

RIVISTA BIBLIOGRAFICA.

GIUSEPPE LOMBARDO-RADICE. — *Teoria e storia dell'educazione: II. Lezioni di Didattica e ricordi di esperienza magistrale.* — Palermo, Sandron, 1913 (pp. 520 in-8.º).

Le festose accoglienze già incontrate da questo libro, applaudito da tante riviste e da ogni sorta di studiosi, mi dispensano dal tesserne le lodi che merita, e mi liberano perciò dall'imbarazzo in cui mi troverei a dirne tutto il bene che ne penso io, che vi sono così spesso, anzi, di certo, troppo spesso citato, e vi trovo dentro così largo e confortante consenso a molte idee, che anch'io ho propugnate e propugno. Ma non posso trattenermi dal fare una sola osservazione, che, se è anch'essa certamente una lode pel Lombardo, è per me una pura e semplice constatazione di fatto: che cioè in questo volume la letteratura pedagogica italiana, così scarsa, così misera, così incerta, così, bisogna pur dirlo, ingloriosa, ha il suo primo libro vivo e vitale. Si scorra quella specie di dizionario degli scrittori italiani pedagogisti, che sono i cinque volumi messi insieme dal Gerini: e si faccia la prova di cercare in tutta quella farragine di scritti lì ricordati, un'opera sola, che occupi un posto incontestabile nella storia della letteratura italiana, in quanto rappresenti in una forma organica lo sforzo d'un certo vero movimento spirituale. Salvo le considerazioni incidentali di taluni nostri maggiori scrittori, la pedagogia italiana può additare i saggi frammentari del Cuoco, del Capponi e del Lambruschini, del Tommaseo e dello stesso Rosmini, che non si propose mai il problema dell'educazione nella sua universalità, nella sua vera forma filosofica. E in quei saggi si può cogliere soltanto qualche felice osservazione o particolari teorie, importantissime, ma astratte e però poco significative: nulla di vivente, e che possa valere come germe di un sistema vivo di speculazione e di cultura. Nella seconda metà del secolo scorso avemmo uno scrittore di polso, i cui saggi sono sempre vivi per la schietta intuizione della spontaneità dell'anima umana: il Gabelli. Ma il Gabelli non ci ha dato e non ci poteva dare un libro, una larga e sistematica visione dell'umana educazione, perchè gli mancava quel che hanno avuto tutti i grandi pedagogisti, una visione idealistica della vita umana, la concezione di un mondo che è da realizzare. L'opera del Lombardo è invece tutta pervasa da questo fremito della realtà in gestazione, dal vivo senso della grande, pura moralità della

scuola, dove lo spirito, come essenza del mondo, si concentra e potenzia e sublima. E questo fervore si riversa in una forma tutta intima, calda insieme e semplice, com'è la forma dei sentimenti profondamente sentiti; la quale spande per tutta l'opera del Lombardo un'aria di forza e di soavità, come di amore, che è energico e geloso: amore della scuola, cioè dello spirito vivente, cioè dell'uomo che si fa migliore, del bene insomma, dell'ideale, che è la leva del mondo. Un amore, che soltanto raramente degenera in molle sentimento di affetto, di tenerezza per l'uomo piccolo, che è il fanciullo della scuola, per l'una o l'altra persona benemerita dell'educazione, per l'uno o l'altro degli esseri più cari all'autore, che si ricorda qua e là fuor di proposito di esser pure quell'uomo particolare, che deve scomparire in ogni autore, che senta la dignità pudica del suo ufficio, che è appunto lo stesso ufficio del maestro, della celebrazione dello spirito universale. In una seconda edizione, che per un libro come questo non può mancare nè farsi molto aspettare, egli certamente toglierà via queste scorie, e sarà più vigile nel dominio del proprio temperamento, per far convergere tutto il suo animo verso l'alta meta alla quale egli ha il merito di attrarre costantemente l'attenzione del lettore.

