'*anatomia*, la *botanica*, e la *zoologia*; per l'analisi: la *matematica*, e per la riflessione: la *filosofia*.

La lingua richiesta dalla natura dello spirito è la nazionale; ma perché la nostra lingua nazionale richieda anche la conoscenza della latina e della greca fu da noi già chiarito in altra occasione; e può bastare ciò che allora scrivemmo¹. Per le ragioni allora accen-

¹ Parlando di linguaggio, io non intendo parlare di una forma avventizia e separabile del pensiero. La lingua, come credo di avere scritto, è per me forma intrinseca del pensiero (e dico forma nel senso aristotelico); onde anch'io direi col Vico: «le lingue sono, per dir così il veicolo onde si trasfonde, in chi le appara, lo spirito delle nazioni» (Lett. a don Franc. Solla del 12 gennaio 1729); e ripeterei col Rousseau: «Les têtes se forment sur les languages, les pensées prennent la teinte des idiomes. La raison seule est commune, l'esprit en chaque langue a sa forme particulière»: *Émile*, Paris, Didot, 1808, II, p. 159. Cfr. la mia *Dif. d. filos.*, pp. 101-03 [ora, 3^a ed., in *Opere*, XXXVIII, pp. 92-95 (n.d.c.)], e le acute osservazioni del BRUNETIERE (a proposito del francese) in *Enquête cit.*, I, 182.

nate, e che ci sembrano inoppugnabili, noi siamo e saremo partigiani tenaci del latino e del greco, e terremo sempre al tipo della scuola classica; quantunque non ci paiano troppo convincenti le solite ragioni che in favore delle due lingue, che dicono morte (come se una produzione dello spirito potesse morire), si adducono dai filologi contro gl'implacabili avversari dell'antico.

Noteremo solo che, se le lingue classiche fossero morte davvero, come le dicono, esse dovrebbero senza dubbio venir sequestrate dai viventi e però dalle scuole, poiché una disciplina in tanto ha ragione di esser appresa in quanto è viva nella stessa costituzione dello spirito. Educare, infatti, è formare lo spirito, mettere in essere ciò che lo spirito è secondo il suo concetto. S'insegna la grammatica, perché la lingua non è nello spirito senza grammatica; e s'insegna la filosofia, come abbiamo altrove dimostrato, perché lo spirito è essenzialmente riflessivo e filosofico. Il latino è morto o vivo? Se l'italiano è una trasformazione del latino, questo è tanto vivo quanto l'italiano; giacché, morto il latino, mancherebbe all'italiano tutta la sostanza dell'esser suo, ed esso quindi sarebbe una morta astrazione: una trasformazione non inerente in alcun soggetto! E chi ricordi i contatti del latino classico col greco, e la grandissima influenza della sintassi (per non dire del lessico e della morfologia) di questo sulla sintassi di quello, e le originarie attinenze delle due lingue, e la grandissima influenza della letteratura greca sulla latina, può disgiungere il latino dal greco? Le due lingue venerande, lungi dall'esser morte, vivono e vivranno perenni nell'immortale spirito greco-italico, con la lingua nazionale, e per la lingua nazionale; poiché l'essere che diviene non s'annulla nell'essere divenuto¹.

Per la storia intendo la conoscenza dei singoli e dei particolari, naturali od umani; e quindi, con la storia, come comunemente s'intende, politica, letteraria, artistica, vi comprendo lo studio delle idee morali, la religione e la geografia, in quanto tutte e tre si

¹ *Difesa della filosofia*, cap. VI [ora, 3^a ed., in *Opere*, XXXVIII (n.d.c.)].

occupano di fatti, e non di concetti. — Non è mestieri avvertire che, indicando le materie di studio, qui non si discorre di metodi necessari allo studio di ciascuna di esse. E però, come non si dice della grammatica, one si agevola l'apprendimento delle lingue¹, non si accenna neanche agli elementi del disegno, che farebbe uopo mandare innanzi allo studio della storia dell'arte. Ogni disciplina suppone mezzi appropriati al suo rispettivo insegnamento.

