

da pensare? Con quella dell'unità, o con quella degli opposti? Con quella dello sviluppo reale, o con quella delle ipostasi astratte? Se ragione umana e ragione divina sono quasi due specie irriducibili di un comune genere; se volontà e intelletto sono due attività parallele dello spirito, subordinate al concetto generico di attività spirituale; c'è il problema, ma la soluzione è impossibile, come ha dimostrato tutta la storia di quella filosofia, che si serviva dell'organo aristotelico. Se la ragione divina è la vera realtà della ragione umana nel suo progressivo svolgimento; se la volontà è il processo pratico dello stesso intelletto che si fa ragione, superando perennemente la propria individualità, e universalizzandosi col riconoscimento della sua propria universalità, nelle cose e tra gli uomini, attraverso cui bisogna pur guardare in concreto il cammino dello spirito verso il suo ideale; allora la logica di Aristotile non basta più; la realtà non si rassegna a spezzarsi in tanti frammenti quanti sono i concetti provvisori, da noi costruiti; ma noi avremo superato davvero la sfera di quel mondo fittizio proprio dell'analisi, della scienza, contro la quale l'O.-L. ha piena ragione di rivendicare il vivo della realtà; e avremo ottenuta la soluzione che si andava cercando.

G. G.

PROF. SAVERIO DE DOMINICIS. — *La scienza comparata dell'educazione.*
Vol. I: *Sociologia pedagogica.* — Milano, Streglio, 1907 (in-8.º, pp. 637).

Il De Dominicis a me — e credo a molti — è sempre apparso un sincero amico della scuola, difensore del prestigio dell'educazione, la quale presso di noi è ancora l'infima delle funzioni dello Stato; un politico della scuola, insomma, che ricorda spesso con calore ai suoi concittadini il dovere di considerar la scuola come il più alto problema nazionale. Questo merito poteva far dimenticare il suo facile empirismo, depositato in quel libro sull'evoluzione pubblicato intorno al 1880, e il tono giornalistico e retorico di quelle sue *Linee di pedagogia* che si adoperano in moltissime scuole, e per le quali soprattutto il nome dell'autore è diventato presso la gente colta in Italia quasi sinonimo di pedagogia. Nè la lode al banditore di civiltà scolastica esce diminuita dalla lettura di questo grosso volume. Ma in questo oggi egli ci si presenta sotto altra veste: non scrive più per la preparazione degli allievi maestri, ma per « *l'alta cultura* »; non fa più un testo scolastico, necessario miscuglio di cose disparate, perchè miscuglio e non organismo sono i programmi della scuola normale, ma un libro di *scienza*. E poiché egli ci assicura che la pedagogia « nell'università e fuori si presenta priva di alte speculazioni, di alti intenti, di alte idealità » (p. 6), e che la pedagogia è oggi « inorganica e angusta » come venticinque anni fa, quando egli iniziò il suo corso di pedagogia nell'università di Pavia

(p. 7); il libro va giudicato alla stregua delle vaste promesse che sono implicite in questi giudizi; e la simpatia per « l'avvocato della scuola » non deve farci velo nel giudicare la portata della sua « *Scienza comparata dell'educazione* » della quale oggi ci dà la parte per lui sostanziale: « la *Sociologia pedagogica* ».

Questi due titoli mi misero subito in sospetto che avrei trovato nel libro quella inorganicità che il De Dominicis rimprovera agli altri; e il sospetto fu poi avvalorato dalla lettura.

La solennità con la quale si suole appiccicare la qualificazione *comparato* o *comparativo* a gruppi più o meno organici di cognizioni di discutibile consistenza scientifica, non è ancora passata di moda, e molto ce ne vorrà perchè passi. Ieri era la volta della *critica letteraria comparata*, oggi è quella della *pedagogia comparata*; ma abbiamo anche la *sociologia comparata*, la *psicologia comparata*, la *glottologia comparata*, la *scienza comparata del diritto* etc. etc. Titoli pomposi delle scienze *nuove* o *moderne*, che sorgono con facilità ogni momento. Chi farà la storia della cultura di questo secolo dedicherà uno dei più gustosi capitoli alla mania delle *scienze nuove* che non sono poi nè *nuove*, nè *scienze*.

