

## RIVISTA BIBLIOGRAFICA.

ALFREDO PIAZZI. — *La scuola media e le classi dirigenti* (Per il riordinamento dell'istruzione secondaria in Italia). — Milano, Hoepli, 1903 (pp. XII-421 in 8.º).

Questo lavoro fu scritto pel concorso al premio *Pizzamiglio* sul tema, proposto nel 1900 dal R. Istituto Lombardo di scienze e lettere: « del migliore ordinamento degli studii secondarii per la coltura generale dei giovani e per la loro preparazione agli studii superiori ». Ed ottenne meritamente il premio. L'A., versatissimo nella letteratura pedagogica sulla scuola media, ha meditato a lungo il problema che affatica in Italia questo istituto, l'ha studiato sotto tutti gli aspetti, con amore e con ingegno; e il suo libro è delle cose più pregevoli che si siano pubblicate fra noi su cotesto argomento. Scritto — ciò che accade così raramente nei nostri libri pedagogici e filosofici — con molta chiarezza e brio, ha una dote preziosissima: quella di farsi leggere. E il lettore s'accompagna molto volentieri col Piazzi attraverso la diligente disamina ch'egli fa, nella prima parte del libro, delle *correnti riformatrici* della scuola media in Italia, in Francia, in Germania e in Inghilterra; attraverso le discussioni, della seconda parte del libro, intorno al concetto della cultura generale, al suo aspetto soggettivo-formale, a' suoi elementi nell'età moderna e al suo valore storico-sociale, alle sue attinenze con gli studii superiori, e quindi alla funzione spettante in questi ordini di scuole alle lingue classiche, alle lingue moderne, alle scienze e, infine, alla filosofia; come volentieri sente quali sarebbero, secondo il Piazzi, le linee generali di quel riordinamento dell'istruzione secondaria, che egli propugna nella terza ed ultima parte del suo lavoro.

Questo libro ha dunque una parte storica, una teorica e una pratica. Molto interessante la prima, e quasi interamente nuova per l'Italia, e per la copia dei particolari, e per l'ordine e l'esattezza delle informazioni; e potrà giovare ai molti dilettanti di cose scolastiche che discorrono di riforme, di programmi, di scuola unica e simili argomenti, ormai venuti in uggia a tutti. Il Piazzi fornisce loro una gran messe di notizie, di cui possono farsi belli e forti in sostegno dell'una o dell'altra tesi. Perché, se una cosa s'impara veramente da questa parte del lavoro, essa è appunto che in Francia, in Germania e in Inghilterra non si fanno nè più nè meno che le discussioni che si fanno da noi, e ci sono rappresentate le medesime tendenze, che ci sono da noi, e difese con le stesse ragioni, su per giù, e partendo dagli stessi principii, diversi e cozzanti

tra loro, senza speranza d'una composizione e d'una soluzione razionale. Chi non sa ragionare senza dire ogni momento — guardate in Francia, guardate in Inghilterra, guardate in Germania! — può trovare in questi paesi le armi affilate per tutte le battaglie: perchè ora sono le istituzioni già esistenti che vengono in taglio a chi vuol sostenere un certo disegno di scuola media; ora sono le tendenze trasformatrici, che già si manifestano nel seno stesso delle istituzioni; ora sono le critiche, le proteste che contro di esse muovono conferenze scolastiche e scrittori di pedagogia. E l'impressione che se ne riceve, è — secondo me — della più acuta e scettica diffidenza verso quest'insegnamenti esotici, e in generale rispetto al valore di tali discussioni, che si dibattono fuori della scienza, nel campo arbitrario dell'opinabile, dove ognuno può recare in mezzo le predilezioni proprie e i proprii ideali soggettivi, e guardare le cose dal proprio punto di vista. L'A. non è di questo parere, persuaso che, per una questione complessa come quella delle scuole, giovi grandemente il vederla affrontata coi più disparati criterii, per poterne discernere sempre meglio gli aspetti diversi, e, crescendo il numero degli elementi necessari al nostro giudizio, poterne formulare uno più circospetto. Ma la sua stessa persuasione deriva da una non piccola dose di scetticismo, comune a molti scrittori di pedagogia; i quali credono che il problema pedagogico non sia suscettibile di una ricerca e di una soluzione razionale; e, mentre non hanno veramente il coraggio di negare ogni carattere scientifico alla pedagogia, asseriscono tuttavia che essa non è filosofia (l'unica scienza che potrebbe essere), anzi una scienza indipendente e dalle assolutezze della filosofia e dalle sue disastrose vicende, — perchè, già si sa, il lavoro filosofico è una tela di Penelope; — una scienza, insomma, che deve far tesoro delle esperienze, del buon senso, del senso comune, del giudizio degli uomini d'ingegno, della storia, e, magari, d'un zinzino di psicologia, ma con discrezione e con prudenza. Meglio per alcuni, non pel Piazzi, se alla psicologia *psicologica* si preferisca quella fisiologica. Ma tutto ciò (se le cose si chiamassero coi loro nomi) è scetticismo bello e buono; che, negando la scienza, s'appella alla vita, alla pratica, ai fatti; negando la luce, afferma la necessità di procedere a tentoni, contando i passi fatti e badando a tenerli bene a memoria.

