

L'EREDITÀ PEDAGOGICA DELL'IDEALISMO

Remo Fornaca

So di parlare a persone che conoscono a fondo questo tema per essersi misurati in termini esistenziali, culturali, storici e, ovviamente, pedagogici, con il movimento idealistico e, quindi, ho la consapevolezza dei limiti del mio contributo. La richiesta, da parte mia, di una grande comprensione, è da porre soprattutto in relazione alla presenza di Lamberto Borghi che, su questo problema come su tanti altri, è stato un autentico Maestro; basti dire che la sua opera *Educazione e autorità nell'Italia moderna* (1951) fece, sulle tematiche che affronteremo in questo convegno, vedere l'altra faccia della luna, per le nuove e originali impostazioni metodologiche, per i raccordi politici, culturali, pedagogici, per le solide ed innovative linee interpretative. Da lui vennero gli stimoli per tentare di ridisegnare il quadro della cultura pedagogica italiana dell'intero arco del nostro secolo ed, in particolare, del secondo dopoguerra, anche per fare chiarezza su talune sedimentazioni che ancora incidono sulle ricerche pedagogiche, sul complesso delle scienze dell'educazione, sulle scelte educative e scolastiche.

Di primo acchito, la tentazione di esprimere un giudizio qualitativo globale sull'eredità pedagogica dell'idealismo è molto forte, però, occorre resistere alla tentazione di portare in soffitta le suppellettili filosofiche e pedagogiche dell'idealismo italiano e di cavarsela con gli atteggiamenti usuali ad alcuni idealisti del «ciò che è vivo e ciò che è morto». Né siamo chiamati a redigere l'inventario di un lascito che risulta pesante, ingombrante, spigoloso; tanto più che è un lascito al quale cercano di attingere parenti, più o meno affini, alla ricerca, dopo non pochi distinguo, dei pezzi che, per le caratteristiche del loro stile filosofico e pedagogico, possono essere collocati in antiche e nuove abitazioni culturali e educative. Si aggiunga che l'idealismo fa ancora parte del paesaggio pedagogico italiano, delle istituzioni educative, di non pochi elementi giurisprudenziali e normativi che governano la nostra scuola, di un certo apparato ideologico della cultura scolastica, del ritorno di fiamma, tra il metafisico e il teologico, verificatosi nei recenti dibattiti sull'insegnamento della religione cattolica.

Ma andiamo per ordine, cercando di fissare alcuni punti di riferimento.

— Si sa che, in Italia, più che di idealismo e di pedagogia idealistica, si deve parlare di idealismi e di pedagogie idealistiche, proprio per le differenziazioni interne: Croce e Gentile, crociani e gentiliani e ancora l'emergere e la presenza di personalità quanto mai significative per l'originalità delle impostazioni e degli interventi e basta,

a questo proposito, citare Giuseppe Lombardo Radice ed Ernesto Codignola. La pedagogia idealistica non presenta, fin dalle sue origini, uno sviluppo lineare, unitario, ma atteggiamenti quanto mai differenziati sul piano filosofico, pedagogico, didattico, culturale, politico; una ricostruzione storica che non tenga conto di questo stato di fatto rischia di risultare deludente. È un movimento quello idealistico che rivela tendenze centrifughe e centripete fino a costituire un arcipelago di scelte e di atteggiamenti molto variegato. Basterebbe fare riferimento a coloro che dalla pedagogia idealistica «passarono» alla pedagogia cattolica o che costituirono o aderirono ad altre correnti, dall'esistenzialismo al problematicismo, dal razionalismo critico al fenomenologismo, dal neopositivismo al marxismo, senza contare coloro che, tagliati i ponti, con la filosofia (o con un certo tipo di filosofia dell'educazione) approdarono ai più solidi lidi della psicologia, della psicoanalisi, della sociologia, dell'antropologia culturale, della pedagogia scientifica e sperimentale¹.

