

GIOVANNI VIDARI. — *Elementi di pedagogia: I, I dati della pedagogia.* — Milano, Hoepli, 1916 (pp. XII-402, nei *Manuali Hoepli*).

Un libro che s'intitola *I dati della pedagogia* non si raccomanda molto, a dir vero, dal frontespizio; ma non è il caso di fare il processo nè al titolo, nè alla disposizione estrinseca della materia che v'è trattata, nè ai ragionamenti con cui, alquanto alla buona, l'A. si sforza di giustificare l'uno e l'altra: perchè, quando si va a vedere, voglia o non voglia l'A., i dati non sono punto dati; ossia non sono il presupposto logico d'una dottrina, anzi la presuppongono. Giacchè l'A., che pur si giova spesso della distinzione di natura e spirito, continua a lasciarsi sfuggire che le scienze empiriche della natura possono parlare di dati, perchè soltanto l'empirismo, che si orienta per la stessa logica che gli è propria verso la natura, ha dati; laddove la scienza dello spirito (la quale non può essere altro che la filosofia, poichè lo spirito non è oggetto di cognizione empirica) è negazione d'ogni dato, e posizione assoluta del proprio oggetto: il quale non è altro che il concetto, che non si può pensare se non si costruisce. E se il Vidari vuole convincersene, non ha che a rileggere se stesso, e cercare se la designazione dei termini, in cui egli chiude la sua così detta « preliminarmente indagine positiva » del divenire storico del fatto educativo e del divenire psichico dello spirito individuale alle cui leggi l'educazione deve conformarsi, e poi via via tutti i criteri di giudizio, onde ricostruisce e valuta lo svolgimento storico e spiega e si rappresenta la formazione psicologica dell'uomo, implicchino o fondino certe categorie e concetti, che sono il nucleo di tutta una dottrina speculativa. Io mi rimetto per questa parte all'esame che può fare egli stesso della propria coscienza: perchè, si chiamino o non si chiamino dati, le cose raccolte in questo volume devono essere giustificate in se stesse pei concetti che esplicitamente vi sono contenuti o a cui logicamente si riconnettono.

E la giustificazione mi pare difficile prima di tutto per la poca chiarezza che il Vidari ha raggiunto nelle sue idee. Comincia egli procurando di determinare « l'oggetto e il campo della pedagogia ». È ben persuaso che l'educazione è propria dell'uomo, che solo è autocoscienza, e si domanda: « L'educazione si riferisce soltanto all'uomo in quel momento di sua vita spirituale che corrisponde a quello in cui la pianta si coltiva, e l'animale si aggioga o si addomestica o si addestra, cioè, quindi, al momento iniziale, così che possa definirsi la pedagogia come la scienza dell'educazione dell'uomo nel periodo di suo sviluppo, oppure essa si riferisce all'uomo in qualunque momento e fase di sua vita? ». E l'*aut-aut* è risolto con questa risposta, che, « se l'educazione si rivolge all'uomo in quanto soggetto cosciente e autocosciente, essa avrà ragione di essere sempre là dove la vita spirituale appaia, pur in gradi e forme diverse, in processo di continua elaborazione e di svolgimento ». Non preciso, fin

