

Miscell.

C

463

LUIGI CREDARO

L'INSEGNAMENTO UNIVERSITARIO

DELLA

PEDAGOGIA



PRELEZIONE AL CORSO DI PEDAGOGIA

letta il 15 gennaio 1903 nella R. Università di Roma

Prof. ETTORE STAMPINI
R. UNIVERSITÀ
TORINO

1903

DITTA G. B. PARAVIA E COMP.

(Figli di I. VIGLIARDI-PARAVIA)

TORINO-ROMA-MILANO-FIRENZE-NAPOLI

L'INSEGNAMENTO UNIVERSITARIO DELLA PEDAGOGIA

« È fenomeno notevole questo: che, nell'ultimo trentennio, mentre l'istruzione elementare, per ciò che all'arte pedagogica si attiene, si è profondamente rinnovata e ha creato una generazione di insegnanti lodevoli per l'abilità con cui hanno saputo interessare alla scuola le moltitudini, l'istruzione media è rimasta immobile, e ai grandi progressi, avvenuti nel mondo pedagogico, o non ha partecipato, o ha partecipato in misura assai scarsa. Il professore secondario quasi teme di essere considerato da' suoi colleghi un povero maestro elementare, se si abbassa a leggere un libro di pedagogia o a dimostrare per la pedagogia qualche interesse ».

Queste parole, pronunziate nel 1837 a Berlino dallo Spilleke, uno dei più celebrati direttori di scuole secondarie e organizzatore dell'istruzione tecnica in Prussia, sembrano riferirsi all'Italia di oggi. La pedagogia, da noi, è materia per le maestre giardiniere e gl'insegnanti primari; per il professore delle scuole medie è nulla più che un capitolo di filosofia, di cui si può anche fare a meno.

Tale opinione ebbe, fino ad oggi, sanzione di Stato.

E ben si spiega. Le difficoltà tecniche o di metodo vanno via via diminuendo col salire dai gradi inferiori ai

superiori. Grandi nell'istruzione sub-elementare, cioè negli istituti dei sordo-muti, ciechi, deficienti, e nei giardini d'infanzia; meno grandi nella elementare; meno ancora nella media; finchè nell'istruzione superiore tendono a scomparire nell'unità intellettuale di chi insegna e di chi apprende. In senso inverso degradano le difficoltà scientifiche; massime nelle università, minime nei giardini froebeliani.

L'Italia ha un'esperienza scolastica nazionale relativamente breve. Successa alla Chiesa, che dell'insegnamento aveva una pratica millenaria e concetti fissi e precisi, dovendo creare l'esercito degli insegnanti laici, si occupò e preoccupò della qualità prima, che deve possedere un docente: il *sapere*; qualità che lo Stato può anche valutare più facilmente dell'attitudine didattica. E poichè le scuole medie dopo il '60 vennero rapidamente crescendo, i professori si reclutarono anche fuori dell'Università, accontentandosi talora di una prova di sapere assai facile, tal'altra rinunciando perfino a questa.

Ma il periodo giovanile e, quasi, tumultuario della costituzione dei pubblici servizi è passato ed è ormai sventrato quello della riflessione. I giovani che escono dalle nostre università forniti di larga e moderna coltura, aumentano ogni anno; l'offerta del lavoro didattico supera assai la richiesta. Onde il dovere dello Stato di fare una scelta più severa: chi aspira ad insegnare in una scuola media, oltre la prova del *sapere*, deve fornire quella del *saper insegnare*.

Tale fu il nascimento della pedagogia della scuola secondaria presso le nazioni più progredite.

Quale contenuto, quale metodo deve assumere l'insegnamento universitario della nostra disciplina per rispondere in Italia alle nuove esigenze, mi propongo di esporre in questa prima lezione.

Esso si può dividere in quattro parti:

- 1^a — Storia pedagogica.
- 2^a — Legislazione scolastica.
- 3^a — Pedagogia teoretica.
- 4^a — Pedagogia pratica.

I.

La *storia pedagogica*, in Italia, suolsi intendere come esposizione delle dottrine, dei sistemi, dei piani ideali consegnati nelle opere dei singoli grandi scrittori.

Questo limite va allargato: alla pedagogia *professata* bisogna aggiungere quella *praticata*; alla storia delle idee, quella degli istituti, delle leggi, dei fatti scolastici; di cui sono solenne recente affermazione i *Monumenta Germaniae paedagogica*.

Nell'allargarsi incessante dell'indagine storica, che, penetrando nel passato dell'umanità, analizza i fattori dell'acrescimento dell'energia psichica individuale e collettiva, e scopre le fonti dell'immenso patrimonio materiale e morale, pervenuto in eredità alla generazione presente, bisognava imbattersi anche nelle istituzioni e negli usi scolastici e farne una storia speciale.

Anche le foggie del vestire, i mobili, le armi dei secoli passati ai nostri dì sono oggetto di accurati studi. Ma, minuzia per minuzia, è ben più importante conoscere gli abecedari e i libri scolastici, che furono alimento spirituale delle passate generazioni, che le foggie degli abiti indossati e le guise dei letti su cui dormirono; i metodi onde furono educati all'amore della propria terra e della propria

religione, che le forme delle armi con cui le difesero sui campi di battaglia.

La formazione e lo sviluppo della vita interiore ha un significato assai più alto della esteriore.