— Colpiscono nella storia della filosofia e della pedagogia italiana del Novecento due fenomeni: *a*) il carattere avvolgente e coinvolgente dell'idealismo, tanto che larga parte degli intellettuali italiani fino all'inizio degli anni venti ne furono toccati ed il distacco ed i confronti si sono verificati in parte per motivi speculativi, ma soprattutto per precise scelte politiche e religiose; la matrice idealistica ha, tuttavia, influito notevolmente sul modo di affrontare i rapporti tra pedagogia, filosofia, scienza, sulle proposte delle riforme scolastiche, sul ruolo della cultura prima e dopo la liberazione; *b*) la presa di distanza dall'idealismo da parte delle forze laiche (Salvemini, Monti, Gobetti), socialiste, marxiste, cattoliche pur con motivazioni e tempi diversi, risale già al 1907, al 1911-1912, in particolare al periodo 1919-1924, al 1925 (manifesto degli intellettuali antifascisti), al 1929 e si presenta più puntuale durante e dopo la Resistenza; naturalmente in questo lungo arco di tempo occorre differenziare le presenze e le caratteristiche dell'opposizione all'interno e nei confronti dell'idealismo gentiliano e crociano.

Il consenso alla pedagogia idealistica (prevalentemente gentiliana) aveva alle sue origini alcune motivazioni in una matrice nella quale s'intersecavano presenze sociali, economiche, politiche, ideologiche, culturali: 1) opposizione all'illuminismo laico e democratico e, più nell'immediato, al positivismo, all'empirismo, al «materialismo»; 2) rivalutazione dei movimenti filosofici sistematici e totalizzanti a impostazione spiritualistica; 3) insistenza molto ambigua e contraddittoria sui principi di spontaneità, creatività, libertà, spiritualità, specie sul piano educativo (curvatura attivista a matrice idealistica); 4) rivalutazione di uno Stato forte in grado di controllare e regolare le tensioni sociali; 5) rafforzamento dell'orientamento politico a carattere moderato, conservatore, nazionalista; 6) proposta di una riforma della scuola con distinzioni molto nette tra i fruitori popolari e i destinati a formare (tramite opportune selezioni) la nuova classe dirigente; 7) impianto di una cultura scolastica facente leva su valori spirituali, su un'impostazione umanistica, ma soprattutto su proiezioni elitistiche; 8) proposta di una pedagogia e di una didattica non precettistiche, ma richiamantisi ai principi, dicevo, di libertà, spontaneità, creatività e quindi ad una rivalutazione, risultata di fatto apparente, del ruolo del maestro, dell'insegnante.

Gran parte di questi temi vennero ripresi e dibattuti dopo il 1945 e furono oggetto di non pochi equivoci sul terreno della filosofia, della pedagogia, della didattica,

della riforma della scuola, della presenza e del ruolo della cultura, del rapporto tra scuola e società, mondo del lavoro. Sono presenti molti di coloro che si batterono dopo il 1945 per le riforme scolastiche e dai loro interventi, ricostruzioni storiche, scritti emerge come il confronto risultò molto serrato. Ma più che su aspetti di carattere particolare e su singoli pedagogisti mi preme evidenziare alcune tematiche significative: scienza, spirito, razionalità, educazione, didattica, scuola.

— Due scritti di Gentile risultano particolarmente significativi: *Il concetto scientifico della pedagogia* (1900) e *Difesa della pedagogia* (1928) perché contrassegnano, il primo, il manifesto del movimento pedagogico idealista e, il secondo, la critica a certo filosofismo pedagogico cresciuto sulla corteccia di un idealismo che voleva salvaguardare la propria originalità².

Nel suo primo intervento Gentile operava un'inversione di tendenza totale rispetto non solo alla nuova concezione della scienza emergente in Italia ed olttralpe (ipoteticità, storicità, pluralità dei modelli scientifici), ma anche del pensiero herbartiano e del positivismo italiano di cui ha sempre offerto una lettura ed un'interpretazione a dir poco unilaterali, settarie. La svalutazione della ricerca, del metodo, del linguaggio, della logica scientifica procedeva di pari passo con l'esaltazione della filosofia (ovviamente della filosofia idealistica e, in particolare, della sua) concepita come autentica scienza. La raffica delle argomentazioni portavano a giustificare la presenza della pedagogia solo se costruita su basi filosofiche, anzi solo se si raggiungeva l'identità di filosofia e pedagogia e ancora di didattica, pedagogia, filosofia. Concezione ripresa da Gentile in tutti i suoi scritti ed in particolare nel *Sommario di pedagogia come scienza filosofica* (1913-1914)³.