Se, nel caso speciale dell'educazione, guardiamo in che consista questa comparazione, non troviamo se non la descrizione, anzi l'indicazione di somiglianze e differenze, *astratte*, avulse cioè dalle loro naturali circostanze storiche, che possono illustrarle e spiegarle; messe a riscontro in un campo neutro, dove ogni particolare che si riscontri perde il suo colorito storico, e vale quanto un altro qualsiasi; e tutti insieme valgono poi zero, sia praticamente che scientificamente.

In pedagogia comparata si fanno elenchi e specchietti sul come sia risoluto un particolare problema educativo in Italia, in Francia, in Germania, in Inghilterra, in Giappone e così via. Tirate le somme, spesso ci si trova con un pugno di mosche, se da quei particolari, disposti in bene architettati quadri, vogliamo trarre una norma pratica sul come dobbiamo risolvere noi il problema; che se poi vogliamo riscontrare la verità di un principio, avremo esempi più o meno istruttivi, mezzi più o meno efficaci di polemica, ma essi non aggiungono nè tolgono nulla al principio accettato, per il quale non sono mai *probativi*.

E, dato infine, ma non concesso, che dai particolari riscontrati sia possibile ricavare un principio, la scienza sarebbe, se mai, in questo principio, e la collezione dei particolari sarebbe, al più, remota preparazione di scienza, e non *scienza a sè*, degna di uno speciale e pomposo titolo. Alla stessa maniera che, in senso empirico, scienza non è ancora l'osservazione, ma la legge, non la descrizione, ma lo schema che riassume le descrizioni. Così, in senso empirico scienza non sono l'anatomia e la fisiologia comparata, ma la biologia e le sue generalizzazioni, verso le quali anatomia e fisiologia comparate sono un momento preparatorio.

Col caso nostro però più evidente analogia presenta la così detta *scienza comparata della legislazione*, che non è punto scienza, cioè *fi-*

filosofia del diritto, ma un particolar modo, un particolare espediente didattico per fare la *storia del diritto*.

Io conosco *una scienza dell'educazione* che indaga la natura e le leggi della formazione nell'uomo di ciò che gli appartiene in proprio; che studia cioè la natura delle produzioni *umane*; un'arte dell'educazione che si pone come ideale e norma ciò che quella scienza (la filosofia dello spirito) rivela eterna natura (e perciò a un tempo legge costitutiva e finale o normativa) dell'uomo. Non posso, oltre a ciò, ammettere altro che una *storia della scienza* (tutta la storia filosofica), e una *storia dell'azione educativa*. Alla stessa maniera io conosco una filosofia del diritto; un diritto storico, positivo; ai quali fanno riscontro una storia filosofica e una storia del diritto positivo.

Scientificamente, non sappiamo che farci della comparazione, con la quale non usciamo mai dal sapere empirico, e, non essendo la natura dello spirito e le esigenze sue determinabili empiricamente, ci allontaniamo, non ci avviciniamo alla vera ricerca. *Praticamente*, gioverà più o meno o nulla affatto il confronto con ciò che fanno gli altri, ma gioverà assai di più, senza misura, lo studio delle nostre particolari condizioni storiche, guidato dalla coscienza delle finalità umane cui attinge la scienza. *Storicamente* poi la comparazione, come in educazione, così in diritto, non servirà ad altro che a scolorire o snaturare i fatti messi a riscontro, astraendoli dalle circostanze che li generarono e fuori delle quali non sono più spiegabili; o sarà un mezzo di applicare schemi classificatorii ai fenomeni storici, che meno che mai ne sopportano (1).

Se questi problemi di metodo fossero seriamente risolti, non avremmo ora tutte le montagne di giurisprudenza comparata, di pedagogia comparata, di sociologia comparata che ingombrano il mercato librario e sono una vera remora per gli studi.

Ma, si dice: la comparazione in pedagogia non è solo questo vaniloquio dei confronti e degli specchietti comparativi fra popolo e popolo. Il confronto si può istituire fra il fatto educativo nell'uomo e nelle specie animali. Così, ad esempio, si potrà mostrare come il fatto dell'educazione nasca, per successive trasformazioni, dal fatto naturale della generazione, la quale, nelle specie animali superiori, rende necessario quasi un completamento di generazione, essendo i neonati incompiuti e non come avviene invece della prole di altre specie più basse nella scala zoologica, abbandonabili a sè. Questa teoria naturalistica, illustrata in Italia dal Colozza e in Francia dal Letourneau, non è essa scienza comparativa?