Questo scetticismo, con molto garbo, s'affaccia qua e là in vari punti del libro del Piazzi, ma è più di proposito manifestato nella prefazione: « In mezzo a tante discussioni intorno all'istruzione secondaria mi rimordeva di non prendere un mio partito, o, come oggi avvien d'esprimersi, la mia posizione. Però non ho avuto nè ho la pretesa di additare la via giusta a nessuno, di affermare che la soluzione da me accolta sia la vera, o almeno la migliore. Prego, anzi, il lettore, se mai ne avrò uno, che anche là dove la forma, inavvertitamente, assume un tono reciso, vi scorga un pensiero modesto e riguardoso, e rifletta che avrei voluto dire: credo, stimo, son d'opinione. Rifletta che, se ho proposto una soluzione, assai semplice del resto, essa è quella in cui mi sono acquetato ». È mo-

destia? Ma mi pare che, se la modestia sia una bella virtù dell'animo, come virtù dell'intelletto sia inconcepibile. Alcuni attardati criticisti oggi la predicano come l'antidoto del dommatismo. Ma io domando: con qual coscienza si può mettere innanzi un libro in cui si fa una proposta pratica, e badare intanto ad avvertire che l'autore non crede davvero che quella sia la migliore soluzione. O allora? Perchè aggiungere alle tante proposte, sulle quali oggi il legislatore ha il dovere di meditare, anche quest'altra, e accrescergli l'imbarazzo? Il Piazzi ricorda il caso del ministro prussiano dei culti von Gossler, che ebbe la curiosità di contare i progetti per riordinamento dell'istruzione secondaria fin al 1889; e ne noverò 344! Fra tanta abbondanza, è meglio starsene cheto, se non si crede di risolvere la questione e additare la via giusta.

Del resto, il potere della logica è superiore a quello dei propositi, anche virtuosissimi. Si può protestar modestia quanta se ne voglia; ma, come lo scettico finisce sempre affermando, e con più sicurezza del dommatico, così anche il Piazzi, nel fatto difende una tesi, sua, come preferibile a tutte le altre; e la difende con calore e senza tanti riguardi, convinto nell'intimo suo di combattere per la verità, ossia, in questo caso, pel meglio della scuola. E siamo sinceri: come fare a pensare, e credere intanto di non pensare il vero?

Se in questa rivista fosse possibile, vorrei seguire a passo a passo la parte teorica e pratica del libro, da quando l'A., dopo aver tracciato la storia che ho detto, scrive: — « Sentiamo che cosa ci dice la riflessione, quella, s'intende, di cui io mi posso modestamente valere ». Ma qui è necessario che mi limiti ai punti principalissimi.

E prima di tutto: il principio, a cui s'ispira il Piazzi, da degno discepolo del sen. Cantoni — a cui il libro è dedicato, — è quello della più illimitata libertà: nei discenti, nei docenti, nelle famiglie, negli istituti privati, nei pubblici, — in tutto, insomma, il complicato congegno dell'istruzione secondaria. E il volume reca ad epigrafe il verso: *Libertà vo cercando ch'è sì cara*. E la libertà è certo una bella cosa, anzi la più bella e preziosa di tutte; e, se lo spirito è a capo di tutto, essa è allo spirito, secondo il concetto di Hegel, quel che la gravità è ai corpi. Si potrebbe dire perciò che essa sia l'essenza di tutto. Ma, appunto per quest'alto pregio della libertà, bisogna cercarla sì, ma non fuori del luogo suo, fuori di là dove soltanto può nascere. La natura, in quanto tale, in quanto limite, in quanto spazio, non ha libertà; e fin dove si protende la natura, è vano pretendere libertà. L'individuo, in quanto individuo, è limite, cioè natura, e però non può esser libero. Non io gliela nego; esso *non l'ha*, perchè non può averla logicamente, perchè il tutto non può esser minore delle parti, perchè due più due non posson far sette.