Colpisce l'idea che Gentile si era fatto della scienza: una concezione statica, oggettiva, meccanicistica, non toccata dal principio di evoluzione, ma nemmeno da quello dialettico. Risulta esemplare il concetto della matematica sviluppato da Gentile nel secondo volume del suo *Sommario*: «perciò è come una cosa, che non si muove e però non muta: morta, infeconda, arida come un sasso. Un sasso (poiché la matematica è un'oggettivazione dell'io) che non è un sasso che l'io incontra innanzi a sé, ma l'io stesso fatto sasso»⁴. Aveva annotato Gramsci nei *Quaderni del carcere*: «Le correnti filosofiche idealistiche (Croce e Gentile) hanno determinato un primo processo di isolamento degli scienziati (scienze naturali o esatte) dal mondo della cultura. La filosofia e la scienza si sono staccate e gli scienziati hanno perduto molto del loro prestigio»⁵. E Garin ha specificato che «se di difetti e di limiti dell'idealismo si deve parlare, e se ne deve parlare, essi consistono nel non avere affrontato sul serio il problema di cosa fosse la scienza, appagandosi di relegarla nel campo degli pseudoconcetti; consistono nel non avere approfondito il problema dei metodi delle scienze storiche, e cioè proprio di quelle discipline che accoglieva nell'ambito della 'scienza' effettiva, ossia della filosofia dello spirito»⁶.

Più che approfondire le argomentazioni gentiliane occorre sottolineare che la cultura pedagogica italiana, idealistica e non, fece proprie queste argomentazioni e i correttivi a livello estetico, artistico, creativo (Lombardo Radice), intuitivo, ipotetico (Ferretti) sono significativi, ma non convincenti. Solo con gli anni cinquanta (Borghi, De Bartolomeis, Visalberghi) si registra un'inversione di tendenza, ma le conseguenze sono sotto gli occhi di tutti: 1) difficoltà di costruire in Italia, dopo la sbornia filosofi-

ca idealistica, una filosofia dell'educazione; 2) ritardo nella messa a punto di una scienza dell'educazione moderna, affidabile, attenta agli apporti almeno della psicologia sperimentale, della sociologia, dell'antropologia culturale, ecc. e a questo riguardo è significativa la letteratura prodotta in Italia sulla Montessori; 3) svalutazione della didattica (nonostante gli apporti di Lombardo Radice e di Codignola) e diffuso scetticismo nell'introduzione della sperimentazione, delle tecnologie, anche se questi settori si sono via via consolidati, specie a partire e dopo gli anni cinquanta in corrispondenza del movimento sia attivistico, sia postattivistico; 4) sostanziale tendenza, o a ideologizzare i metodi e la didattica, o a puntare su tecniche apparentemente neutre, con conseguenze negative sulla formazione degli insegnanti e sulle modalità del lavoro educativo e scolastico.

Sul piano storico è doveroso ricordare che la pedagogia non ha mai fruito di appoggi culturali significativi; anzi, l'immagine che si aveva di questa disciplina già all'inizio del secolo era piuttosto negativa e valgano per tutti i giudizi di Croce, Salvemini, Monti; in particolare nell'opera *La riforma della scuola media* (1905) Salvemini scriveva: «Ed è necessaria agl'insegnanti anche una solida preparazione pedagogica. Ci vuole senza dubbio un discreto eroismo per fare le lodi della pedagogia come se non bastasse il panegirico della filosofia; non ne occorre uno maggiore a Curzio, prima di gettarsi nella voragine. La goffaggine, l'improntitudine, la leggerezza presuntuosa di molti pedagogisti ha coperto di ridicolo fra noi, e anche altrove, la pedagogia; e poche teorie, come le pedagogiche, hanno dovuto, messe alla prova dei fatti, sottostare a più umilianti smentite e più clamorose sconfitte; in nessun'altra scienza, forse, come in questa, i grandi principi e le grandi frasi hanno dissimulato una più profonda ignoranza della realtà morale e del lavoro incessante dell'intelligenza e dell'anima. Il pedagogista è, almeno cinque volte su dieci, un disgraziato che non sa nulla di nulla, e pretende insegnare a tutti come si insegna ogni cosa»⁷. Chi si è trovato a lavorare in questo settore all'inizio del secondo dopoguerra sa che gli atteggiamenti nei confronti della pedagogia non erano molto mutati e solo in anni recenti la pedagogia italiana, con non pochi sforzi e anche con ripetuti errori, è riuscita a guadagnarsi una maggiore credibilità scientifica e culturale. Sotto questo aspetto l'idealismo, nello stesso tempo che sembrava rendere forte la pedagogia, ancorandola e identificandola con la filosofia, la rendeva estremamente debole, perché la privava dell'apporto di discipline ormai indispensabili per una qualsiasi ricerca di carattere pedagogico, educativo, didattico.