Siamo qui su terreno più solido.

Ma, mi si permetta di dirlo, neanche qui facciamo la scienza, ma la *storia*, anzi la *preistoria* del fatto educativo. È senza dubbio interessante

(1) Vedi a questo proposito i due articoli di G. VOLPE su un'opera dell'Arias, in *Critica*, IV, 33-52, 389-397.

l'acuta analisi di tutti quei passaggi; ma, quando bene bene avessimo visto l'origine di questo fatto nella riproduzione animale, resterebbe a valutarlo in sè, come fatto *umano*, resterebbe cioè a riconoscerlo nelle sue note specifiche, originali, ch'è quanto dire: il concetto di educazione sarebbe tutto da costruire, malgrado la genesi naturale felicemente descritta. Si cade qui nello stesso equivoco della psicologia genetica, che pretende per sè il nome di scienza e non può, sul suo terreno, intendere mai l'*apriori* della categoria come funzione dello spirito, che è sempre un *prius* rispetto alla esperienza. Tipica la polemica degli empiristi contro l'*apriorità* della categoria di spazio e di tempo, come è posta da Kant:

Qualche parola converrà dire anche del sottotitolo del libro: *sociologia pedagogica*. Il De Dominicis (e non solo lui) ha il vezzo di mettere l'aggiunta « *pedagogica* » a molte scienze o pretese scienze. Così egli pensa a una biologia pedagogica, a una fisiologia pedagogica, a una antropologia pedagogica e che so io. In lingua povera: si vuol cercare il valore del fatto educativo nella società, o la genesi naturale del fatto educativo e la sua giustificazione nelle leggi biologiche; o le condizioni dello sviluppo organico che permettono all'educazione di essere efficace etc. In tal modo si fa della sociologia, della biologia, della fisiologia, ma non della pedagogia, una volta che il fatto educativo è fatto sociologico, biologico, fisiologico. La pedagogia perde così ogni valore di scienza e si riduce a una tecnica che attinge qua e là i suoi mezzi. Non credo che il De Dominicis si contenterebbe di dichiarare la pedagogia, com'egli l'intende, una tecnica e non una scienza; pure è questo l'unico valore che io posso dare alle frequenti dichiarazioni, sue e di altri, che la pedagogia sia una *vasta enciclopedia* (1).

Vasta o non vasta, non è scienza, ma « raccolta svariata di utili cognizioni per l'educatore », nella quale si trovano accanto, non si sa perchè (e non v'è un perchè), le norme per i primi soccorsi da dare a un marmocchio che si fa male, quelle per costruire un banco di scuola, e il problema della libertà dell'insegnamento, roba legata insieme da misteriose cuciture, delle quali il segreto appartiene ai pedagogisti!

(1) A pag. 130 pare tuttavia ch'egli si accorga che, sulla base dell'empirismo, alla pedagogia non resta nessun campo, e che essa è veramente una *tecnica*, una produzione di valore *economico*: « Tutto quello che studia la pedagogia, dall'evoluzione del fatto sociale dell'educazione, alle fasi di sviluppo dell'educando, all'organizzazione e applicazione della cultura, ha sempre significato pratico; e fuori dell'attuazione e dell'applicazione, non vi è più pedagogia, vi è altra cosa. Fin lo studio fisioantropopsichico che fa il pedagogista, non è lo studio della fisiologia, dell'antropologia o della psicologia etc. etc. ». Dichiarazioni che sono preziose sul labbro di un empirista che non suonano altro che *tecnicità e ascientificità della pedagogia*. Malgrado queste dichiarazioni, il De Dominicis tiene ancora alla *autonomia e organicità della scienza pedagogica*!