Io ho insistito altra volta su queste idee, e mi rincresce che il Piazzi non ne abbia fatto caso, proponendosi pure lo stesso problema; e si sia lasciato trascinare dal concetto corrente e antifilosofico della libertà, parlando sempre d'una libertà dello spirito nelle sue determinazioni indivi-

duali particolari, e preoccupandosi quindi della libertà di Tizio e di Sempronio; i quali, invece, non possono diventar liberi che a patto di cessar di essere Tizio e Sempronio *ut sic*, e diventare — lo spirito. Bisogna rispettare le disposizioni e attitudini dell'alunno! Ogni energia è sacra, dice Gian Paolo. — Ma è sacra anche se malvagia? È sacra la disposizione al furto? È sacra la violenta protervia di chi minaccia di diventare un delinquente? L'energia è sacra, quando è sana energia spirituale; cioè, quando manifesti la vera natura dello spirito. L'attività dell'alunno deve esser libera, ma quando è la vera attività. Il che non vuol dire di certo, che per esser la vera, non debba esser l'attività dell'alunno: al contrario!

Eppure, anche qui la logica trionfa delle pretese arbitrarie. Ammesso il principio assoluto della libertà, sarebbe inutile discutere del migliore assetto della scuola secondaria. Più logico sarebbe lasciare che si manifestassero liberamente tutte le tendenze, con parità di diritti. Ma, se si scrive un libro di pedagogia, è inevitabile partire dal presupposto che ci ha da essere una via giusta, che bisogna battere, e che occorre perciò indicare; venendo, così, in fin de' conti a negare altrui la libertà di battere una qualsiasi delle vie divergenti, e a pretendere implicitamente che son liberi di seguire la loro via quelli che sono sulla retta via, cioè su quella che ci par tale. Tanto è impossibile meditare senza costruire un concetto, che, come tale, è necessario, e perciò agli antipodi di quella tale libertà, *ch'è sì cara*.

Il Piazzì, adunque, si rifà da un concetto fondamentale della pedagogia herbartiana, tanto per « rannodare le *sue* idee a una dottrina consistente e rispettata »; — « poichè, dice l'A., ad essere sincero, mi sarebbe doluto, in pedagogia almeno, di esser preso per un banditor d'eresie » (p. 137). Il chiedo, adunque, al quale il prof. Piazzì lega la sua corda, è il concetto dell'*interesse multilaterale*, ossia quell'amore o tendenza che si deve suscitare durevolmente nelle menti degli alunni, a studiare e svolgere gli studii e le attitudini, che soddisfano tutte le esigenze dello spirito, dall'esperienza e dal commercio con gli uomini fatte già nascere prima che incominci l'opera dell'istruzione: interesse *empirico, speculativo, estetico, simpatetico, etico-sociale e religioso*. In quanto a quest'ultimo, il Piazzì, in teoria, è d'accordo con l'Herbart; ma in pratica pensa che non sempre convenga proporsene lo sviluppo, perchè dove il sentimento religioso non è presente e vivo, per le condizioni generali della cultura e della vita del tempo, « l'insegnamento religioso nella scuola non può avere punto d'appiccico che ne assecuri l'efficacia. Esso non può avere virtù animatrice, e si trasformerà in un che di freddo, di scolorito e di supremamente uggioso » (144). Il maestro non può creare dal nulla. La cultura generale, adunque, deve promuovere l'interesse empirico, speculativo, estetico, etico-sociale (comprendendo in questo anche il simpatetico); e promuovere questi varii interessi in modo che fra essi, come voleva lo stesso Herbart, ci sia sempre *equilibrio (Gleichgewicht)*. Ma su questo punto, pel suo liberalismo, l'A. fa le sue riserve, e batte molto su una

frase herbartiana (MÖGLICHST *gleichschwebende Interesse* = interesse il più possibile in equilibrio), pensando che, per amor dell'equilibrio, non si debbano combattere le native disposizioni, le vocazioni individuali, e neppure negare ogni soddisfazione ai fini professionali, come pure l'Herbart pare che voglia, sollecito della compiuta universalità dello spirito.