Le stesse incursioni di Gentile nel settore della psicologia (ovviamente razionale) non facevano che intellettualizzare argomenti, temi, concetti, proiezioni proprii di una superata psicologia filosofica presa a prestito dagli stessi autori che criticava (in primo luogo Herbart), mentre rimanevano completamente sorde nei confronti della nuova psicologia scientifica e sperimentale. Il risultato culturale è che, ovviamente non solo per questo motivo, la pedagogia italiana anche nel secondo dopoguerra ha trovato un'estrema difficoltà a chiarire il significato di scienza in rapporto alle ricerche pedagogiche ed al dibattito che si veniva arricchendo nell'ambito della storia, della filosofia della scienza, dei modelli scientifici ed epistemologici. Il rapporto tra filosofia, scienza, pedagogia presenta ancora notevoli ambivalenze sul piano concettuale, metodologico, linguistico, ma non meno su quello ontologico, metafisico, come ribadirà e illustrerò più avanti.

— Se c'è un termine che meriterebbe di essere oggetto di un convegno storico-epistemologico è quello di «spirito», coniugato in tutti i modi nella cultura filosofica, pedagogica, educativa italiana, con argomentazioni talora sistematiche, talora solo ideologiche. Spiritualismo cristiano e cattolico, spiritualismo idealistico, spiritualismo laico, in contrapposizione al positivismo, al materialismo, al marxismo, tanto che ad un certo momento l'essere o non essere spiritualisti rappresentò una discriminante che divise correnti, metodi e creò contese molto accese.

L'operazione spiritualistica di Gentile, di impostazione immanentistica fondata sulla centralità e sull'unità dello Spirito, dell'Assoluto, ebbe come effetto di richiamare sotto le arcate della sua chiesa parecchi anche laici che non se la sentivano di misconoscere i valori spirituali (si pensi non solo a Lombardo Radice e a Codignola, ma anche a Martinetti, Capitini e per certi aspetti a Calogero); i cattolici (specie quelli che avevano aderito, come Casotti, all'idealismo) avvertirono l'equivoco e mossero un'aspra battaglia contro l'idealismo (Olgiati, Gemelli, Casotti, Stefanini). Una battaglia continuata anche dopo il 1945, ma piena di equivoci, che si potrebbero così riassumere: 1) riconoscimento dell'importanza di un'impostazione spiritualistica dell'educazione e della pedagogia; 2) contrapposizione netta in nome della neoscolastica, dello spiritualismo cristiano e cattolico, del personalismo cattolico, del pensiero ufficiale della Chiesa; 3) tentativo per gran parte riuscito di rilevare storicamente l'eredità spiritualistica idealista.

Norberto Bobbio, con la solita chiarezza, ha colto molto bene nella *Premessa* all'opera *Profilo ideologico del Novecento italiano* le caratteristiche del sottofondo ideologico di molta cultura (in senso specifico e lato) italiana: «Se intendiamo per ideologia un orientamento dominante, egemone, quasi ufficiale che non appena scosso da tendenze contrarie riprende il sopravvento, e fa apparire eretico, non genuino, non nazionale, ogn'altro pensiero che non si adegua, ebbene questo orientamento è sempre esistito, ed è un certo spiritualismo di maniera, ora speculativo, ora soltanto retorico e pedagogico, che scomunica, dovunque appaiano, positivismo, empirismo, materialismo, utilitarismo, come filosofie volgari, anguste, mercantili, impure»⁸.