Basta pensare all'importanza attuale dell'istruzione, per comprendere quale fattore potente d'incivilimento essa sia stata nei tempi decorsi. Quando noi conosciamo le condizioni scolastiche di una nazione, noi conosciamo gli elementi della sua civiltà. Nella scuola si concentrano tutti gli aspetti della vita reale e ideale di un popolo: sentimenti e principî, credenze e massime, virtù e difetti, verità e pregiudizi. Noi possiamo, colla storia della scuola, seguire grado per grado il processo d'incivilimento di un popolo e il diverso atteggiarsi dei rapporti tra le classi sociali.

Quale significato politico non racchiude in sè il nascente istituto della refezione scolastica e quello delle università popolari?

Quali illazioni non è legittimo fare sulle condizioni sociali e politiche di un popolo, il quale assicuri vita migliore a chi gli prepara cibi, o abiti, che a colui, il quale ha pubblico ufficio di somministrare ai fanciulli sapere e virtù?

La scuola è parte integrante della civiltà; ma, a sua volta, diventa fattore efficacissimo di progresso, focolaio vivo dell'evoluzione storica, forza che spinge in alto la umanità. La vita sociale stessa può essere concepita come un grande organismo di educazione umana. E non è irragionevole concludere che la storia civile — prima dominio esclusivo dei letterati, poi elevata a grado di scienza da giuristi che mutarono la direzione delle ricerche e i metodi di ricostruzione, ora avviata allo studio di nuovi fatti per opera degli economisti — in un tempo non lontano sarà rifatta e integrata dai pedagogisti.

La storia dell'umanità si avvia a diventare la storia dell'educazione del genere umano (1).

Ma, affinché questa sia compiuta e vivente, alla storia degli istituti va accompagnata quella delle teorie. La pratica educativa precede la teoria, ma questa sorge coll'intendimento di governare quella. Molti sistemi pedagogici, dall'altezza delle loro astrazioni, hanno avuto scarsa influenza sulla formazione, la struttura, il funzionamento della scuola; ma un piano ideale di educazione è sempre una grande forza di moralità. I sistemi, che si salvarono dalle tenebre dei secoli, non ebbero tutti un contenuto esclusivamente morale, ma tutti furono orientati verso la moralità. Vi è pedagogia più utopistica della *Repubblica* di Platone? Eppure essa esercitò una possente azione spirituale, e ancora oggi, dopo ventiquattro secoli, contiene una forza ineffabile, che eleva a un concetto più puro della missione dell'uomo sulla terra.

Nella storia della pedagogia ci abbattiamo a grandi figure di educatori, i quali esercitano su noi un fascino, che ci piega all'ammirazione e ci sospinge all'opera. Vittorino da Feltre, Comenio, Pestalozzi, Froebel, Herbart e altri geni della pedagogia, se conosciuti attraverso gli scritti, dove i loro metodi risplendono di evidenza meravigliosa, ci riempiono di entusiasmo e ci guidano alla soglia della scuola con fede più vivace nell'arduo quotidiano lavoro. Anche la storia pedagogica ha la sua poesia. In essa l'insegnante, insieme coll'ideale della vita, apprende l'ideale del suo ufficio, e nessun ufficio, più di questo, ha bisogno d'ispirarsi ad elevatezza di principî e a purezza di sentimenti.

Ogni grande sistema di pedagogia, da un lato è una

(1) Ho distaccato un paio di periodi dal mio lavoro: *La Società per la storia dell'educazione e della scuola tedesca*. (*Rivista filosofica*, 1899, VI).

sintesi e un'interpretazione dei bisogni e delle aspirazioni che stanno in fondo alla coscienza contemporanea, dall'altro è uno sguardo che varca l'orizzonte comune, una protesta e un'anticipazione mentale.

Si avvera nella storia un accrescimento continuo di energia psichica e morale, cui corrisponde un perfezionamento materiale dell'organo del pensiero stesso nella razza e nell'individuo. Questa ascensione dell'uomo si rispecchia fedelmente nelle opere dei grandi pedagogisti. Nessuno, però, per quanto grande e geniale, può darci la chiave di volta della scuola, benchè ciascuno sia utile. Il problema educativo non è riducibile a formole di risoluzione o a un ricettario, che serva per tutti i casi. La meccanica pedagogica non si troverà mai. L'educazione è e rimarrà sempre un lavoro sommamente spirituale e artistico. La pedagogia non ha una virtù suprema e onnipotente, ma essa è indispensabile per evitare gli errori. I parapetti dei ponti sui fiumi non fanno camminare il viandante, ma ci vogliono per impedirgli di cadere in acqua.

Quali saranno i limiti della storia pedagogica?

L'educazione, come fatto, costume, bisogno domestico e sociale, è antica quanto la famiglia e l'amore pei figli, ma soltanto in una civiltà progredita il fatto educativo viene considerato a sè, e nasce la teoria.

La storia pedagogica, in quanto comprende il fatto e la teoria, ha gli stessi confini della storia politica.

Pigliando le mosse dai popoli primitivi, attraverso l'Oriente, la Grecia e Roma, dovrebbe venire al nostro secolo, seguendo il filo della stessa storia generale. E tale è veramente il disegno coraggiosamente concepito da K. Schmidt, e l'altro ancora più ampio e recente di K. A. Schmid. Se non che le istituzioni, le vedute morali, politiche, religiose dell'antico Oriente sono così profondamente diverse dalle nostre, che non si potrebbe in-

tenderne la storia pedagogica avulsa dal complesso della rimanente vita civile; e se anche si potesse intendere, nessun contributo di scienza o di arte porterebbe all'opera educativa del tempo presente, sulla quale la pedagogia dei Cinesi, dei Persi, degli Egizi, dei Fenici, ecc. non ha esercitato alcun influsso.