La geografia va separata dalle scienze e annessa alla storia (come avviene in fatti nel nostro presente ordinamento scolastico), perché, ripeto, essa non si occupa di universalì, di concetti, od astrazioni, ma di singoli, di rappresentazioni: studia, a differenza delle scienze, la realtà individua e contingente, non la universale e necessaria, o che si dà come tale.

La fisica, la chimica, l'anatomia, la fisiologia, la botanica e la zoologia hanno in comune questo carattere: osservare i particolari della natura non per se stessi, come tali, ma per scorgervi entro quelle note generali e costanti, che si possono raccogliere nella sintesi del concetto e della legge scientifica. E nello studio di queste scienze procede e sviluppa l'attività sintetica o generalizzatrice dello spirito: processo e sviluppo, in cui consiste la finalità di siffatte scienze nell'insegnamento medio.

Parimenti il processo e lo sviluppo dell'attività analitica e sistematica dello spirito è la finalità unica delle matematiche nella scuola secondaria. Sicché parrebbero opportune, anzi richieste dall'economia del disegno generale delle scuole medie, alcune notevoli riduzioni nei programmi di matematica e conseguente-

¹ Per l'insegnamento della grammatica vedi *Educazione e scuola laica*, p. 18 n. [ora, 5ª ed., in *Opere*, XXXIX, p. 10-11 n. (n.d.c.)]. Dell'identico avviso e per le stesse ragioni fu GINO CAPPONI: il quale pensava che la grammatica dovesse insegnarsi, ma come ultimo degli insegnamenti «nei ginnasi e nei licei, e come preparazione agli alti studi delle Università» e così le altre scienze consimili; perché lo spirito del fanciullo è di natura sua sintetico, non analitico. L'analisi (noi diremmo: la riflessione) vien dopo. Vedi i suoi *Pensieri sull'educazione* (1845), § 5.

mente in quelli di fisica; riduzioni desiderate oggi anche da valorosi matematici¹.

Quanto alla filosofia, essa è richiesta, quasi compimento degli studi secondari, da quell'attività, onde lo spirito si eleva e sovraneggia sulla universale natura, che è la coscienza di sé o riflessione. Sviluppate quest'attività, e avrete la filosofia; insegnate la filosofia, e avrete sviluppato e compiuto quell'attività.

Il nostro programma, desunto dall'analisi stessa dello spirito, corrisponde, come ognun può vedere da sé, su per giù al programma ora vigente nella nostra scuola secondaria. Dal quale qualche parte nelle singole materie andrebbe risecata, come notammo per la matematica; ma qualche cosa pur vi si dovrebbe aggiungere, come l'insegnamento della morale e della religione, avanti e indipendentemente dalla filosofia, come puro insegnamento storico. Oggi s'insegna nelle nostre scuole la religione dei greci e dei romani, e non s'insegna la cristiana; per qual motivo, non s'intende, o s'intende troppo. Si dice comunemente: è la Chiesa che insegna la religione, e lo Stato non può usurpare una prerogativa non sua. Come se lo Stato avesse fuori di sé la Chiesa! Come, se, d'altronde, lo Stato per ammettere la religione fra le materie da studiarsi dovesse farsi l'apostolo della religione! Come se l'insegnamento religioso, oltre uno scopo dommatico, non potesse prefiggersi uno scopo storico! Peggio, quando si combatte questo insegnamento per quel pregiudizio del libero pensiero, che s'adombra della religione, come principio di superstizione ed avversione alla

¹ Tali riduzioni basterebbero a porre un sufficiente rimedio a quel *surmenage* intellettuale, per cui tanto si protesta fra noi come in Francia. Il concetto della scuola secondaria permette qualche diminuzione nei programmi delle singole discipline, non già nel novero di queste; il quale non può sovraccaricare la mente dei discenti per la semplice ragione che corrisponde all'esercizio di tutte le attività, che in quella non possono mancare. Non bisogna del resto, disconoscere il peso dell'osservazione più volte fatta dal prof. F. D'OVIDIO (*Ancora dell'istruzione classica*, Napoli, 1891: nota letta all'Acc. di sc. mor. e pol. di Napoli), a proposito di questo esagerato *surmenage*, affermato spesso sulla fede degli scolari più pigri e mediocri.