E il suo libro, se io non m'inganno, sarà letterariamente perfetto, ed eserciterà più efficacemente e largamente l'azione che è destinato ad avere sulla scuola italiana. Alla quale esso è indirizzato come, non propriamente una teoria, una speculazione pedagogica, ma l'ispirato discorso del maestro sapiente, che molto ha amato e meditato la sua missione, ai giovani maestri, che abbracciano con amore e con fede la loro carriera. Non già che manchi al libro il carattere scientifico; ma la scienza vi è quasi sminuzzata e adattata alla vita quotidiana della scuola, sollecitata a rispondere a tutte le domande che ad ora ad ora possono sorgere nella mente del maestro, anzi del maestro italiano, in questo momento della cultura, in mezzo a tutte le questioni vive (o mal vive) che vi si agitano. Donde il pregio e, dal punto di vista rigorosamente scientifico, il difetto, può parere, del libro. Difetto, che, ben inteso, è una *felix culpa*: perchè il libro che non rispondesse a tutte quelle domande, sarebbe sì un libro per i filosofi, ma non gioverebbe ai maestri, o almeno non recherebbe loro tutto quell'aiuto di cui essi hanno bisogno. Il Lombardo-Radice ha sentito questo speciale carattere del suo libro, e lo ha perciò intitolato *Lezioni di Didattica e Ricordi di esperienza magistrale*: e se, a guardare la distribuzione delle materie che vi ha trattate, può sembrare che le prime due parti contengano le lezioni di didattica e soltanto la terza i *Ricordi*, come se i due elementi fossero separati, la verità è che entrambi sono fusi insieme in tutte le parti del libro; delle quali le prime due espongono propriamente la didattica generale, e la terza la speciale. Ma in tutte l'universale della scienza è sistematicamente additato dentro alle forme contingenti del particolare empirico, e questo particolare è ricondotto sempre alla luce dell'universale che realizza. (Che sarebbe, sia detto tra

parentesi, lo stesso ideale della scienza, se tutta la trattazione assumesse un andamento storico).

Un universale, cioè una filosofia, che non fosse stata quella dell'autore, quell'idealismo assoluto di cui i pedagogisti che non lo conoscono nè meno di vista sogliono denunziare la invincibile infecondità pedagogica, non avrebbe di sicuro consentito questa pieghevolezza di metodo, per cui il rigore stesso della razionalità deve aderire, anzi dimostrarsi immanente alla stessa vita empirica della scuola. Perchè solo l'idealismo assoluto concepisce regole, ideali, leggi, concetti, che non soprannuotino ai fatti dell'esperienza, e fatti che non siano opachi alla luce del pensiero. Così il L.-R. può, senza deviare dalla linea segnata dal suo principio filosofico, porre e risolvere questioni come quelle dell'affiatamento degli scolari, e dei docenti, dei rapporti tra scuola e famiglia come integrazione dell'educazione scolastica, delle ripetizioni, delle classificazioni, degli esami, delle biblioteche scolastiche, e fornire insomma al suo lettore tutta una enciclopedia didattica, che corregga il solito volgare empirismo con una ferma e conseguente dottrina. Ne viene di necessità che la didattica del L.-R. non è una di quelle astratte regolistiche, che noi abbiamo sempre combattute, e che pur sempre si cercano, non si sa poi a che farsene, nelle opere di questo titolo, ma, come dice l'autore stesso, una critica didattica, scritta guardando alla nostra scuola d'oggi. « Forse fra dieci anni il nostro libro sarà scritto con migliore energia da altri critici, che guarderanno alle nuove opere educative, e studieranno il procedere di nuovi maestri ». Critica, si badi bene, non come sola condanna, ma, in generale, come giudizio: storia che giustifica ogni progresso ideale. Una didattica poi, come pur dice bene il L.-R., che risolve i problemi speciali in problemi generali, « perchè fa sentire in ciascuna questione dell'insegnamento (sia pure il modestissimo leggere e scrivere e la modestissima ortografia) l'eco di tutta la vita dello spirito, che è una: atto che risolve ogni volta tutta la potenza; giacchè ogni istante di coscienza è punto di fuoco, nel quale tutti i raggi della coscienza convergono » (508-509). Esatto, e molto ben detto.