Diverso è il nostro rapporto coi Greci e coi Romani. Le idee morali, artistiche, giuridiche, la lingua e la letteratura greca e latina sono il fondamento della nostra istruzione secondaria (1); ma la fede nell'efficacia educativa della cultura classica, troppo lenta e ideale per soddisfare i bisogni della società presente, va fatalmente diminuendo, e i metodi educativi di Grecia e Roma non possono offrire molti elementi utili alla pedagogia contemporanea, perchè essi sono strettamente collegati colla vita nazionale ed economica antica, e specialmente coll'istituto della schiavitù; e perciò non rispondenti alle aspirazioni sociali della civiltà presente. Onde le istituzioni educative greco-romane si debbono considerare come parte delle antichità classiche; e le stesse dottrine pedagogiche di Platone e Aristotele, come parti della filosofia politica ellenica. E alla storia della filosofia noi li abbandoniamo.

E pure sono da collocarsi fra le antichità gli istituti dei tempi di mezzo, i quali non presentano notevole analogia coi nostri.

Negli Umanisti della Rinascenza italiana l'Europa contemporanea saluta i primi maestri; a nessun periodo della cultura italiana si può con maggiore fondamento

(1) « Noi dobbiamo e possiamo fare di più; ma il filo conduttore per l'educazione della nostra gioventù dobbiamo rintracciare nell'antichità classica », così pensava Herbart ora è circa un secolo (1806), e tale è ancora il pensiero ufficiale di quasi tutti gli Stati civili d'Europa. Confr. L. CRE-DARO, *La Pedagogia di G. F. Herbart*, 2ª ed., Paravia, 1902.

applicare le nobili parole, con cui il Foscolo inaugurava il suo insegnamento all'Università di Pavia:

« O Italiani, io vi esorto alle storie, perchè niun popolo più di voi può mostrare, nè più calamità da compiangere, nè più errori da evitare, nè più virtù che vi facciano rispettare, nè più grandi anime, degne di essere « liberate dall'oblivione ».

L'umanesimo, che dall'Italia si comunicò alle altre nazioni; l'attività commerciale delle nostre maggiori città, le quali allora furono il cervello dell'intera Europa; la coscienza moderna, formata in Italia, quando le altre nazioni erano ancora dominate dalla ristretta coltura feudale, presuppongono una vita scolastica intensa.

Negli Archivi e nelle Biblioteche dell'Italia, redenta e irredenta, stanno nascosti tesori didattici, che dovrebbero essere ricercati, descritti e pubblicati. I *Monumenta Italiae paedagogica* getterebbero nuova luce sul nascimento delle istituzioni scolastiche moderne di tutte le nazioni europee, e servirebbero di base a una storia della formazione del carattere e dello spirito italiano.

Lo spirito è essenzialmente storia. La storia s'incarica di pensare per noi, più di quanto noi stessi crediamo.

A voi, o giovani, si apre innanzi un inesplorato campo di lavoro, dove la scienza storico-pedagogica e l'interesse nazionale s'incontrano. Rintracciando l'origine dei nostri istituti, verificando come siano connessi con la coltura e la civiltà nazionale, ci persuaderemo che non si possono snaturare o abolire, senza ferire il cuore della nazione o della città, che li vide nascere e prosperare. E per un altro verso, vedremo come essi siano stati soggetti a un'azione quasi continua di rinnovamento e adattamento; e impareremo che solo gli spiriti unilaterali, privi di senso storico, chiusi ai nuovi bisogni sociali, possono immaginare di avere raggiunto l'ottimo, e quindi opporsi

sistematicamente ad ogni iniziativa, che tenda a modificare l'istruzione pubblica e privata. Non tutte le istituzioni scolastiche sono ragionevoli; non tutte meritano di essere conservate; tutte debbono seguire il movimento ascendivo e diffusivo della coltura.

L'imperativo pedagogico del medio evo era: Siate perfetti, come è perfetto il nostro Padre in cielo; il moderno è espresso nelle parole del Comenio, il Galileo dell'educazione: Tutti imparino; tutti siano istruiti, onde essere ben armati per la vita.

E per altre ragioni la storia pedagogica deve formar parte dell'insegnamento superiore.

Conosce l'essenza della pedagogia contemporanea solo chi ne ha seguito il necessario e continuativo sviluppo attraverso i secoli ed ha osservato ciò che si è tentato di attuare e fu possibile attuare.

Si può essere valente fisico o chimico anche senza conoscere la storia della fisica e della chimica. Non si può essere pedagogista, gettando da parte la storia della pedagogia; in quello stesso modo che non si potrebbe essere filosofo e rinunciare alla storia della filosofia.

Alla luce della storia non poche teorie, che si danno ingenuamente per nuove di zecca, appaiono vana resurrezione; non pochi piani educativi destinati nella mente paterna degli autori a risolvere definitivamente il faticato problema della scuola e con esso la questione sociale, risulteranno già saggiati al crogiuolo dell'esperimento e riconosciuti sbagliati, sterili e fantastici. Da che potrebbero seguire, specialmente in Italia, una diminuzione del frivolo diletterismo pedagogico e una maggiore modestia nelle pubblicazioni. E la modestia è, per chi attende ad opera educativa, qualità essenziale.