Il De Dominicis tiene tanto alla indipendenza della pedagogia come scienza. Ma io so che c'è una igiene, ma non una igiene pedagogica, come dottrina empirica indipendente; e attribuisco perciò la competenza delle applicazioni (la competenza *tecnica*) delle norme d'igiene alla scuola, all'igienista; c'è una fisiologia, ma non una fisiologia pedagogica, distinta da quella: ricercare, ad es., i danni che possa arrecare una mal regolata vita scolastica allo sviluppo fisiologico è di competenza del fisiopatologo; dicono che ci sia una sociologia come scienza indipendente; — ma io ne so poco, a dire il vero; e questo farà molto piacere al De Dominicis; — tuttavia mi pare che, poichè l'educazione è tutto il fatto umano, e ogni fatto sociale è perciò stesso fatto educativo (formativo dell'uomo), *sociologia e sociologia pedagogica* sieno due concetti *perfettamente coincidenti e per estensione e per comprensione*. Cioè i due concetti sono... uno!

In breve: fate pure la sociologia, la fisiologia, l'antropologia, la biologia pedagogica; fate pure la chimica pedagogica, se vi aggrada; ma, di grazia, la pedagogia pedagogica la farete mai? Se volta per volta trovate la pedagogia nella biologia, nella fisiologia, nella patologia etc., io ho ragione di credere che non potrete mai assegnare un contenuto *proprio* alla pedagogia.

Ed infatti tanta è la confusione che regna in questa materia, che si chiamano pedagogiche non solo le scienze, ma anche le cose materiali. Cosicchè non si conta io più quelli che chiamano il banco, invece di comodo o incomodo, pedagogico o antipedagogico; e abbiamo l'asticciuola pedagogica, la rigatura della carta pedagogica, l'edificio scolastico « secondo pedagogia », e non si capisce perchè non si debba chiamare pedagogica o antipedagogica la strada che conduce a scuola, o la calzatura degli scolari, o il panierino con la colazione. Mi ricordo di quell'uomo della novella sacchettiana che trinciava il pollo secondo grammatica. Peccato che al tempo del Sacchetti non fosse usata la parola pedagogia! Queste ed altre simili quasi-riflessioni venivo facendo sui titoli del libro, prima di aprirlo, richiamando via via le assopite reminiscenze della pur non antica lettura delle *Linee di pedagogia* del De Dominicis; e mi nasceva il timore che questo libro non fosse altro che quelle stesse *Linee*, viste con la lente d'ingrandimento.

Un piccolo esempio del metodo comparativo: « Nel Portogallo, nella Spagna, in Italia l'università e l'insegnamento superiore sono di esclusiva pertinenza dello Stato. Invece nel Belgio, nell'Olanda, nella Svezia etc... Non basta: In molti paesi le università preparano alle professioni, come in Italia, in Francia etc..., in altri... » (p. 390). « In molti paesi l'obbligo scolastico è efficace: è efficace in Germania, nella Svizzera... », e giù giù tutto il rosario (p. 496). « L'ora in cui comincia nella giornata da noi la vita scolastica è determinata dal consiglio provinciale scolastico. Altrettanto si fa in Austria e in molti altri Stati. In Russia e al Giappone è alle sette d'estate etc. » (p. 534, cfr. anche pp. 491, 495, 528, 533, 554 etc. etc.).

Ma per tutta questa roba, che non è nè scienza nè preparazione di scienza, c'era bisogno che si scomodasse il prof. De Dominicis? Un qualunque impiegato d'ordine del Ministero della P. I. sarebbe così in grado di fare la scienza *comparata* dell'educazione.

Ma c'è, siamo giusti, l'altra comparazione: quella dell'uomo cogli animali. Dove si vede come l'illustre, ma poco pietoso professore, si divertisse a sciupare la rete a un ragno che aveva in casa, e come il ragno *apprezzasse, distinguesse, valutasse*, come fa — quistione di gradi! — l'uomo (p. 146); e come certi insetti, per « *tutela educativa* », fabbrichino il miele, ed altri iniettino le uova nelle carni putrescenti; mentre invece lo *spinarello acquatico*, sempre per la sullodata tutela, si fa il nido con le alghe, e la *raganella marsupiale* ha la borsa per i figli (cap. XI). Poi si ammira la scimmia di Cuvier, che allattava tanto benino il figlietto, meglio di una cristiana, mentre tante donne sono, oibò, capaci di abbandonare la prole! E così via, nei capp. XI-XVI, dove si trova un completo serraglio, nel quale non mancano di figurare il boschimanno, l'ottentoto e tanti autorevoli altri rappresentanti della educazione *umana*.