franca ricerca della
religione prima
sua buona o ca
la potenza mo
rettori della p
curiosa quant
rare la stessa
quindi le ver
scuole non s
Lettere di Pa
persona col
lettura di q
Cristo qual

C'è nella
nel tempo
Cristianesi
cotesto fa
dalla qual
delle idee
senza ces

Quest
gli studi
ste talor
menti u
— Ma

giungo
trebbe
più co

Del
prece
so la s
l'odie
comp
antic
prop

franca ricerca della scienza. Quando pur fosse da combattere, la religione prima dovrebbe conoscersi; e in Italia, dove lo Stato, per sua buona o cattiva sorte, trovasi a dover di continuo fronteggiare la potenza mondana della religione, legislatori e governanti e direttori della pubblica opinione si dimostrano generalmente nella curiosa quanto imbarazzante e pericolosissima situazione d'ignorare la stessa essenza della religione, che vien loro opposta, e quindi le vere relazioni della Chiesa con lo Stato. E poichè nelle scuole non si legge mai un solo versetto degli Evangelii o delle Lettere di Paolo o di Giovanni, difficilmente accade d'incontrare persona colta, già innanzi negli anni, che si sia curata di fare una lettura di quegli scritti, e sappia della vita e della dottrina del Cristo qualche cosa più degli oscuri e vaghi ricordi infantili.

C'è nella storia dello spirito umano, cioè nella sua formazione nel tempo e nello spazio, questo fatto, questo gran fatto, che è il Cristianesimo? Ebbene, bisogna averne notizia; perchè attraverso cotesto fatto il nostro spirito è vissuto e s'è elevato all'altezza, dalla quale domina oggi sulle civiltà antiche, e in mezzo ad esso, delle idee in esso maturate vive ancora, né potrebbe rinunziarvi senza cessar di essere quello che è.

Queste semplici riflessioni fanno desiderare la restituzione degli studi religiosi nelle nostre scuole. Meno storia di guerre, rimaste talora senza effetto considerevole nel processo degli avvenimenti umani, e più storia dell'intimità sostanziale della coscienza. — Ma questo argomento merita forse speciale trattazione. Soggiungo solo che, come in Germania, l'insegnamento religioso potrebbe impartirsi con la lettura e l'esegesi critica di alcune parti più cospicue del Nuovo Testamento.

Della morale altresì non vorrei un insegnamento dommatico e precettistico, ma puramente storico; il quale mostrasse, attraverso la storia, l'origine e lo svolgimento delle idee etiche, che sono l'odierno fondamento del viver sociale. Insegnamento, che, accompagnandosi con quello della storia politica, dalla età degli antichi imperi orientali ai tempi moderni, fornirebbe l'opportuna propedeutica (che ora manca affatto) alla filosofia etica, che si

studia nell'ultimo anno del liceo. E questa è poi la vera, la sola possibile educazione morale. Ché l'efficacia dell'insegnamento non deriva già dal dire: *fa questo*; ma dal mostrare come appunto questo si faccia dagli uomini, e in questo consista il valore della vita e degli individui, e in questo mirabilmente si rispecchi il progresso incessante dell'umanità. Il precetto, per sé solo, è un'ingenuità bella e buona.

VIII.

Descritto così, con ragioni desunte dall'analisi dello spirito, il disegno proprio della scuola media, è il caso di domandarsi: si può o si deve concedere agli alunni una qualsiasi libertà (relativa o assoluta) di scegliere tra le materie comprese in tale disegno? Dall'andamento stesso della ricerca che s'è fatta deriva necessariamente la risposta. Concedere una siffatta libertà sarebbe confessare che non ci sono ragioni per volere una scuola con quelle determinate discipline, e ammettere pertanto che s'è discusso per discutere e detto per dire, e che la filosofia non sa che cosa sia lo spirito, o non sa propriamente quali siano le attinenze dell'educazione con l'essenza dello spirito. — Ma questo sarebbe, in una parola, il fallimento della pedagogia! E, schiettamente, fare il pedagogo per venire a questa conclusione, non credo che sia impiegare utilmente il proprio tempo.