Questa penetrazione di filosofia e di scuola in atto rende possibile al L.-R. di guardare in concreto lo spirito del fanciullo nella scuola qual'è, in mezzo alla vita, e di coglierne al vivo ogni moto e ogni bisogno: donde la grande freschezza delle sue intuizioni e la evidente utilità immediata delle considerazioni che egli così ha luogo di fare. Ecco un esempio. « La scuola, egli dice, facendo sentire la superiorità del suo orientamento spirituale su quello di più anguste coscienze, agisce sul mondo. Ecco la fede del maestro: le peggiori tendenze non governeranno la vita: *portae Inferi non praevalent!* » (p. 62). Qui c'è la dottrina e la fede del Lombardo: la dottrina, perchè è nel suo concetto dello spirito che la superiorità sentita come superiorità è già la superiorità dello spirito che la sente. Ma egli vede la scuola, in cui egli ha vissuto e noi viviamo: la scuola dove sono tanti i fiacchi, incapaci di far sentire questa

superiorità, i quali si sforzano di coprire la propria viltà con la menzogna dell'ambiente, che distrugge od ostacola l'azione della scuola. L'ambiente? Ma c'è ambiente per lo spirito, che è realtà assoluta? Il buon senso non potrebbe rispondere, perchè non intenderebbe nè pure i termini di questa domanda. Ma la pedagogia del L.-R. risponde: « L'ambiente è l'individuo stesso, in quanto lo ha nella sua coscienza; modificata la coscienza, è modificato, poco o molto l'ambiente ». Potrebbe bastare; ma il L.-R. si sente all'orecchio l'obbiezione del senso comune, che la sa lunga, com'è noto, contro la filosofia: — Ma il fanciullo sta a scuola tre o quattro ore; e venti a casa. Come volete che la scuola la vinca sulla famiglia? — « L'anima non si misura a ore » egli risponde. « Lo spirito non è nel tempo; ogni momento di vera vita spirituale vale tutta la vita, perchè in tutta s'irradia ». — Ma questa verità filosofica egli l'accosta alla mente di tutti, mediandola e attenuandola la rigidità in una serie di dirette osservazioni psicologiche. « Se sentiamo la forza di contrapporre attimi di educazione vera alle decine di ore vissute anche in una famiglia pessima (attimi di commozione profonda, di forza, di serenità e limpidezza di coscienza, che agiscono su tutto il resto della giornata nemica della scuola, e han la magia di fare apparire secondarie e indifferenti le manifestazioni estranee della vita ambiente), ogni ragione di pessimismo e di sconsiglio cade; resta l'ardore della lotta: volontà e speranza! ». Ancora: « Il passaggio dalla vita di casa alla vita di scuola, che è tanto più complessa e ricca, porta in quasi tutti gli scolari alla disposizione d'animo di accentuare in sé le ore passate a scuola. Tutto il resto del giorno quasi sparisce, o diventa dipendente dalla scuola. Se il maestro sa mantenere ed alimentare questa disposizione, lo scolaro si sente scolaro tutto il giorno, anche lontano da lui, anche quando non ha compiti da sbrigare. Scolaro nella comunione spirituale col suo maestro, che non lo abbandona. E la famiglia aiuta questa comunione. Le famiglie più savie ingenuamente rimproverano i figli col comunissimo: « che ne direbbe il maestro » (e qualche volta il bambino trema in cuor suo che il maestro possa sapere le birichinate domestiche!): le famiglie peggiori adoperano l'ostile: « belle cose ti insegnano a scuola! » e, anche in questa odiosa forma, richiamano la scuola nella coscienza dell'alunno. Il maestro è sempre presente! ».

Così è scritto tutto il libro: un occhio chiaro e intento vede in tutta la più minuta vita del maestro e dello scolaro lo spirito che è sempre quello: onde la considerazione apparentemente empirica si eleva e purifica a dottrina filosofica, combattendo a volta a volta ogni meccanismo che si sia annidato nell'organismo scolastico. E ve ne sono tanti, accumulatisi lentamente nei secoli in virtù di un empirismo pedantesco perchè senz'anima e in forza d'una riflessione astratta e però anch'essa meccanizzante.

Io non starò ad indicare ed enumerare tutte le verità che il L.-R. mette sotto gli occhi del maestro e tutti gli errori inveterati che egli di-

strugge. Mi limito solo a richiamare l'attenzione sui due importanti capitoli *Lingua e Grammatica* e *Il componimento*, che sviscerano con una lucidezza di critica ed un'assennatezza pedagogica esemplare due argomenti molto discussi negli ultimi anni tra noi e intorno ai quali si comincia ormai anche « ufficialmente » a riconoscere il diritto delle ragioni che noi abbiamo sostenute.