Lasciando da parte l'argomento delle comparazioni, e venendo a ciò che ho chiamato miscuglio pedagogico, in questo libro troviamo un capitolo di freniatria, dove si parla d'idioti, di pazzi, di delinquenti, con relativi riuscitissimi pupazzetti (cap. IX). Nè manca un capitolo dove si parla di vaiuolo, di congiuntivite, di rachitismo, etc. etc. (cap. XXIV), di pavimenti, di finestre, di lavagne, etc. (ivi).

Oltre a tutto questo, ci sono molte parti del libro (i primi capitoli), che non so davvero come classificare. Possiamo all'ingrosso chiamarle: « orazioni ai maestri ». Hanno tutto il carattere della improvvisazione declamatoria dei giornalisti e degli avvocati. Fa l'impressione che l'autore sia dinanzi a un comizio e predichi. Perciò lunghe tirate contro l'oscurantismo, c'entrino o no, da vero *prete dell'empirismo*; filze d'interrogativi incalzantisi senza che si possa riprender fiato, e ripetenti spesso la stessa domanda; schiere di punti ammirativi; processioni di sinonimi; enfatiche ripetizioni, e tutte le facili abbondanze verbali di chi, improvvisando, va a caccia di quel che deve venir dopo, prendendo tempo col rifriggerlo il già detto. Queste scritte pedagogiche sono di natura *torrenziale*. I *desiderata* educativi s'accavallano in elenchi interminabili che, se *deca* bastasse, direi decaloghi, per il tono pitonesco col quale sono esposti; i quadri storici sono fatti con tagli netti e crudeli: da un lato c'è il banco degli asini (religione e metafisica), dall'altro, il banco dei bravi scolari (filosofia scientifica).

Si ascoltino un po' i giudizi storici che inforano i primi capitoli: « Socrate ebbe coscienza della inutilità delle ricerche metafisiche sulla natura, dell'incompetenza del metodo adoperativi, e sfuggì all'assoluto dominio del dubbio, portando il metodo in un altro campo: nella ricerca interna come fondamento dell'Etica. Egli disprezza la natura; egli dichiara impossibile che se ne raggiunga scienza dall'uomo. Aggiunse l'Etica

all'Ontologia, alla Psicologia e alla Logica. Ma quale Etica? L'Etica soggettiva e ristretta all'individuo greco e alla città greca, la quale non abbraccia l'umanità » (p. 38).

Ogni parola un errore: Socrate porta lo stesso metodo dei presocratici nel campo della morale! Ma ha mai distinto il De Dominicis del presocismo dai presocratici dall'idealismo di Socrate? *Disprezza la natura*. E non vi è altra fonte che l'apologista ingenuo Senofonte sulla fisica socratica? *Aggiunge l'Etica all'Ontologia* etc. Ma dove era tutta questa bella roba, prima di Socrate? *L'Etica di Socrate è soggettiva, ristretta* etc. Ma non ricorda il De Dominicis per es. il *Gorgia* o il *Critone* di Platone, dove sono delineati per l'eternità i caratteri del dovere, come spontaneità e insieme obbligo morale, come assolutezza e universalità, come incondizionalità? Sa il De Dominicis quale difesa dello stato e della legge, non di Atene, ma di tutta l'umanità presente e futura, fa Socrate a Critone? E gli pare ristretto all'individuo e alla città greca il concetto della sanzione, come è delineato nel *Teeteto*? (*Teeteto*, 176, 177).

Come combatte Socrate, così il De Dominicis combatte in generale la metafisica, attribuendole gli errori più ingenui e ridicoli. Ecco ad esempio un capo d'accusa: la metafisica è incapace di dare un concetto dell'educazione morale, perchè « l'idea da essa propugnata della volontà come cosa a sè, la persuasione che il buon volere possa formarsi con sermoni e con precetti, hanno intristito e reso vano anche un sì alto argomento. » (pag. 66). Ma in quale filosofo, degno di questo nome, il De Dominicis ha trovato una tale *teoria* (!) della volontà?