Stabilito questo concetto della cultura generale, quali gli elementi fondamentali con cui formarla? Il Piazzi crede che la questione non si possa risolvere senza guardare al valore storico e sociale delle singole discipline, che si vogliono annoverare fra tali elementi. « Certo, egli dice, Aristotile non avrebbe potuto raccomandare in un programma di studii la chimica, di cui non aveva neanche un barlume » (157). La scuola deve rispecchiare il sapere del tempo. Gli elementi adunque, oggi, sarebbero: la filologia classica nel suo più ampio significato, le lingue e letterature moderne, la filosofia, la storia della religione, la storia civile, la geografia, le scienze naturali e matematiche e la storia dell'arte.

Ora, lasciamo andare il valore del concetto dell'interesse, — che non è poi tanto filosofico, quanto pare agli herbartiani e al Piazzi. Certo, in quel principio c'è una grande verità: che l'istruzione nella scuola media, in quanto scuola di cultura generale, debba essere educativa, formativa di tutti i momenti dell'attività dello spirito. Ma è ovvio osservare che, dato il principio dell'interesse multilaterale, che è un principio speculativo, il ricorrere alla storia per determinare gli elementi fondamentali della cultura generale, che è un metodo empirico, è illogico e illegittimo. S'abbandona la teoria formalistica herbartiana, per passare, armi e bagaglio, nel campo opposto della dottrina del valore del contenuto delle singole discipline. D'altra parte, al Piazzi sembra « impresa che si dà alla bell'e prima per sbagliata » quella di voler determinare colla semplice scorta dei principii teorici, da lui stesso stabiliti, il contenuto dell'istruzione giovanile (157). E a più riprese, quindi, combatte il formalismo herbartiano. — Ma, allora, perchè partire dal principio dell'interesse? Che importa a me che io non conosca la chimica, se, poniamo, il mio interesse empirico è già sufficientemente svolto dall'astronomia o dalla meteorologia? Un capitolo o l'altro della scienza della natura serve egualmente al mio scopo. Determinare a priori quale debba essere il capitolo da preferirsi, è impossibile; e la pedagogia, se vuol essere scienza, non può pretendere di determinarlo. — Senza dubbio, il materiale, mezzo della funzione formale dell'istruzione, è storico; ma da questo a voler scegliere le parti di esso in ragione del valore che esse particolarmente vanno assumendo nei varii momenti storici, c'è una bella differenza. Questo valore, infatti, è valore di quel dato contenuto; il quale è del tutto indifferente dal punto di vista formalistico, che è pur quello da cui il Piazzi s'è messo. Quando egli dice che « nel contatto che la scuola serba colla cultura sta la condizione principale della sua vitalità; perciò bisogna che quella, con un paragone continuo, s'accerti che i suoi programmi trovino nella cultura la loro rispondenza e come la loro risonanza » (177); a me, per dirlo

schietta, sembra che abbia proprio dimenticato dove aveva piantato il chiodo, e che rimanga, senz'avvedersene, con la sua corda in mano. Infatti, per sè stessa, la storia non ha nessuna autorità in questa materia; perchè a chi, come oggi fanno i socialisti, non sia disposto ad accettare la tradizione e, scontento del presente, aspiri alla formazione di una nuova coscienza, che cosa potrà essa opporre che valga a persuadere? Una dottrina, intanto, che non persuade, non è scienza, ma opinione. Il vero è che la scuola deve, sì, rispondere alle condizioni della cultura, e procedere di pari passo con la storia della scienza: ma quale scuola? La scuola media, se è media, non è la scuola della scienza, ma della preparazione della scienza. La scuola della scienza è l'Università. E, finchè non si distingueranno nettamente questi ufficii diversi delle due scuole, quella continuerà ad esser tormentata da ogni sorta di scienziati e non scienziati; e il suo organismo pedagogico non si consoliderà mai.

Così, bisognerebbe pur metter da parte tutte le preoccupazioni intorno alla coordinazione della cultura generale con gli studii superiori e con gl'interessi professionali. La coordinazione viene da sè, se la cultura generale è vera cultura generale, se coltiva tutto lo spirito; perchè è lo spirito appunto l'attività necessaria e sufficiente alla scienza, e alle sue applicazioni. E tutto quello che dice l'A. su questo argomento (parte II, cap. 3.<sup>o</sup>) risente un po' troppo di senso comune — il più gran nemico della filosofia; la quale o non è comune o non è filosofia.