Ma il valore più alto della storia dell'istruzione sta in questo: che essa estenderà al campo pedagogico l'ap-

plicazione del metodo induttivo, che da Galileo e da Bacon fu fecondo di grandiosi risultati per le scienze della natura, e che da qualche tempo vengono tentando anche le scienze sociali. Non abbandonandoci a una vecchia e nuova metafisica dello spirito, che, con meravigliosa audacia e potente vigore speculativo, deduca da concetti puri e a *priori* le leggi della pedagogia e anticipi col pensiero l'esperienza naturale, storica e sociale; ma prendendo a fondamento l'esperienza stessa, noi insegnanti del gruppo filosofico possiamo ragionevolmente sperare di metterci al passo degli altri insegnamenti universitari e specialmente di quelli scientifici.

La storia della pedagogia, condotta col metodo critico scientifico, il quale nel giro di non più di 70 anni ha profondamente rinnovata tutta la storiografia, ci presenta le energie educative nel corso della evoluzione umana e quindi nella loro forma *dinamica*; soltanto per essa noi saremo in grado di seguire il canone fondamentale della logica induttiva, che dall'esame del maggior numero possibile di fatti vuole si derivino le leggi generali. La legge è l'uniformità dei fatti. Tuttavia non si può, non si deve accettare l'opinione dell'insigne storico della pedagogia, lo Schmidt, il quale, giustamente orgoglioso dell'opera possente da lui compiuta, sostiene che la storia pedagogica è per se stessa il più compiuto e obbiettivo sistema scientifico di pedagogia.

Il metodo storico eretto a metodo universale fu l'errore del secolo XIX; come il metodo costruttivo *a priori* fu l'errore del secolo XVIII. Il secolo vigesimo deve integrare il metodo storico col metodo induttivo-sociologico e applicarli anche ai fatti educativi.

II.

Delle altre parti dell'insegnamento superiore della pedagogia mi conviene dire, per quest'anno, con brevità:

La *legislazione scolastica* abbraccia le leggi, i decreti, i regolamenti, gli istituti, che sotto la protezione delle leggi, o malgrado esse, vivono in Italia e all'estero. Campo immenso! In tutte le scuole del mondo si verifica un incessante rinnovamento di mezzi ed una elevazione di fini sotto la pressione del progresso scientifico e sociale, per la ferrea legge della concorrenza tra individui e popoli.

Oggidì nessuna nazione può impunemente isolarsi da questa marcia ascensiva dell'educazione umana. Quanto danno ed onta non vengono all'Italia dall'essere considerata la terra dell'analfabetismo tra le altre grandi nazioni d'Europa! E maggiori verranno per l'avvenire. Gli Stati Uniti chiudono le porte agli emigranti analfabeti, e altri paesi, fin qui ospitali, ne seguono l'esempio. L'interesse e l'onore nazionale impongono pronti ed efficaci provvedimenti. Bisogna mettersi al fianco delle altre nazioni.

I prodotti agricoli e industriali, il lavoro della mano e dell'intelligenza, ovunque risentono le variazioni del mercato mondiale, sul quale ogni popolo presenta domande e offerte. I Congressi internazionali sono divenuti assai frequenti, e i vari popoli si misurano e imparano a conoscersi e a valutarsi.

I lavoratori di tutti i paesi con vasto impeto di solidarietà si uniscono, e chiedono ai Governi maggiore e migliore istruzione.

La scuola può e deve riflettere questi grandiosi moti dell'anima odierna.

I tradizionali tipi educativi più non bastano. È forza progredire; e per progredire neppure il popolo più ricco

e intelligente può rinunciare all'esperienza e al confronto degli altri. I viaggi pedagogici all'estero non furono mai tanto in uso, come in questi ultimi decenni. Ogni Stato li promuove. La Francia è arrivata a questo: di mandare in Germania parecchi de'suoi migliori figli a compiervi gli studi secondari. L'idea del Molkenboer di fondare un *Consiglio permanente internazionale dell'educazione* potrà dirsi prematura, ma non fantastica.

Nè accentuando l'esigenza dello studio dei tipi educativi esteri s'intende dire che un popolo debba procedere per imitazione, togliendo a mani straniere la fiaccola che illumina il cammino delle proprie riforme. Se l'Italia volesse germanizzarsi o americanizzarsi, cesserebbe di essere l'Italia e non diventerebbe la Germania o l'America. Solo questo si vuole sostenere: che nell'immenso materiale di studio messi innanzi dalle nazioni straniere noi dobbiamo cogliere i rapporti di somiglianza e di differenza; seguire le varie correnti nel loro formarsi, svolgersi, intrecciarsi; indurre leggi, che vanno poi sempre sottoposte al controllo dell'esperimento.

Saltano all'occhio confronti interessanti fra le diverse nazioni latine: fra l'Inghilterra e l'America settentrionale da una parte e i popoli della Scandinavia dall'altra; tra il frazionamento della piccola libera Elvezia e l'uniformità dell'immenso Impero russo. Ed è assai istruttivo seguire, alla luce della statistica, il movimento mondiale ascensivo dell'istruzione popolare e il vario atteggiarsi dei rapporti tra famiglia, Comune, Stato e Chiesa; e le lotte per la libertà scientifica e didattica; la resistenza della Chiesa e delle Congregazioni religiose, che vedono diminuire il millenario impero entro e fuori i cancelli della scuola; e il rapidissimo incremento della coltura femminile e il contrasto vivo che qui presentano la vecchia Europa e il nuovo mondo; e i programmi e le istruzioni

didattiche di alcuni Stati, es. l'Austria, che rappresentano il connubio felice della teoria colla pratica, il temprarsi dell'idealità colla realtà. La mente esce da questi studi più nutrita; e come il viaggiare insegna che molti metodi di vivere, ritenuti naturali e necessari, altro non sono che inerte empirismo, così la conoscenza della pedagogia praticata presso le altre nazioni ci mette in grado di giustamente valutare i diritti della scuola in ordine alle attuali condizioni della civiltà generale, e di notomizzare la struttura dei nostri istituti per riformarli, ove occorra, o anche per combattere la fretta superficiale di chi volesse legiferare senza fondata cognizione di cose.