Un altro: tutto lo scolasticume delle regolette didattiche (contro le quali il De Dominicis si scaglia con più parole che esse non meritino), secondo il nostro autore, deriva dalla metafisica. Ed ecco molte energiche tirate d'orecchie alla metafisica, perchè non fa quello che non è mai stato suo compito di fare. Dice infatti il De Dominicis: « Domandiamoci: quale parte davvero notevole ha avuto la metafisica nel mettere la natura in servizio dell'uomo? Non neghiamo che la metafisica in alcuni momenti della storia, e per una cerchia ristretta d'individui, valse ad elevare moralmente l'uomo, ma nulla essa ha fatto o poteva fare per emanciparlo materialmente » (p. 48). Ma, se la filosofia avesse un intento pratico, non sarebbe più la filosofia. E il suo pregio scientifico sta appunto nella mancanza di valore economico. E il prof. De Dominicis darebbe certo del matto a chi lo rimproverasse perchè fa il professore e non, ad esempio, il costruttore navale. È proprio così: la metafisica non ha mai insegnato a cavare un ragno dal buco. Queste abilità le ha la pedagogia sperimentale. E non c'è rimedio: il pratico non è il teorico. E anche la pedagogia, se vuol chiamarsi scienza e non empiria, deve rinunciare, o rimandare ad altra sede (che è lo stesso), le escogitazioni igienico-didattiche etc., e ricercare, senza altra preoccupazione, la natura della mente umana come fantasia, come logica, come attività pratica, e indagarne le vie, indipendentemente da ciò che non è umanità.

Leggo aneora: il sostrato della metafisica è « la coscienza supposta avere (*sic*) un valore primo. E esso riflette l'orgoglio del selvaggio e la boria dell'umanità infantile » (p. 77). Teologia e metafisica « non escono dal soggetto; entrambe non hanno altro laboratorio che la coscienza » (p. 83). Il De Dominicis, invece, vuole il metodo obbiettivo, i fatti. In che laboratorio abbia costruito questa sua persuasione è chiaro: non in quello della coscienza (perchè, in tal caso, sarebbe un metafisico anche lui); forse in quello della incoscienza? Perchè, per uscire dal soggetto, c'è un sol modo: essere *amens*.

Per finire: il De Dominicis, venendo a parlare delle presenti condizioni della cultura filosofica italiana e di quelli che, con mal celato disprezzo, chiama cenacoli metafisici, scrive: « Vi sono bagliori crepuscolari di superstiti idee metafisiche, ma la metafisica non la s'incontra più. Non la incontri più nella corrente culta dell'opinione pubblica; non la incontri nel giornale, nella rivista, nel romanzo o nel dramma (*e nemmeno al caffè!*); non la incontri nel mondo del sapere; non la incontri nelle aspirazioni popolari convergenti a felicità e a benessere. Per accorgersi che essa è stata al mondo, occorre origliare la (*sic*) cattedra di qualche ateneo » (p. 49).

Al prof. De Dominicis non resta, infatti, in questo caso, se non l'*origliare*; perchè egli non incontrerà mai la metafisica, — come non l'ha mai incontrata « nelle nebbie e vaporosità di Hegel » e negli « artificizii di Platone » (p. 205).

GIUSEPPE LOMBARDO-RADICE.

FRANCESCO COLAGROSSO. — *Stile, ritmo e rima*. Memoria letta alla R. Accademia di archeologia, lettere e belle arti di Napoli. — Napoli, 1907 (8.º, pp. 109).

È una memoria di pagine 109, intesa a confutare un saggio mio (1) di appena 29. Grazie mille dell'onore!

So bene che spese volte la confutazione richiede più tempo e più spazio della esposizione di una teoria, e che, — come disse il Goethe quando confutava Diderot, — si fa presto a mettere una matassa arruffata in mano ad un pover uomo, ma a distrigarla ci vuole del bello e del buono.

Nulladimeno, la confutazione propinatami dal Colagrosso mi fa troppo onore, in quanto all'apparecchio accademico e alla mole; troppo poco, in

(1) *Stil, Rhythmus und Reim in ihrer Wechselwirkung bei Petrarca und Leopardi* (pubbl. nella *Miscellanea di studi critici edita in onore di Arturo Graf*, Bergamo, 1903).