qui, ma abbastanza chiaro: l'educazione è dell'uomo in quanto soggetto autocosciente; questo soggetto è svolgimento; dunque, finchè c'è svolgimento, c'è educazione. Ma la chiarezza finisce quando il V. soggiunge: « Epperò nell'infante [l'educazione avrà ragion d'essere] come nel fanciullo, nell'adolescente e nel giovine, nell'uomo e nella donna, nel normale e nel deficiente, purchè un qualche barlume di spiritualità vera, cioè attiva e non meccanicizzata, vi brilli. E l'educazione d'altra parte non ha più ragione nè possibilità di essere là dove la vita dello spirito sia spenta o vada spegnendosi nella ripetizione meccanica di atti, nella incoscienza, nella insensibilità: se essa si rivolge essenzialmente all'uomo, l'uomo che si educa non può essere in largo senso che il giovine: quando l'uomo invecchia (e si può invecchiare a vent'anni), cessa di essere soggetto di educazione » (p. 14). La giovinezza! Ma se si può esser vecchi a vent'anni, si può restar giovani fino a trenta, quaranta, cinquanta, fin che si vive? Certo, finchè c'è vita, non c'è insensibilità o incoscienza, nè si può parlare, se non per metafora, di vita spirituale spenta o che vada spegnendosi nella ripetizione meccanica degli atti ecc. Le età della educazione sono quattro per l'A.: infanzia, fanciullezza, adolescenza e giovinezza; ma di quest'ultima, se indica un approssimativo termine iniziale (termine dello sviluppo fisico, intorno ai vent'anni), quanto al termine finale mi pare che paghi il lettore di parole piuttosto oscure: « Il termine finale variamente oscilla a seconda dell'esperienza onde lo spirito si nutre e la sua attività si svolge » (p. 364). La giovinezza è unità o armonia « di tutti gli elementi e gli aspetti onde l'umanità si costituisce ». Questa unità a un certo punto si rompe e « incomincia la tragedia della vita. Nella quale lo sforzo massimo è di riconquistare o di ristabilire quell'equilibrio ideal-realistico, che, sotto il martello dell'esperienza amara e dolorosa, minaccia di scomparire completamente » ecc. Ma « l'adulto che sa, per una giusta comprensione teoretica e pratica della vita, conservare l'unità armonica degli elementi, dei poteri, delle funzioni, onde l'attività spirituale si costituisce ne' suoi rapporti con l'esterno e con se stessa... continua a esser giovine, di una giovinezza non spontanea ma voluta » (385-7). Continua, ad ogni modo: ma è oggetto di educazione? Il V. vorrebbe dire di no; e non può, per paura de' suoi dati, di quei « dati certi e universali della esperienza » (p. 19), che paiono chiudere l'educazione dentro certi cancelli di tempo; e si prova a dare una certa elasticità alla giovinezza, attribuendola anche all'adulto; ma s'affretta subito a distinguere tra spontaneo e voluto, come se nella vita dello spirito la spontaneità non fosse volontà e la volontà non fosse spontaneità! E dalla penombra dell'età virile si passerebbe poi ad ogni modo al buio della vecchiaia: « Come l'adulto che perde l'equilibrio della vita si sequestra da essa e muore, così fisicamente l'uomo, più che invecchiare, va morendo, quando l'unità conservata riflessamente nella età virile si va, per declinante energia, sfasciando senza rimedio » e toglie d'imbarazzo il pedagogista! Se non che, per quanto declinante e in via di sfasciarsi,

questa unità (finchè c'è vita, almeno!) si vorrebbe sapere se nel vecchio ci sia o non ci sia: perchè un qualche buon vecchio si vede alle università (che è una forma di educazione che il V. riconosce); e io ho tuttora vivo nella memoria un illustre vegliardo, G. B. Giorgini, che veniva a sedere accanto a noi giovani alle lezioni del D'Ancona, e la cui vita spirituale pareva ben lontana dallo spegnersi nella ripetizione meccanica, nella incoscienza, nella insensibilità. Nè si vorrà dire che l'istruzione che egli veniva a procurarsi non fosse una vera e propria forma di educazione, se si ammette che per questa altro non si richieda che il soggetto cosciente e autocosciente, e però capace di svolgimento. — In conclusione, mi pare che, per questa parte, il pensiero divori i dati senza residuo. I dati limitano l'educazione dalla nascita alla giovinezza: e questa, in quanto pensata, si estende fino alla morte: poichè se l'adulto conserva fino alla vecchiaia le energie dello spirito è giovane; e invecchiare, veramente, non significa altro che morire; sicchè o si vive, e si è giovani; o non s'è più. E non c'è modo, dunque, di non lasciar coincidere (da parte almeno dell'educando) l'educazione con la vita dello spirito.