Al valore pratico si aggiunge quello conoscitivo. La legislazione scolastica è un necessario complemento della pedagogia storica. Questa presenta l'educazione sotto lo aspetto genetico e dinamico; quella sotto l'aspetto statico, cioè nell'attuale equilibrio. E solamente dall'esame dei fatti educativi nella duplice forma dinamica e statica, mentalmente astratti dal complesso dei fenomeni sociali, si possono indurre delle leggi non prive di valore scientifico.

III.

Siamo così entrati a dire della terza parte del nostro programma d'insegnamento: la *pedagogia teoretica*.

Dovrò io indugiarmi, com'è uso, a dimostrare la necessità che il pedagogista apprenda dalla psicologia la conoscenza dei mezzi, cioè delle leggi dello sviluppo psichico, dall'etica la concezione del fine e dalla sociologia la nozione scientifica dell'ambiente, nel quale l'alunno vive e opera? Sarebbe lo stesso che dimostrare che la medicina non può essere senza l'anatomia e la fisiologia; e l'ingegneria, senza la fisica e la matematica.

La pedagogia applica i risultati della psicologia e della morale sociologica alla formazione della personalità umana. Quando noi conosciamo quale indirizzo in queste discipline segua un pedagogista, conosciamo anche la sua dottrina.

Per accennare subito, e colla brevità che l'ora impone, i miei concetti in proposito, dirò che il metodo seguito dal Kant e dalla sua scuola di svolgere la dottrina morale, movendo dalla considerazione dell'uomo astratto dall'ambiente storico e sociale per riuscire al formalismo puro, ha reso incalcolabili servigi al sapere filosofico; ma rappresenta una veduta definitivamente sorpassata.

Il secolo XIX, in contrasto coll'indirizzo troppo individualistico del secolo precedente, ha assodato il principio che l'ideale etico è una derivazione sociale e può essere conosciuto solo collo studio dell'uomo reale, il quale è un prodotto storico e collettivo; innalzando così la sociologia a grado e dignità di scienza, e mutando radicalmente il metodo di trattazione della psicologia, della filosofia giuridica e storica, dell'economia politica, dell'etica, ecc. Non più l'individuo astratto e isolato, ma l'uomo consociato forma il centro di studio e di ricerca.

Oggidì ripugnerebbe al progresso scientifico una morale, che non fosse essenzialmente sociologica, cioè che non tenesse conto delle azioni e reazioni continue che intercedono fra l'individuo e la collettività, e non mirasse alla solidarietà, come a fine supremo del vivere umano.

La parola *solidarietà*, che, mezzo secolo fa, non si udiva pronunciare nelle scuole di filosofia, ha fatto fortuna. Uscendo dai confini giuridici e biologici, nei quali stava rinchiusa, a poco a poco ha assunto una significazione nuova, comprendendo in sè tutte le idee morali, conformi al presente ideale democratico, e integrando

quelle di altri tempi: la giustizia antica, la carità cristiana, la fratellanza sentimentale del '48. La solidarietà morale differisce dalla giuridica, perchè non si tratta di un debito comune verso un debitore estraneo, sibbene di un debito vicendevole fra i consociati; dalla biologica, perchè nel consorzio umano gl'individui non sono soggetti, come le cellule di un organismo vivente, a una specie di fatalità esteriore e naturale. La solidarietà è un principio di azione morale, di cooperazione, di mutuo aiuto, che mira al miglioramento dei compartecipi, conformemente a un ideale di giustizia, in un'associazione quasi fraterna. Teoricamente, qui non sono nè benefattori, nè beneficiati. Quanto ciascun membro dà, tanto riceve. Il risultato finale è un aumento di benessere per tutti. L'interesse personale si confonde coll'universale.

La pedagogia deve insegnare come vanno elaborate tutte le materie per soffocare nell'alunno i germi dell'egoismo e contrapporre alle norme dell'avvedutezza il principio operoso della solidarietà. Il quale differisce dall'imperativo della scuola kantiana, perchè non si accontenta del formalismo; e dal precetto della carità cristiana, perchè esclude ogni elemento metafisico e confessionale. E a un tempo è capace di accomunare in una idea tutte le Chiese e tutte le Scuole, perchè a tutte consente di innestare sul comune principio la propria credenza religiosa e la propria metafisica (1).

Ond'è che l'idea della solidarietà può valere come idea pedagogica centrale a materialisti e spiritualisti, a cattolici e protestanti, a ebrei e liberi pensatori. Attorno ad essa, per altro, possono darsi convegno solamente coloro che amano e desiderano l'istruzione del popolo; e

(1) BOURGEOIS-CROISSET, *Essai d'une philosophie de la solidarité*. Paris, 1903, p. XV.

per amarla e desiderarla bisogna aver fede nell'eguaglianza.

Per indirizzare l'allievo verso questa meta, è necessario conoscere le vie che vi guidano. La pedagogia presuppone la psicologia.

Ma quale psicologia?