Ora mi par chiaro questo: che, se lo Stato insegna, deve sapere quel che ha da insegnare¹. E se lo sa, non deve ammettere che un

¹ Va da sé, che qui si parla dello Stato in astratto e teoricamente, come soltanto, del resto, è possibile parlarne in sede scientifica. Ché, in pratica, non mi sentirei di giurare sull'infallibilità scientifica dello Stato, né in Italia né altrove; ma tanto meno in Italia, le cui discussioni parlamentari sono in verità quanto di più eteroclitico e ameno si può immaginare in fatto di pedagogia. Ma appunto perciò il Kant nell'articolo segreto del *Zu ewigen Frieden* proponeva che gli Stati prendessero consiglio dai filosofi! (E in fatto ne prendono consiglio sempre; ma egli è che di filosofi ce n'è d'ogni sorta; e così di Stati).

ragazzo
storica
nismo
più gl
Ovver
cessa

Ma
fine,
re ne
ad a

N
che
pio
ste
nel
qua
qu
un
di
re
l'i
co
fo

ragazzo o un padre di famiglia, opponendo al suo sapere, che, mericamente parlando è la scienza stessa, rompa *ad libitum* l'organismo della sua scuola, e trascelga tra le morte membra quelle che più gli aggradano a comporre un corpo mostruoso ed esanime. Overo lo Stato non crede di sapere quel che ha da insegnare; e cessa allora il suo diritto di tenere e governare la scuola.

Ma, poiché una scuola è istituita, che, indirizzata al suo proprio fine, sia disposta anche a raggiungerlo, non è possibile riconoscere nei singoli individui la facoltà di accettarla solo in parte e ad arbitrio.

Né ciò è contro quel principio dell'autonomia dello spirito, che bisogna rispettare in ogni discente¹. Soltanto, questo principio va inteso a dovere; perché l'autonomia dello spirito non consiste nella facoltà astratta di tutte le determinazioni contrarie, ma nella determinazione concreta di sé secondo la propria natura, quale via via si vien attuando. Un individuo è autonomo non in quanto si determina in un qualunque modo particolare, poiché una tale determinazione non è libera, ma conseguenza ed effetto di certe cause. L'individuo come tale è ancora natura; e la natura è retta dal determinismo. È libero lo spirito, che è universale; e l'individuo in quanto spirito è libero. Così la libertà politica non consiste nell'opposizione dell'individuo alla legge, anzi nel conformarsi di esso alla legge medesima (produzione, a sua volta, non

¹ Mi piace qui ricordare che molto favorevole all'autonomia educativa dello spirito fu anche GINO CAPPONI, il quale, guidato dalla perspicacia del buon senso, protestò nei citati *Pensieri sull'educazione* (§ 51) contro la «vanagloria dell'arte che vuole in tutto sostituirsi alla efficacia della natura», e che riduce l'educazione a «una meccanica applicata all'opificio dell'intelletto, che vuol dirigere co' suoi ordigni le vive forze dell'anima, al modo stesso che i movimenti dell'inerte materia». Memoranda è pur la sentenza del TOMMASEO, *Sull'educazione*, Firenze, Le Monnier, 1851, pp. 16-17: «Il più difficile e insieme, il più facile ministero dell'educatore si è sgombrare gli ostacoli, emancipare la natura, lasciarla un po' fare e stare un poco a vedere. Non si tratta di creare il germe (cosa impossibile); ma di diffonderlo, nutrirlo e lasciare ch'è si svolga da sé. Nella mente nostra è una provvida forza creatrice». Non sono concetti scientifici rigorosi, ma felici intuizioni del vero.

di un individuo, ma dello spirito di una nazione); e la libertà della scienza s'intende non estesa all'errore, ma limitata alla verità nel suo svolgimento. Data una determinazione necessaria ed universale, ossia scientifica, dello spirito, la libertà dell'individuo consiste nell'appropriarsi da sé quella determinazione. Opporvisi è opporsi a quello spirito, a cui appartiene, come proprio attributo, la libertà, e nell'attuare il quale l'individuo può esser libero. È opporsi e rinunciare alla libertà stessa. Impuntarsi ad affermare che $2+2=5$ può essere mirabile segno di ostinatezza e cocciutaggine di cervello; e ognuno è padrone d'impuntarvisi; ma la gente finisce col credere di aver tanto poco a fare con un liber uomo, che gli apre le porte del manicomio.