E volgiamoci all'educatore. Chi educa è l'uomo: ma « l'uomo », avverte il V., « in quanto è spirito che comunica con lo spirito »: l'uomo che ne ha di fronte a sè un altro. Ma si risolvono i due nell'unità dello spirito, come è stato sostenuto? Il V. obietta che per concludere a tale unificazione bisognerebbe dimostrare ciò che non è stato dimostrato: « 1° che, per essere i due termini... essenzialmente coincidenti nella umanità spirituale, essi scompaiano in realtà come termini distinti e contrapposti, e si identifichino in un solo atto o processo spirituale; 2° che, per essere l'educazione fondata sul presupposto dell'autocoscienza, venga a mancare *ipso facto* il rapporto della coscienza col mondo esteriore, epperò con l'*alter*, da cui essa trae motivo o guida di sviluppo, e in cui si riconosce ». Due proposizioni, egli aggiunge con la solita frondosa fraseologia, che sono state asserite « per una specie di salto arbitrario del pensiero filosofico che non soltanto sorvola, per amore di gioco dialettico, sui dati più certi della esperienza, ma anche inghiotte nella vaporosità (!) dell'atto istantaneo ogni distinzione di momenti, di aspetti, di processi » (p. 19). E con questo giochetto d'immaginazione secentisticamente scorretta, ecco giudicata una dottrina, che con tutto il suo lovevole rispetto pei dati certi dell'esperienza l'egregio A. avrebbe dovuto studiare un po' più attentamente per non correre anche lui il rischio d'inghiottire nella vaporosità della sua agile fantasia fatti certissimi come questo: che chi parla della risoluzione dei due termini, non li distrugge, nè li fa scomparire; ma li afferma, e ha bisogno di affermarli, nella loro dualistica opposizione, così come chi non ne vede la possibile unificazione. E come quest'altro: che anche nell'empirica autoeducazione l'idealista, che concepisce l'educazione come sintesi a priori, ha molto chiaramente e insistentemente additato e fatto valere il momento eteroeducativo, senza di cui non c'è sintesi. Poichè il Vidari do-

vrebbe stare bene attento a una cosa, se vuol rendersi pieno conto d'una dottrina, che evidentemente esercita una potente attrattiva sulla sua intelligenza, orientata verso lo spiritualismo e restia perciò a chiudersi nelle materialità dell'empirismo: che l'unità, in quanto unità spirituale (che vuol dire processo, posizione graduale di sè) non esclude, anzi include e pone la molteplicità.

E quindi si può star tranquilli, e indagare pacatamente il miglior modo d'intendere il rapporto dell'unità con la molteplicità, senza adombrare e ricalcitare, e appellarsi al monadismo per paura della dialettica (1). Giacchè altrimenti si corre il pericolo di dire spropositi, come quello (mi scusi l'amico Vidari) che si commette parlando di « monadismo psicologico e della conseguente eteroeducazione » (p. 19). Conseguente? Ma se il monadismo è la negazione d'ogni azione di una monade sull'altra? L'eteroeducazione non si può concepire sulla base dell'astratto monismo, ma non si può concepire nè pure sulla base dell'astratto monadismo. I due soggetti (educatore-educando) devono essere due, e devono essere anche uno. E io son certo che nella sua teoria dell'educazione che ci promette nel secondo volume di questi *Elementi*, il V. inghiottirà pari pari la dualità e non ci saprà dare altro che un'astratta unità. Un'astrattezza infatti chiama l'altra.