Vorrei piuttosto esprimere qualche dubbio che mi lascia taluna delle particolari trattazioni del L.-R., nelle quali mi pare che egli non abbia svolto in tutta la sua energia il principio critico della sua didattica. La quale vuol essere e dev'essere una critica della didattica per giustificarne tutto quello che se ne può giustificare e buttar giù tutto l'arsenale di meccanismi arbitrari, a cui essa si riduce come astratta regolistica della scuola. Giustificare si può ogni norma didattica, che non è specificamente didattica, ma il riconoscimento della legge universale dello spirito. Meccanismo e regolistica è invece ogni precetto che non si concilia con questa legge: e non vi si concilia p. e. un precetto grammaticale come un antecedente dell'espressione grammaticale; in generale, ogni precetto che distingue e fissa una legge dello svolgimento spirituale fuori di questo svolgimento, in guisa che possa considerarla come già determinata anticipatamente. Posto questo concetto, ci potrà essere una tecnica scolastica? p. e. un metodo dell'insegnare l'alfabeto? Si può sostenere un metodo fonico invece dell'alfabetico, o un qualsiasi altro metodo? Io credo che per entrare in una discussione di questo genere bisogna prima di tutto concepire un astratto alfabeto, che non c'è. Il L.-R. che preferisce illustrare storicamente l'origine e il progresso del metodo fonico, si ferma qui, e non mi pare che attribuisca nè anche a questa riforma una grande importanza, e se la ride dei nuovi metodi « che poi sono etichette su bottiglie vuote » (p. 330 n.); ma concede, a mio parere, più di quel che dovrebbe criticando coi riformatori il vecchio metodo alfabetico: il quale, non teorizzato, ma applicato, è stato sempre fonico nè più nè meno dell'altro; come il fonico non è meno alfabetico dell'altro quando si teorizza. Infatti non puoi teorizzare il metodo fonico senza parlare dell'alfabeto, in astratto come fa il glottologo e il grammatico, e però senza annularlo e assegnare un nome qualunque a ciascuna consonante; e dare i nomi alle consonanti è già consentire al principio del metodo alfabetico. Viceversa, insegnando effettivamente a leggere con questo metodo, non si resta ai nomi delle singole consonanti astratte; ma dalla lettura, p. e., di *b* come *bi*, si passa alla lettura di *ba*, non come *bía*, ma come *ba*: e si annulla quindi subito il nome del *b*, e si entra perciò nel metodo fonico. Il *b* da solo, che il vecchio maestro denomina e il nuovo non vuol denominare e però non legge, è un *b* che non esiste, e realmente, a rifletterci bene, non si scrive, nè pure, s'intende, mentalmente: e però non s'è presentato mai effettivamente in nessuna scuola di questo mondo.

Così in un'altra adesione che il L.-R. fa a un altro metodo nuovo — quello dell'insegnamento del disegno dal vero fin dal suo primo inizio —

io vedrei una concessione alla falsa e vecchia didattica, che fissa astrattamente la materia dell'insegnamento e salta fuori perciò dalla vita reale dello spirito quale si dispiega anche nella scuola; e l'autore s'è lasciato un po' fuorviare dall'analogia che egli giustamente vede tra disegno e parola, linguaggio. Si lascia fuorviare perchè l'analogia è giusta (disegno è linguaggio esso stesso), ma egli non l'approfondisce. La lingua è individuale, è vero; ma ciò non toglie che sia anche universale, e, perchè tale, storica: e però il bambino non comincia da capo, ma continua, innestandosi nel linguaggio materno. Ed ecco dunque giustificato lo studio iniziale del disegno su modelli, che sono il linguaggio grafico storicamente costituito. La questione che si dibatte ora tra insegnanti di disegno sarà un contrasto d'indirizzi artistici; ma non tocca menomamente la didattica, perchè il modello, non astrattamente considerato, ma imitato per davvero, non è niente affatto quel modello meccanico, estrinsecò, compressore dell'individualità e spontaneità del bambino, che dicono gli avversarii dei modellisti; poichè, come sa benissimo il L.-R., il bambino non imita nè anche quando imita. Il modello è un suo determinato problema estetico, da cui si genera un'intuizione individualissima e liberissima dello stesso modello, tal quale come nel disegno dal vero.