Ho descritto altrove come il discente s'avvii all'esercizio della sua autonomia, e si risolva pertanto il grave problema che s'affaccia alla mente acuta del Kant: conciliare l'autorità del maestro con la libertà dell'alunno¹. Il quale non è libero e non può essere

¹ Nello scritto sul *Concetto della pedagogia* (nel vol. *Educazione e scuola laica*), dove da cotesta unificazione spirituale del discente col docente necessaria al fatto educativo io ricavai l'esigenza logica della riduzione della pedagogia alla filosofia dello spirito. Ma la mia tesi non fu intesa pienamente, non so se perché astrusa in se stessa, o perché da me poco efficacemente e chiaramente dimostrata. Certo che il velo è tanto sottile, che il trapassar dentro è leggiero. Il prof. MARCHESINI (nella sua «Riv. di filos. e ped.», aprile 1901, p. 425) mi obiettò: 1° che la formazione dello spirito «come tutte le formazioni naturali, non è tanto autonoma che non si differenzii a seconda dei vari fattori anche esteriori e materiali che ad essa concorrono»; 2° che il mio concetto della pedagogia «mena diritto alla conseguenza che si debba lasciare che lo spirito si formi da sé; che, se è assolutamente autonomo, è vano insinuare negli altri gli elementi dello spirito nostro, o predisporre le condizioni del suo sviluppo ideale». Ora al 1° punto rispondo che dire spirito è dire già i fattori concorrenti alla sua formazione; perché uno spirito assolutamente astratto e campato per aria non esiste; né può esserci seria filosofia dello spirito che tale lo presupponga. Per autonomia dello spirito bisogna intendere l'autonomia dello spirito quale esiste in realtà. Quello che io sostengo, e che bisognerebbe dimostrare falso, è che codesti fattori, quanti ne occorrono alla formazione dello spirito, sono tutti spirito; non certo quel tale spirito individuale educando, ma spirito in generale, epperò anche ciò che spirito può dirsi in quel tale indirizzo. E detto

libero prima che
davvero!) quel
cessaria del fat
no, seguendo
mente il prop
Questa unità,
la propria na
tà dello spiri
zione dell'an
del capricci

Prima, in
spirito, in
menti s'acc
libertà di
prendere,
fatto educ
pretesa li

Ora, q
devesi pu
(e, in line
spirito d
già creat
rito suo
ti, quell
perator
tanto v
l'unità
libertà
cotest
vuole

E s
na? L

quest
laica,

libero prima che si stabilisca tra lui e il maestro (che sia tale per davvero!) quella perfetta unità di spirito, che è la condizione necessaria del fatto educativo. Allorché questa unità s'è fatta, l'allievo, seguendo lo spirito del maestro, non fa che seguire spontaneamente il proprio. Comincia a esser libero, mentre si lascia guidare. Questa unità, d'altronde, suppone che maestro e scolaro neghino la propria naturalità e individualità per convenire nell'universalità dello spirito. Sicché l'autorità di chi insegna si fonda sulla negazione dell'arbitrio, come la libertà di chi impara sulla negazione del capriccio.

Prima, insomma, che l'anima individuale si elevi al grado dello spirito, in cui tutte le anime si unificano e alla concordia delle menti s'accompagna la simpatia dei cuori, non si può parlare di libertà di apprendere, perché mancano fin le condizioni dell'apprendere, manca quindi l'apprendere stesso, e non nasce ancora il fatto educativo; ma quando questo è nato, non v'ha più luogo alla pretesa libertà delle individuali determinazioni.