Vi è una psicologia razionale e una psicologia scientifica: antica la prima, almeno quanto Aristotele, fatta di pura riflessione e compenetrata colla filosofia; sorta da poco più di mezzo secolo, fatta di riflessione e di sperimentazione, e indipendente dalla filosofia, la seconda. È psicologo della nuova scuola solamente colui che si serve del sussidio dello sperimento; chi non sperimenta, chi non si sottopone alle fatiche di laboratorio, tratta sempre la psicologia *litterarisch*, come si esprime il Wundt; e qualunque siano gli autori cui s'ispira, e l'ordine d'idee che segue, appartiene sempre, pel metodo, alla vecchia scuola.

La psicologia si avvia a diventare il complemento delle scienze biologiche, delle quali va applicando il metodo tra difficoltà gravi, ma non insuperabili. Ostacoli della stessa natura dovette vincere la fisiologia per liberarsi dai concetti metafisici, tra cui si avvolgeva ancora al principio del secolo XIX. Contro coloro che predicano la bancarotta dell'esperimento psichico, sta il fatto che di anno in anno la nuova psicologia nelle università del mondo prende maggiore sviluppo a danno della psicologia razionale e della metafisica. E nulla è più testardo di un fatto.

E poichè la psicologia sperimentale — ce lo assicura il Wundt — fornisce nuova interpretazione anche dei processi psichici più elevati, i quali, per ora, sono esclusi dal suo campo diretto di ricerca, e offre una veduta sulla stretta connessione di tutte le funzioni psichiche, prima

separate da nomi e da astrazioni artificiali, la pedagogia ne trarrà frutti, che invano si potrebbero sperare dalla psicologia puramente razionale. La quale, essendo sempre derivata dalla sola osservazione interna di un uomo adulto, e rotto alla vita del pensiero, ci presenta la psiche sotto uno speciale aspetto, che non è il più interessante per il nostro scopo.

Anche alla nuova logica di Bacone e Galileo corrispose la nuova pedagogia del Comenio, che da tre secoli fissò i cardini dell'ordinamento scolastico moderno e le leggi del metodo intuitivo.

Se la pedagogia italiana rifiuterà il sussidio dell'esperimento psichico e delle scienze biologiche, non farà molto cammino, nè riuscirà a rompere l'involucro di sfiducia che l'avvolge. Chi tuttodì si sofferma attorno ai problemi filosofici e metafisici, come filosofo, potrà rendere alla cultura grandi servigi; come pedagogista, ha del tempo da perdere.

Invece alla psicologia sperimentale va accompagnata quella infantile e degli anormali (deficienti, ciechi, sordomuti, ecc.). Non occorre dire quanta luce si proietti sulla psicologia normale da codesti confronti e quanto se ne avvantaggi, per naturale riflesso, la pedagogia.

Accanto agli adoratori del passato, stanno gli smaniosi di novità.

È divenuto di moda, nel nostro paese e fuori, il sentenziare che la pedagogia, per avere diritto al nome di scienza, deve fondarsi non solo sulla psicologia e sull'etica sociologica, ma sull'antropologia, l'anatomia, la biologia, la fisiologia, l'igiene, la psichiatria. E sta bene!

Ma siamo chiari! La pedagogia, in quanto mira alla formazione compiuta e armonica della personalità, si avvantaggia, si può dire, di tutto lo scibile umano, poichè tutto, direttamente o indirettamente, le porta contributo.

Ma quando scrittori, i quali non hanno compiuti altri studi che quelli della facoltà di filosofia e lettere, non sono adusati alla ricerca del laboratorio, non provveduti di alcun materiale di osservazione, si chiamano autori e maestri di pedagogia scientifica e nella pedagogia integrano le scienze naturali sopra ricordate, io mi chieggo se tutto questo è serio e se giova alla dignità della nostra disciplina. A orecchio e letterariamente non si può trattare nè l'antropologia, nè l'igiene, nè la fisiologia, nè la psicologia sperimentale. Queste scienze, anche sotto il particolare aspetto pedagogico, esulano dalla Facoltà letteraria.

Il fissare le norme, i metodi, le leggi dell'educazione fisiologica è compito delle Facoltà di scienze e di medicina. Nessuno insegnamento può ridursi a compilazione di risultati ottenuti da altri, entro il recinto universitario. Qui l'insegnante deve conoscere la base ultima e possedere il metodo della scienza che professa e sapervi avviare i giovani. Qui l'insegnamento pedagogico non si può più considerare compito esclusivo della nostra Facoltà, che prosegue la tradizione filosofico-storico-letteraria. A noi rimane l'educazione morale; agli scienziati l'educazione fisica.

Nè ci mancherà il lavoro.

La sola pedagogia morale presenta sì vasto studio, da richiedere il lavoro coordinato di più insegnanti. Come è possibile che uno solo coltivi e insegni con eguale competenza e amore la storia e la legislazione scolastica italiana e straniera, la pedagogia teoretica e pratica, pur abbandonando ai colleghi della scuola di magistero la didattica delle singole materie?

All'Università di Lipsia, per dire di cose vedute, nel 1887-88 si davano ben cinque corsi su cinque parti diverse della pedagogia morale.

Nella storia non è fatto nuovo il connubio della me-

dicina colla pedagogia. Nella Rinascenza italiana parecchi medici furono pedagogisti. Cito il nome di Gerolamo Cardano, il quale, divinando la possibilità d'insegnare al sordomuto a parlare, fu l'iniziatore della pedagogia emendatrice, che oggi restituisce al consorzio sociale tanti infelici redenti alla parola e colla parola.

E anche oggidì si hanno numerosi e splendidi esempi di unione feconda della medicina e della pedagogia, specialmente oltre Alpi e oltre mare.