Sotto questo punto di vista il chiarimento avvenuto, durante e dopo la Resistenza, nell'ambito della pedagogia marxista e del pensiero educativo laico, della non possibile commistione tra concezione laica della vita e concezione spiritualistica e religiosa (la laicità della 'religione aperta' di Capitini resta un caso esemplare) ha permesso alla corrente spiritualistica cattolica di lavorare a tutto campo, con le conseguenze avvertibili prima e dopo il Nuovo Concordato. Le concessioni di Gentile ai cattolici a partire dal Congresso della FNISM di Napoli (1907) al 1923 misero la scuola, specie popolare, nelle condizioni che tutti conosciamo; al compromesso gentiliano non corrispose un pari compromesso cattolico, anzi i cattolici si appropriarono dell'eredità ideologica e buttarono dalla finestra le suppellettili filosofiche.

Per completezza occorre sottolineare come, proprio sul dibattito sulla natura spirituale dei processi educativi, s'innestò la contrapposizione tra laici e cattolici, si produsse una spaccatura interna alla stessa componente laica (le pagine di Gentile e Croce, a questo riguardo, sono quanto mai significative) e si determinarono equivoci non sottovalutabili nella concezione e nello studio dei fenomeni educativi con conseguenze decisive nei settori dell'educazione, della cultura, della scuola, dei metodi. E mentre i cattolici non trovavano eccessiva difficoltà ad operare sul fronte dell'onto-

logia, della metafisica, della filosofia e su quello della scienza, i laici, purtroppo, rimasero irretiti in un confronto filosofico e ideologico con frequenti sbilanciamenti e anche chiusure nei confronti del sapere scientifico.

— Sui termini e sui costrutti «ragione», «razionalità», «pensiero», l'idealismo ha impostato il suo sistema secondo una visione immanentistica e variamente dialettica che veniva a premiare la purezza e l'unità del conoscere, senza misconoscere la vitalità dell'esistere, nelle diverse forme del processo spirituale. Una razionalità del tutto particolare che tendeva a fare i conti con il razionalismo a matrice cartesiana, con l'illuminismo, con l'a priori kantiano, con l'idealismo tedesco, con il positivismo e con la stessa filosofia della scienza. Su ciascuno di questi momenti ed aspetti si confrontarono Croce e in particolare Gentile, secondo una prospettiva che è bene approfondire.

A parte le accuse rivolte al positivismo di scarsa o nulla dimestichezza con la filosofia, di avere separato il soggetto dall'oggetto, di avere puntato su una conoscenza scientifica dogmatica e meccanica, molto spesso senza riscontri culturali e storici adeguati, il neoidealismo nacque in Italia in un periodo di forti cedimenti interni del positivismo sul piano della visione totalizzante, ma soprattutto sul problema delle crisi, delle involuzioni, della problematicità; si sa che il positivismo italiano non seppe fornire, con gli strumenti concettuali che possedeva, una risposta adeguata agli aspetti irrazionali nei settori psicologici, sociali, nelle scienze mediche e giuridiche. Per diversi motivi, l'idealismo, specie gentiliano, si presentò come un positivismo rovesciato tutto teso a puntare sul pensiero, sulla razionalità, sull'atto puro, sull'identità e sull'unità del conoscere, ma nello stesso tempo era costretto a confrontarsi con situazioni empiriche. A questo riguardo Granese dopo aver sottolineato lo sforzo di razionalizzazione operato da Gentile, ribadisce che «uno dei torti di Gentile è stato quello di non avere trattato la materia pedagogica in termini puramente filosofici, giacché il suo razionalismo aveva in sé troppo psicologismo e troppo empirismo»⁹.