Dopo le considerazioni generali, che abbiamo fuggacemente indicate, l'A. si trattiene a discorrere delle ragioni delle lingue classiche, delle lingue moderne, delle scienze e della filosofia nella scuola media, in tre capitoli che meritano certamente di esser meditati da quanti si occupano di codeste questioni, — le quali sono state molto dibattute anche presso di noi negli ultimi anni. Il Piazzi vi fa molte osservazioni assennate ed acute, sebbene a me paia che non colga neanche qui il punto giusto. Ma, trovandomi ad aver esposto in un volume (1) il mio pensiero su questo proposito, non mi ci trattengo.

Sentiamo piuttosto qual'è la proposta di riordinamento, in cui il Piazzi concreta tutti i suoi studii. Egli vorrebbe:

due tipi di liceo; uno *classico*, con carattere principalmente storico, e l'altro *moderno* (designiamolo pure con questo nome), tale, cioè, che senza rinunciare interamente alla cultura classica, maggiormente si accosti, conforme ai bisogni di un gran numero d'individui, alla vita attuale, mediante una più larga cultura scientifica e l'insegnamento di una lingua moderna, oltre il francese. Discipline del liceo classico sarebbero: l'italiano, il latino, il greco, la filosofia, la storia e geografia, la matematica e le scienze. Ch'esso avesse a dare altresì un avviamento al francese, non dovrebbe respingersi. Gli elementi di storia dell'arte vi stareb-

---

(1) *L'insegnamento della filosofia nei Licei*, Palermo, Sandron, 1900. Non nascondo che mi sarebbe piaciuto, non certo per me, ma per le cose che vi dissi, che il Piazzi avesse tenuto conto di quel mio scritto.



bero opportunamente. Senza addentrarmi in particolari, dirò solo che, nei primi anni, converrebbe gli alunni non attendessero allo studio di più di due lingue, e di tre in quasi tutti gli anni successivi, evitando d'incominciare lo studio grammaticale di una lingua, innanzi che nelle altre non fossero riusciti ad intraprendere la lettura di qualche autore più piano. Gioverebbe aumentare l'orario della filosofia, facendo posto a un breve disegno storico di essa. Le scienze (fisica e storia naturale) avrebbero, invece, a ridursi alquanto, rispetto all'estensione che hanno nel liceo attuale. La storia rimarrebbe, press'a poco, com'è adesso. Le materie classiche, latino e greco, verrebbero rinforzate. Con un orario di circa ventisei ore settimanali si potrebbero distribuire le discipline indicate in un programma organico. — Nel liceo moderno il latino starebbe press'a poco nei limiti, che ha ora nella scuola classica; il greco, invece, cedrebbe il suo posto al tedesco e all'inglese, come nel ginnasio, che a tal liceo prepara, lo cedrebbe specialmente a vantaggio del francese. Così si otterrebbe che l'insegnamento d'una lingua moderna terminasse o fosse presso a terminare, quando converrebbe dar principio all'insegnamento dell'altra. La filosofia manterrebbe l'orario oggi concesso nel liceo, alleggerita del disegno storico. Forse qualche diminuzione potrebbe subire la storia, massime quella antica. Si dovrebbero, invece, rafforzare la matematica, e, specialmente, le scienze positive (332).

Una terza scuola di cultura generale dovrebbe essere l'*Istituto tecnico*, debitamente modificato ed allargato ad otto anni di corso, per preparare ai politecnici, ai musei industriali, alle scuole superiori d'agricoltura, ecc. In quest'istituto, la presente sezione fisico-matematica si dovrebbe stralciare dalle altre che hanno un fine a sè (e che rimarrebbero separate col nome d'*istituto professionale*), e fondersi in una scuola più florida e più robusta, dove s'insegnasse: italiano, francese, tedesco, inglese, filosofia, storia civile, geografia, matematica, scienze naturali e disegno (che in minori proporzioni potrebbe, secondo l'A., entrare anch'esso nei programmi dei due licei). La geografia, la matematica e le scienze naturali v'avrebbero un programma più intenso che nelle altre due scuole. E tutte queste tre scuole preparatorie dovrebbero godere perfetta parità di dritti, avviando ciascuna a tutti gli ordini di studii, lasciandosi agli individui piena libertà d'isciversi a quale facoltà più gli aggrada, salvo a riempire per conto proprio quelle lacune che per gli studii fatti risentissero nella propria cultura, volendo seguire con profitto i nuovi studii intrapresi. — Una proposta, dice l'A., fra tante altre proposte!