La teoria della *grazia di Dio o della selezione naturale*, che vede nell'attitudine pedagogica un dono gratuito, istintivo e incomunicabile, in rapporto all'insegnamento elementare, è ormai difesa da pochissimi intransigenti; e presso le Nazioni più moderne del mondo è abbandonata anche per l'insegnamento secondario.

Il Giappone e gli Stati Uniti d'America sono entrati risolutamente in questo nuovo ordine d'idee. L'Università Columbia di Nuova York da pochi anni ha creato una speciale *Facoltà di educazione*, investita dei medesimi diritti delle altre, e dove le scienze biologiche, storiche e morali hanno il loro centro di coordinazione intorno all'arte di educare l'uomo fisicamente e moralmente.

La Commissione parlamentare francese per la riforma dell'insegnamento secondario, presieduta da A. Ribot, che compì un lavoro meraviglioso per metodo ed estensione, fece testè, tra le altre, queste due proposte: che tutti gli aspiranti all'insegnamento medio dovessero, in un liceo di città universitaria, fare la pratica, e non potessero ottenere l'aggregazione senza un attestato di attitudine didattica; — che la scuola normale superiore di Parigi fosse organizzata e diretta in modo da non essere soltanto una scuola di studi superiori, ma un vero *istituto pedagogico*.

Io non veggo lontano il giorno, in cui anche le Università del nostro Regno avranno non una modesta cat-

tedra di pedagogia; ma un istituto pedagogico, fornito di laboratorio, museo, biblioteca speciale e anche di una clinica, cioè di una scuola modello di tirocinio. Nel nuovo istituto, storici, scienziati, moralisti, in un lavoro concorde e armonico, daranno opera alla scienza, che più direttamente affronta il problema della felicità e del perfezionamento umano. In esso avranno acconcia preparazione i futuri professori di scuole medie, i direttori delle scuole elementari, gl'ispettori scolastici, i rettori dei collegi, i provveditori agli studi. Le Università, e non le scuole normali, come vorrebbe un valoroso impaziente della riforma pedagogica (1), sono la sede naturale, dove si ha da incominciare l'opera di rinnovamento.

Affrettate, o medici, o scienziati, l'ingresso vostro nel recinto della pedagogia; aiutate noi, non usi all'analisi dei fatti fisiologici, non famigliari coi metodi della ricerca sperimentale, a compiere l'arduo ufficio di preparare alla nostra giovane Nazione educatori moderni e capaci. Integrate l'opera nostra, che mira all'educazione morale, colla vostra, che deve investigare le leggi dell'educazione fisiologica. Noi ben sappiamo che la personalità umana può essere scissa solo per astrazione e che non vi è vigore intellettuale, non vi è carattere morale, senza azione; e non vi è azione efficace e forte, senza sanità fisica.

Le recenti disposizioni, che permettono agli insegnanti di aggruppare più cattedre per costituire nuovi organismi scolastici, e agli studenti di arrivare alla laurea pedagogica attraverso i laboratori scientifici, aprono libero varco a tutte le energie di orientarsi secondo i nuovi bisogni della scienza e dell'istruzione. Le antiche medievali barriere, che tengono divise le Facoltà, verranno smantellate. La pedagogia sarà la prima a sentirne i benefici effetti.

(1) Giuseppe Sergi.

Essa potrà uscire dallo stato di profonda crisi, onde è oggidi travagliata in Italia; e sarà riformatrice, a condizione che riformi prima se stessa.

IV.

Due parole sole sulla quarta e ultima parte del nostro programma didattico: *La Pedagogia pratica*, che alcuni, facendo quistione di parole, vorrebbero abolire.

Benchè il problema della preparazione professionale dell'insegnante sia, ovunque, il medesimo, pure la pedagogia pratica è, a così dire, una pedagogia locale; cioè assume atteggiamento diverso secondo il luogo, il tempo, le condizioni storiche, le consuetudini sociali. Essa, secondo il piano del Matthias, al quale mi accosto, tratta le quistioni che si riferiscono alla personalità dell'insegnante (preparazione scientifica e professionale, tatto pedagogico, carattere, rapporti coi colleghi, colle autorità); alla tecnica insegnativa (preparazione alla lezione, forme e maniere dell'insegnare, arte del descrivere, interrogare, ripetere, esaminare, interessare); al governo della scuola e alla disciplina (ordine nella scuola e nell'istituto, ubbidienza, egoismo, buona creanza, veracità, inchieste scolastiche, tenuta dei libri e dei quaderni, premi, castighi, votazioni, promozioni, temperamento e carattere degli scolari); ai rapporti della scuola pubblica colle famiglie, col Comune, collo Stato, colla Chiesa; all'educazione nei convitti, e così via. Ed è manifesto che parecchi di cotali problemi si presentano sotto un aspetto diverso, secondochè l'insegnamento secondario è considerato un servizio pubblico, come in Francia, Germania, Italia; od è abbandonato all'iniziativa privata, come in Inghilterra e negli Stati Uniti; od è esercitato con intendimenti confessionali, come in alcune terre dell'Ungheria.

In Italia manca, soprattutto, la didattica dell'educazione nazionale, che dovrebbe con severità di metodo governare le scuole di ogni grado.

Da noi quasi si crede che ad educare il sentimento nazionale, a trarre dall'allievo un cittadino animato di spirito pubblico, pronto a mettere il bene comune al di sopra de' suoi interessi personali, del suo commercio, delle sue industrie, delle sue ricchezze, basti l'insegnamento dei diritti e doveri, cui si aggiungono dei discorsi storico-patriottici in date ricorrenze.