Lo sforzo di Gentile di ricondurre alla comprensione ed alla spiegazione filosofica tutte le manifestazioni, dall'arte alla religione, dalla pedagogia alla didattica, alla scienza, tendeva a superare scissioni, anfratti, pluralità, a risolvere tutto nel pensiero anche in termini di verifica, di autocoscienza. Questa particolare accentuazione del pensiero, della razionalità ha messo in crisi lo stesso idealismo e l'insorgere in Italia del problematicismo, del razionalismo critico, dell'esistenzialismo, del pragmatismo, dello stesso neopositivismo, del fenomenologismo è da attribuire alla presenza di questi orientamenti in sede europea e internazionale, ma anche ai limiti interni dell'idealismo nostrano, non in grado di dare una risposta convincente ai fenomeni e alle problematiche che presentano ambivalenze, contraddizioni, crisi, presenze soggettive, tensioni, drammi. Un riduzionismo «assoluto» che non solo non teneva conto delle pieghe della realtà, ma che forzava in modo artificioso lo stesso processo cognitivo e giustificava stratificazioni sociali, culturali, educative, istituzionali. Momenti, aspetti, atteggiamenti nei quali la pedagogia italiana ha dovuto e voluto inserirsi in modo particolare dopo la seconda guerra mondiale, con la proposta, nella sua parte più avvertita, di una revisione critica, pragmatica, problematica, fenomenologica, esistenziale della ragione a cui dovevano aggiungersi le proposte ed i risultati della psicoanalisi, della psicologia sperimentale, dell'epistemologia genetica, specie per quanto attiene alla formazione e allo sviluppo dell'intelligenza del bambino. A questo proposito

il pur suggestivo scritto di Gentile *Preliminari allo studio del fanciullo* denunciava chiaramente i propri limiti ¹⁰.

In Gentile, ma anche in Croce, gli equivoci furono fortissimi perché l'assolutizzazione della ragione, del pensiero comportava, da un lato un'impostazione metafisica, teologica e dall'altro il venir meno, nonostante le dichiarazioni di principio, del ruolo critico della ragione. Una ragione apparentemente cristallina, nutrita dalla e nella filosofia con la pretesa di scandagliare la problematicità, la vitalità e di porsi come prassi, ma di fatto voleva riassorbire l'una e le altre. La conseguenza è che nel sistema idealistico la teoreticità prevale sull'educazione alla ragione, sul ruolo dell'intelligenza come sottolineato in Italia dalla scuola banfiana ¹¹ e dai sostenitori delle tesi deweyane ¹². L'aspetto formale prevale su quello genetico, funzionale, operativo, con tutte le conseguenze sulla sordità nel recepire i contributi della psicologia sperimentale e nel modo di considerare gli atteggiamenti conoscitivi dell'infanzia.

A questo proposito si aprì una lunga stagione nella quale agli apparenti riconoscimenti di una matrice vitale, creativa, immaginativa, artistica dell'infanzia (vedere il già citato scritto di Gentile *Preliminari allo studio del fanciullo*) corrisposero una pedagogia ed una didattica prive di una reale conoscenza del fanciullo e psicologico e storico. Uno spiritualismo di maniera che era ancora possibile leggere nei programmi delle scuole elementari del 1955 (questa volta a matrice prevalentemente cattolica) sembrava aprire orizzonti nuovi e liberali, ma nella sostanza prevalevano l'ideologia e la retorica. Il bambino come immaginazione e fantasia, i rapporti affettivi (si legga l'intervento di Gentile su *La donna e il bambino* ¹³), il ruolo poetico della stessa scienza, l'educazione religiosa, mostravano immediatamente la corda paternalistica e soprattutto la scarsa conoscenza della situazione e del modo di gestire l'infanzia in Italia.