Non aggiungo che alcune brevi osservazioni. In primo luogo, se ho letto bene, in nessuno di questi tre programmi si trova la storia della religione e quella dell'arte, cui nondimeno s'era riconosciuto il valore di elementi fondamentali di una cultura generale. Ma questa forse è stata una dimenticanza. In secondo luogo, non trovo logico porre tra gli elementi fondamentali di una cultura generale, come fa l'A., le lingue classiche, ed escluderle poi parzialmente da una scuola di cultura generale, dal liceo moderno, e totalmente da un'altra, dall'istituto tecnico.

E dicasi altrettanto di tutte le materie incluse in uno di questi programmi ed escluse dall'altro. Sono o non sono elementi di quella tal

cultura? Se sono, devono entrare in tutti i programmi di scuole che si propongono la formazione di quella cultura; se non sono, non devono entrare in nessuno di quei programmi. — Il che vuol dire che la scuola dev'essere una, e uno il programma, come uno è lo spirito.

Che, se si crede con le varietà tra scuola e scuola di coordinare gli studii secondarii coi superiori, come ammettere negl'individui la facoltà di scegliere tra una scuola e l'altra, ad arbitrio, per prepararsi a qualunque ordine di studii? Ciò val quanto dire che tutte le preparazioni son buone; e la varietà è inutile.

E poi: la più grande differenza tra le varie scuole, in questo come in tanti altri progetti, consisterebbe nel metterci o non metterci dentro il latino e il greco. Ma veramente che i pedagogisti debbono dare ascolto a tutte le sciocchezze, che si dicono contro il gran fardello di queste due lingue? Veramente s'ha da credere che i guai del nostro liceo provengano dallo studio del greco? — Io direi che tutte queste proteste e tutte queste diagnosi si lasciassero una volta agli scolari fannulloni e ai chiacchieroni, che vogliono parlare di queste cose senza saperne nulla; e direi che si riconoscesse una buona volta, che studiare italiano e studiare latino e greco sono proprio la medesima cosa, e che il povero greco non farà impaccio a nessuno, se ministri e giornalisti e guastamestieri cesseranno dal discreditarlo, e che la via della rigenerazione del nostro istituto classico s'ha da cercare non in una diminuzione del numero delle materie, ma nella loro razionale coordinazione e distribuzione nei varii anni di studii, e nella diminuzione del numero dei professori insegnanti contemporaneamente ai medesimi alunni, e nell'alleggerimento dei singoli programmi per ciò che di eccessivo essi hanno e che affatica la memoria senza giovare alle facoltà attive dello spirito. Non è questione di quantità, ma di qualità di studii. E, finchè la discussione non si metta per questa via, si conchiuderà poco; e ora si noterà un difetto, e ora l'altro contrario; e i ministri faranno e disfaranno, e agli scolari scemerà sempre più la voglia di fare. Bisogna dire chiaramente che cosa sono questi studii di cultura generale, e poi tirare una linea, e dire: — di qui non si passa. La vita è piena di difficoltà, e bisogna, prima di tutto, pensare a far sentire queste difficoltà ai giovani. Tra i quali quanti sono capaci e volenterosi, io so per esperienza che studiano a sufficienza nel presente liceo tutte le discipline, e dove meno bene riescono, più s'affaticano, con vantaggio incalcolabile della serietà e fermezza del loro carattere. Nulla mi parrebbe più dannoso, per questo rispetto, dell'elasticità sconfinata che vagheggia il prof. Piazzì, e di quello eclettismo che egli preferisce nella teoria e nella pratica. Le cose sono a un modo; e bisogna dir sempre coraggiosamente come sono, senza esitazioni e senza concessioni; perchè le esitazioni e le concessioni non mutano le cose, mentre mutano e quindi falsano il nostro pensiero. Se mi fosse permessa un'espressione triviale, direi che l'eclettismo è buono solo all'insalata. Ma la scienza è il mondo dell'unità, perchè è il mondo della necessità.

GIOVANNI GENTILE.