È un'ingenuità, com'è un'ingenuità ogni precettistica. Le norme, che non escano dalle cognizioni e dai fatti osservati dall'allievo e tutto ciò che si apprende in poco tempo e occasionalmente, non formano nello spirito organiche associazioni colle altre idee. Esse rimangono isolate dalla massa e pronte a sparire in un oblio inevitabile. Tutte le materie scolastiche, e sempre, debbono essere elaborate in guisa da assicurare lo svolgimento della nazionalità non con precetti astratti, ma col far conoscere a fondo le forze naturali della nostra terra e le energie morali incarnate nella nostra storia. Confessiamo che la nostra letteratura scolastica, la quale si conforma ai metodi più in uso, è inferiore sotto questo rapporto a quella delle altre nazioni più civili e forse anche meno civili. L'italianità, cioè la formazione di una salda coscienza liberale e di una volontà nazionale, dovrebbe essere il pensiero vivo e costante di ogni insegnante, sia pure di aritmetica.

Proseguendo nelle applicazioni, la pedagogia esce dall'ambito del principio nazionale ed assume, necessariamente, forma sociale.

Le più vive quistioni del nostro tempo, caratterizzato da un commovimento, che dal basso sale ai più alti gradi del consorzio umano ed espande desiderio invincibile di

maggior giustizia civile, non si possono escludere dalle aule universitarie. Invece di paurosamente contrastare a questa tendenza, bisogna accettarla francamente e dare al futuro professore una solida istruzione etico-sociale, che integri e corregga le inevitabili, fugaci impressioni del giornale, le superficiali discussioni del circolo, le passionali opinioni della giornata (1); formi in lui il cittadino libero e l'educatore moderno. Il cui ufficio trovo descritto con tratti energici da un vecchio liberale ed insigne filosofo e pedagogista francese. Ammonisce il venerando Alfredo Fouillée:

« Noi non abbiamo più tempo di divertirci, nè colla « classificazione delle idee, nè colle forme; nè di giuocare « colle proposizioni contraddittorie; nè di analizzare per « curiosità il nostro *io* e di contemplare il nostro ombelico intellettuale; tutte queste *pose* del secolo testè « spento, sono cadute in dissuetudine e, in se stesse, sono « immorali e inintelligibili. Noi siamo sospinti dalla grande « opera da compiere, la quale non è altro che la trasformazione della società secondo le regole di una giustizia « più alta.

« In un secolo di democrazia, che sale — e di democrazia sociale — l'egoismo intellettuale ed estetico, più « che un errore morale, è un delitto contro la società » (2).

Chiarissimi colleghi,

Dall'Ateneo Lombardo, cui mando, a professori e studenti, un memore grato saluto, mi avete accolto fra voi, con unanime consenso. Dell'alto onore vi ringrazio pubblicamente.

(1) L. CREDARO, *La libertà accademica*. Discorso per l'inaugurazione dell'anno accademico nell'Università di Pavia, 1900. Presso Paravia, Roma.

(2) FOUILLÉE, *La réforme de l'enseignement par la philosophie*. Paris, 1901, pag. 172.

Mi è ragione di vivo compiacimento il ritrovare qui, collega, chi in altra Università mi fu dotto e affettuoso maestro (1). Mi tengo onoratissimo di succedere a un uomo, che, pensoso più dell'ufficio che di sè stesso, lasciò di questo insegnamento memoria incancellabile, e, a un tempo, diede contenuto genialmente nuovo e organismo scientifico alla obliata filosofia della storia; è ora, coll'augurio e il plauso di noi tutti, sta per affrontare, da una terza cattedra, i massimi problemi della critica filosofica (2).

Egredi studenti,

L'Università non è più semplice organo distributivo di dottrina. Essa è, soprattutto, officina di lavoro scientifico e di ricerca individuale e collettiva. Non è più accademia, ma scuola. E non come espositore di un sistema, che per via di definizioni, leggi, deduzioni, abbracci, quasi in bel quadro, la totalità dei problemi educativi; ma come cooperatore anziano e guida nelle osservazioni, che noi faremo negli istituti della città, nello studio dei classici della pedagogia, nell'analisi della legislazione scolastica nostrana e straniera, io mi presento a voi, o giovani studenti.

E noi insieme, con rispetto di tutti gli istituti, opinioni, persone, con critica obbiettiva e temperata, e con pensiero indipendente da scuole e da partiti, quest'anno seguiremo l'evoluzione storica della nostra disciplina: la pedagogia del Rinascimento, fatta di classicismo e di retorica; la scuola civica della Riforma; la meravigliosa organizzazione degli Ordini insegnanti della Contro-riforma; l'istruzione laica della Rivoluzione francese; la pedagogia filosofica moderna a servizio del liberalismo politico; l'istruzione delle masse lavoratrici del secolo XIX.

(1) Giacomo Barzellotti.

(2) Antonio Labriola.

Queste e altre forme storiche noi passeremo in rassegna, per arrestarci, quest'anno, innanzi alla pedagogia nuova. La quale non è una scienza, ma un'enciclopedia; non una cattedra, ma una scuola. Si fonda sulla storia e sulla legislazione comparata; mira alla solidarietà; trae forza di mezzi e di elementi costitutivi dalla psicologia e dalla biologia. È essenzialmente scientifica e sociologica, come scientifica e sociologica sarà la civiltà del secolo vigesimo.

9320