Ora, quello che si dice del rapporto tra discente e docente, deve pur dire del rapporto tra discente e programma scolastico (e, in linea teorica, altresì di quello tra programma e docente). Lo spirito del docente, infatti, non può differire dallo spirito che ha già creato il programma, — che dev'essere come creato dallo spirito suo. Che se il programma è affidato all'opera di più insegnanti, quell'accordo che si richiede comunemente fra questi vari cooperatori, è, a rigore, vera e propria unità di spirito; di guisa che tanto vale supporne uno, docente, quanto supporne più. Or, data l'unità di spirito fra docente e programma, allora incomincia la libertà del discente, quando ei comincia ad essere partecipe di cotesta unità. E allora non è più in grado di volere altro da ciò che vuole il programma; né è più il caso di scegliere.

E se il discente ricalcitra e dimostrasi inetto ad alcuna disciplina? La conseguenza parrebbe molto ovvia; vuol dire, che egli non

questo, è troppo ovvia la risposta al 2° punto dell'obiezione. Cfr. *Educaz. e sc. laica*, pp. 55-59 [ora, 5ª ed., in *Opere*, XXXIX, p. 43-47 (n.d.c.)].

è nel numero degli eletti, cui è destinato il regno dei cieli, che è il regno dello spirito umano. — Eppure, si replica, sono molti i giovani che riescono bene negli studi speciali, cui si sono addetti, una volta usciti dal liceo, e facevano cattiva prova in talune materie liceali! — Ahi, benedetta esperienza tirata in ballo tante volte per imbrogliar le questioni più semplici e più chiare. Che ci dice essa in questo caso? Bisogna sapere, che non di rado accade di avere nel ginnasio un ottimo professore di lettere, a mo' d'esempio, e un mediocrissimo professore di matematica; e allora gli alunni valenti profittano naturalmente molto con l'uno e molto poco con l'altro. Passano al liceo, e qui, se una volta potevano contentare l'insegnante mediocre, venendo innanzi a un valoroso, non riescono tanto facilmente ad appagarlo, si disanimano, si smarriscono, prendono a concepire una certa avversione per quella disciplina, a credere e a protestare di non esser nati per essa, e che non ne sapranno mai nulla. E i professori e la famiglia a confermarli in questa credenza, a dar loro ragione, e a confortarli così a non studiar la matematica; poichè, tanto, non occorrerà che si faccia di loro tanti matematici o ingegneri; e poi la matematica non è una delle materie principali! E così si va innanzi come si può, a furia di piccole e grosse violenze, onde alunni, famiglie e perfino il collegio dei professori forzeranno la mano a quello di matematica; finché, infilata la porta della licenza, questi giovani corrano fra i compagni universitari a vantarsi di averla fatta a quel brav'uomo, che voleva seccarli con le sue equazioni e seni e cose, mentre essi avevano tutt'altra vocazione. E potranno certo far bene negli studi speciali a cui allora s'indirizzano; ma non tanto bene, e con quella pienezza e libertà spirituale che vi avrebbero portata, se a suo tempo avessero potuto non lasciare inoperosa nessuna delle loro forze spirituali.

Il pregiudizio delle vocazioni! Ma, oltre il mediocre professore ginnasiale (e perchè non anche il maestro elementare?), chi può dire quante e quante cause estrinseche allo spirito del discente possono produrre e producono siffatti squilibrii spirituali, queste dannose predilezioni, che si vorrebbe legittimare e favorire con

l'ordinamento stesso scolastico? Chi può rintracciare nell'immenso nucleo delle rappresentazioni, che formano il contenuto concreto dello spirito individuale, quelle prime immagini dolorose che ritrassero e distolsero da un ordine di fenomeni o di studi l'attenzione e l'amore d'un giovane? E chi può affermare che tali ritrosie siano invincibili, e non si possano, nella meccanica della psiche, alle prime immagini, contrapporre ad arte immagini nuove e gradite, che distruggano l'effetto di quelle? In questi casi non si è di certo innanzi a disposizioni organiche difficilmente mutabili; ma a formazioni psicologiche mutabilissime.