Qualche segno prenunzio se ne può scorgere nell'introduzione a questo primo volume, dove accenna perchè la pedagogia sia da concepire come fondata sull'etica. « Un'educazione al male (dice qui p. 21) è qualcosa di inconcepibile, perchè contraddittorio: perchè, infatti, l'educazione, in quanto è fondata sopra la essenza umana dei due termini che si trovano in rapporto,... non può muoversi in un senso opposto a quello segnato dalla essenza stessa della umanità, cioè dalla volontà morale ». Sicchè questa volontà morale, in cui convengono spirito educando ed educatore, non può essere immorale: ossia non è morale facendosi tale, ma essendo tale immediatamente: e quindi nè anche l'educazione la può svolgere, e non si può pensare che la volontà dell'educando si moralizzi al contatto e per effetto della volontà educatrice.

Ma intorno ai rapporti tra pedagogia ed etica il V. ha certe sue idee, intorno alle quali può essere utile qualche avvertenza. Egli non crede con Herbart che il rapporto tra pedagogia ed etica stia in ciò, che la pedagogia derivi dall'etica « l'idea del proprio fine, o meglio del fine dell'attività educativa; bensì in ciò che l'Etica porge di necessità l'idea della linea o della traiettoria, lungo la quale l'opera educativa idealmente intesa si prosegue ». Espressione immaginosa, al solito, ma punto chiara: perchè la linea o traiettoria si può rappresentare soltanto se si

(1) E dire che lo stesso V. intende rendere « omaggio al principio della evoluzione progressiva e dialettica (!) dello spirito, cioè di una evoluzione che si crea da sè per una dinamica interiore il superamento dei gradi conseguiti... » (pp. 210-11).

fissa il punto d'origine e il punto d'arrivo, che qui sarebbe il fine. Ma l'A. soggiunge: « Come l'educatore, il padre, il maestro compie funzione educativa solo se e in quanto agisca nella rettitudine del volere, ma non per questo si limita a educare per la rettitudine: così l'etica ha per rispetto alla pedagogia funzione, dirò così, regolativa, non costitutiva: informa di sé la pedagogia, non ne determina il contenuto » (pp. 22-23). Che sono idee, anche queste, piuttosto confuse. Lasciamo stare la distinzione di regolativo e costitutivo, che, se volesse ripigliare il concetto kantiano, sarebbe erronea, perchè il fine, trasportato dalla natura allo spirito, kantianamente, non può essere più semplicemente regolativo, e non piuttosto costitutivo. Il V. par che voglia dire che l'eticità è una parte sola del fine a cui mirerà l'opera educativa, non tutto il fine, poichè nega che l'educatore si limiti a educare per la rettitudine, e prima ha osservato « che data l'identità del fine pedagogico col fine etico, l'educazione non possa in fondo altrimenti venir concepita che come educazione morale, che quindi o se ne restringano il campo e le forme di attuazione, o si debbano poi fare sforzi speciali di dialettica per conciliare quel concetto in realtà troppo angusto con altro più lato e più pieno ». Ma allora non si vede come si possa accettare la critica che p. e. io movevo alla concezione herbartiana, che la pedagogia si risolva in una tecnica, come « scienza di mezzi per il conseguimento di un fine precedentemente e per altra via posto ». Giacchè, dilatando il fine quanto si voglia, una volta messisi sul terreno dell'Herbart, la pedagogia non potrà esser mai altro che scienza di mezzi, e quindi tecnica naturalistica, rispetto alla quale veramente il fine, come trascendente, non potrebbe essere se non regolativo, nel senso che il V. non può esser disposto ad accogliere. Nè certamente basterà a far la luce in questo buio la distinzione di fine e ideale, a cui il V. si appella: l'uno, « fine che finisce o chiude un'attività », e l'altro, « fine che si intrinseca con essa e la promuove ». Giacchè, per quanto s'intrinsechi, questo ideale rimane sempre — cioè il V. vuole che rimanga — esterno all'attività, il cui governo è di competenza della pedagogia. Ecco qui un altro brano polemico, che respinge indietro il nostro autore mentre egli si accostava alla dottrina la quale, facendo immanente l'ideale all'attività, tagliava alle radici la distinzione herbartiana, che egli non si sente di accettare:

Si dirà forse da qualcuno a questo punto che il concetto dell'ideale pedagogico e quello del suo processo di attuazione, epperò del metodo, non sono che artificialmente distinguibili; perchè ad un punto solo, cioè nell'atto stesso in cui l'ideale folgoreggiando appare alla coscienza e vi si impone, anche il processo di sua attuazione si compie. Ma una tal proposizione non è vera se non nell'atto in cui l'educazione cessa [anzi!], in cui educando ed educatore sono scomparsi, in cui, cioè, viene a mancare [anzi!] proprio ciò che costituisce il fondamento della possibilità ecc. Se questo esiste, esiste la Pedagogia ecc. Ma se il rapporto fra educatore ed educando scompare, allora scompare anche l'educazione, e con essa scompaiono la Pedagogia e l'ideale e il Metodo; e nulla più resta fuorchè il gran vuoto, nel quale è precipitato il tutto (!).

Troppo rumore per nulla, per le ragioni dette sopra e perchè nessuno ha mai negato l'opposizione di ideale e atto, pure unificandoli. Quel che si nega è la concezione dell'atto che sia atto senza essere il proprio ideale; e dell'ideale che non sia in via d'essere attuato. E se il Vidari se ne contenta, si accomodi; ma non ha diritto di rifiutarsi a concepire la pedagogia come tecnica.

E questo, in generale, ho da dire: che il Vidari vuole stare con una gamba di qua e una di là; e così non gli può riuscir di camminare, o di dare un sol passo. Non gioverebbe ora discutere i sommari abbozzi che fa in questo volume, senza nessuna possibile pretesa scientifica, della storia dell'educazione, e della psicologia dell'educando; dove sarebbe agevole dimostrare a ogni pagina l'arbitrario miscuglio dell'empirismo con la filosofia. Basterebbe additare nella *Conclusione* proposizioni filosoficamente ereticali come questa: « Lo sviluppo spirituale si compie bensì sotto l'azione degli stimoli esterni di varia natura, ma essenzialmente per l'attività del soggetto che trova in sè... l'impulso al proprio svolgersi »; e proposizioni di sapore schiettamente idealistico in antitesi a tutte le tendenze empirizzanti dell'autore, come quest'altra: « Lo sviluppo è veramente un trarre sè da sè per mezzo dell'azione, un divenire facendosi, un essere nell'agire »; e quest'altra: « Lo sviluppo è, dunque, un farsi (non un essere fatto), ma un farsi concentrato e sintetico... »: proposizioni che l'A. stampa in *grassetto*. Della coerenza del suo pensiero si potrà meglio discorrere quando avremo il secondo volume. Intanto questo primo non si può sperare di certo che giovi a rischiarare quella gran confusione d'idee che si agita nei cervelli dei nostri pedagogisti.

G. G.

PROF. MICHELE BARILLARI. — *L'ideale ed il reale del diritto*, discorso per l'inaugurazione dell'anno accademico nella R. Università di Cagliari. — Cagliari, Valdès, 1916 (8.º gr., pp. 70).

In questo discorso il Barillari, che dà prova di avere bene meditato sui maggiori monumenti della filosofia giuridica, sostiene con calorosa e lucida parola la dottrina dell'unità d'ideale e reale nella storia del diritto, e perciò della piena verità del diritto, non già nel senso che il diritto positivo scacci da sè come vano fantasma quello ideale, ma nell'altro e retto dell'unità dell'ideale col reale. Una osservazione, per altro, ci sia consentita intorno a un oscillamento di concetti, che abbiamo avvertito molte volte nei lavori di filosofia del diritto, e che ci sembra di avvertire anche in queste pagine del Barillari. Il rapporto d'ideale e reale nel diritto ha due assai diversi significati: il primo dei quali è propriamente ciò che quei termini vogliono dire nella loro più generale accezione: rapporto cioè tra l'universale e l'individuale, tra l'idea e la singola manifestazione, tra il valore e il fatto; e il secondo invece è il rapporto tra l'attività giu-