E osservazioni simili mi sarebbero suggerite dai concetti che il L.-R. propugna circa l'insegnamento della storia e delle varie materie scientifiche; se non mi paresse già una grande pedanteria stare a discutere della forma logica di idee, che vivono di una vigoria morale così forte da non potere che giovare alla scuola a cui s'indirizzano. Toccherò soltanto ancora d'un punto, che non potrei passare sotto silenzio, trattandosi di argomento in cui è doveroso esprimere la propria opinione, e tener conto dei dissensi altrui, se già si fosse una volta espressa. Io ho altra volta sostenuto la necessità d'un insegnamento religioso determinato nella scuola elementare, come la forma più congrua, per lo spirito del fanciullo, di quella filosofia, che in una cultura veramente umana non può essere trascurata; e ho combattuto perciò l'ideale della scuola laica concepita come scuola neutra, propugnando la scuola laica filosofica, che per essere tale deve cominciare ad essere religiosa. Anche il L.-R. dice che la nostra filosofia, l'idealismo immanente, è una religione: e che la scuola non può essere neutra, ma deve essere « via alla religione nostra ». Ma egli ritiene che la religione di questa scuola possa e debba essere soltanto arte, scienza, storia, geografia, matematica, tutti gli insegnamenti, o la cultura come organismo: anche la religione de' padri, ma non nella forma schematica e fredda del catechismo, ma nelle sue più calde espressioni poetiche, lette e studiate con un maestro, che con lo studio filosofico e storico delle religioni, abbia già appreso il rispetto di esse. Ottima idea, senza dubbio; ma soltanto, per me, come rimedio all'inconveniente di non avere, di non poter avere per cause politiche, che non hanno niente che vederè col merito della questione didattica, un vero e proprio insegnamento religioso. Perchè è verissimo che tutta la cultura è

religiosa, per uno dei suoi aspetti essenziali (v. la mia *Didattica*, p. II, cap. 3); ma è anche vero che il centro della religiosità di quella cultura organica, che il L.-R. bene vagheggia, non può essere che l'idea di Dio, o, se si preferisce, dell'assoluto come reale e presente. Basta perciò la lettura di passi del Vangelo o di un inno del Manzoni? Ecco il punto. Io noto che la poesia si può leggere in due modi: o riflettendo che è poesia; e allora non s'intende, non si gusta, non ci commuove, non ci educa. O immergendoci nel mondo della poesia, come in un sogno, da cui più tardi ci sveglieremo; e soltanto allora la poesia vive nel nostro spirito. Il Vangelo va letto con lo spirito del vangelista; Manzoni non s'intende; non si sente, se non si passa attraverso lo spirito del Manzoni. E allora la poesia è una religione determinata! — Ma non è catechismo. — È e non è catechismo: catechismo diventa nella scuola che analizza grammaticalmente e metricamente e fa parafrasare e mandare a mente e ripetere la poesia. Non è catechismo in quanto vera vita spirituale come può essere e dev'essere — almeno in teoria, giacchè si badi che anche dello studio della poesia qui si discorre in teoria! — anche il catechismo bene spiegato e fatto sentire al cuore fanciulletto nella solennità de' suoi insegnamenti e nella tenerezza de' suoi moniti.

G. G.

GIUSEPPE SAITTA. — *La personalità di Dio e la filosofia dell'immanenza*. Saggio storico-filosofico. — Fano, Società Tipografica Cooperativa, 1913 (pp. 50 in-8.º gr.).

Il Saitta è uno dei pochi giovani italiani sui quali si può fare sicuro assegnamento per gli studii seri di filosofia. Al lucido ingegno speculativo s'accompagna in lui non solo una solida e larga cultura, ma — ciò che è molto più raro — un sincero e profondo interesse filosofico; come ognuno può vedere in questo opuscolo, tutto vibrante di energica aspirazione alla verità, che si manifesta in una espressione viva, concettosa e plastica, nonchè nella stessa posizione del problema che l'autore ha studiato, e nel motivo ond'è evidentemente mosso verso la soluzione che ne propugna. Della vita che il pensiero prende nel suo stile può fornire un esempio quel che egli dice del concetto di *coincidentia oppositorum*, svolgendo un'osservazione non nuova, anzi in altri scrittori frequente, ma in forma prosaica, scheletrica, scolastica: « La *coincidentia oppositorum* non è una vera unità, ma chiamerebbersi meglio unione, combinazione, aggregazione. In tanto gli opposti fanno veramente uno in quanto non sono realmente tali in se stessi, vale a dire in quanto si riguardano come filiazioni dell'Uno, che profondandosi in se stesso si amplia, si allarga, si sviluppa, si ricrea. Ma noi siamo volti più a considerare l'Uno nella sua vita parassitaria, cioè nelle sue particolarità o differenze, che in se stesso. Ed è