Il pregiudizio delle innate vocazioni spirituali deriva da un materialismo metafisico fondato nell'ignoranza più ingenua ed empirica. Giacché presuppone nella struttura stessa cerebrale, per cause individuali ereditarie, predisposizioni native, ribelli a ogni tentativo di educazione. Ma questa specie di dipendenza del fatto spirituale dalla struttura organica è a sua volta fondata su osservazioni sperimentali destituite di qualsiasi valore scientifico, perché limitate alla pura superficie di fatti concomitanti. Il figlio, ad esempio, riproduce tendenze morali del padre; e, poiché la generazione trasmette le disposizioni organiche, se ne deduce che le tendenze morali si erano nel padre fissate in una modificazione organica, e mediante questa si riprodussero nel figlio. E non si tien conto della primissima educazione, che alla psiche ancora infantile del figliuolo somministra la convivenza col padre.

Bisognerebbe partire da

L'anima semplicetta, che sa nulla,
Salvo che, mossa da lieto Fattore,
Volentier torna a ciò che la trastulla;

ossia dall'attività originaria dell'anima, con i suoi caratteri e con le sue proprietà, e indi costruire il suo contenuto con la storia delle sue rappresentazioni. Intendere così le formazioni naturali dell'anima, è intendere anche com'esse non siano nulla di necessario ed immutabile, non essendovi nulla d'originario e fonda-

mentale nella struttura empirica dell'anima.

E dire che sostenitori di queste predisposizioni dello spirito sono stati e sono specialmente gli empiristi, i nemici dell'abborrito apriori kantiano? Ma, già, la ragione di quella loro testé e di questa loro avversione è la stessa: la inesattissima intelligenza del concetto kantiano dell'apriori. Essi l'hanno inteso come originario contenuto spirituale, determinazione concreta anticipata sull'esperienza; secondo la dottrina, insomma, che è merito del Kant aver combattuta e debellata.

Ché, quando s'intendesse l'immortale principio del Kant nel suo vero valore, che cioè di anteriore alla formazione empirica dello spirito non si deve ammettere se non la funzione propria, la specifica attività astratta dello spirito stesso, né vi sarebbe luogo ad appelli all'esperienza contro il supposto di quell'apriori, né s'incorrerebbe nel contrario errore di ammettere nell'anima un nucleo primitivo di rappresentazioni o di tendenze (che presuppongono sempre rappresentazioni), consapevole o inconscio, ereditario o no, ma precedente e refrattario ad ogni educazione.

Di originario nell'anima non c'è altro che l'anima, l'*anima simplicet*ta di Dante; e se le prime impressioni possono creare in essa una disposizione, e quasi avviarla per una strada, può la posteriore educazione, che discopra i motivi di quella disposizione e di quell'avviamento, opporvisi efficacemente indirizzando l'anima ad altro svolgimento.

Tuttavia, per ciò che riguarda la scuola secondaria, non mi pare la questione sia nemmeno da farsi. Perché detta scuola non fa *tabula rasa* di quelle individuali differenze, che corrono realmente da un giovane all'altro. Parte non da un tipo astratto di spirito, né da una media dello spirito comune, bensì dal concetto delle determinazioni essenziali, necessarie ed universali dello spirito; le quali, perché tali, non potranno mancare mai in un individuo. Che se in alcuno ne mancasse qualcuna, ei non sarebbe più da mandarsi a un ginnasio, ma in un istituto pei deficienti.

Non c'è dunque ragione che giustifichi la libertà degli studi nella scuola media; che anzi la scienza, se non par troppa prosun-

zione
mità d
prio d
medi

zione parlare a nome di lei, richiede e sanziona l'assoluta uniformità derivata dall'unico concetto dello spirito, che è il fine proprio di cotesta scuola. Uno è lo spirito, e una dev'essere la scuola media.

1902.

GIOVANNI GENTILE

**LA NUOVA
SCUOLA MEDIA**

Seconda edizione rivista e ampliata

a cura di Hervé A. Cavallera

FIRENZE
CASA EDITRICE LE LETTERE
1988