È un'eredità pedagogica e politica nei confronti della quale molto si è dovuto lavorare sul piano e sociale e culturale in Italia nel secondo dopoguerra, per fare uscire la donna, i bambini, i ceti popolari da uno stato di minorità, perché alle donne, al popolo, all'infanzia venivano riconosciute possibilità creative, poetiche, ma molto meno un'autocoscienza razionale, logica. I richiami alla pedagogia e all'educazione popolare da parte di Lombardo Radice ¹⁴ e di Codignola rappresentavano indubbiamente una linea di tendenza nuova la cui presenza si fece sentire specie dopo la liberazione. È tuttavia da sottolineare come proprio nella fase del dibattito sull'attivismo nell'immediato secondo dopoguerra i sostenitori della pedagogia scientifica (si veda di De Bartolomeis, *La pedagogia come scienza* ¹⁵) e di metodologie più attente ai processi psicologici dovettero faticare non poco per fare prendere coscienza dei limiti interni e delle forti contraddizioni della razionalità proposta dagli idealisti, ma non meno delle interpretazioni estetiche, creative, spontaneistiche di un certo antiautoritarismo a matrice idealistica. I limiti divennero più evidenti via via che la cultura pedagogica italiana prendeva coscienza della problematicità interna alla genesi ed al ruolo della ragione e del pensiero, alla dimensione genetica dell'intelligenza, alla pluralità, ipoteticità e storicità dei modelli logici e cognitivi, all'irrazionalità intrinseca alla stessa razionalità e soprattutto alla possibilità di proporre, sperimentare, costruire modelli cognitivi nuovi, alternativi. Di fronte a queste ipotesi il razionalismo neoidealistico, pur avendo puntato sulla storicità e sulla scienza (secondo la dimensione ed il significato prima chiarito), mostrava chiaramente i propri limiti, che erano poi i limiti di tutte le tesi essenzialistiche, anche quelle a impostazione dinamica e varia-

mente dialettica. Era un confronto che investiva da vicino i problemi relativi all'educazione, alla libertà, alla critica, ma soprattutto il modo di concepire la razionalità nella cultura, nel mondo e nella società contemporanea, data l'ampiezza dei riflessi che i modelli razionali e le presenze irrazionali (in senso positivo e negativo) hanno sulla dinamica delle condotte personali e sociali, della gestione della società, dei processi produttivi, dei valori, delle istituzioni.

— Si potrebbero trascrivere le definizioni formulate da Gentile a proposito dell'educazione. Le connotazioni più frequenti risultano essere: spiritualità, unità, identità, svolgimento, attività, conoscenza, autocoscienza, volontà, processo, azione, storia. Indubbiamente emerge una concezione dinamica, attiva dell'educazione nel senso che i confini dell'educazione sono i confini (se di confini si può parlare) dello Spirito. Gentile usava un'espressione molto significativa a proposito del processo spirituale: 'movimento senza massa'; 'movimento sì, ma movimento veggente' ¹⁶. Alcune brevi citazioni: «Condizione, dunque, dell'apprendere e dell'insegnare è la risoluzione della dualità di mente che apprende e di mente che insegna nell'unità della mente che conosce»; «Questa unità dello spirito è attestata dall'amore che lega maestro e scolari della vera scuola» ¹⁷; «L'educazione, perciò, è la formazione dello spirito secondo le leggi dello spirito, ossia lo sviluppo dello spirito secondo la sua natura, *iuxta propria principia*» ¹⁸; «l'educazione intesa non come un'idea astratta, bensì come una realtà spirituale, è una sintesi a priori, per adoperare una concettosa frase che già conosciamo; è un tale rapporto tra educatore e educando (sempre tale educatore e tale educando), che l'uno non è concepibile senza l'altro» ¹⁹; «Ve l'ho detto; il pregio dell'educazione è che sia sempre un problema, e noi non si possa mai dire di avere in tasca la soluzione che ci liberi da ogni pensiero» ²⁰.

La difficoltà maggiore incontrata da Gentile consiste, proprio, nel conciliare l'identità, l'unità, la sintesi a priori con il processo, il divenire, la problematicità delle situazioni educative. Una sintesi a priori che si autogiustificava con l'Unità e la totalità dello Spirito come Atto puro e quindi come sussunzione della molteplicità e del processo; nello stesso tempo la situazione si complicava perché, di fatto, veniva affermato e negato il soggetto, l'individuo, la persona. Indubbiamente Gentile accentuò, rispetto a Hegel (si veda lo scritto, *Il pensiero pedagogico di Hegel*), le caratteristiche dello Spirito come autocoscienza infinita ed il principio del rapporto immanente dell'educando con l'educatore: «Prima di Hegel ogni spirito umano era considerato come una personalità finita. Eppure, l'educazione come rapporto immanente dell'educando con l'educatore, posta la limitatezza dell'io individuale, è del tutto inconcepibile, poiché il finito non può avere nessuna relazione se non estrema e trascendente con un altro finito» ²¹.

Le conseguenze erano evidenti sul piano della libertà, del riconoscimento del soggetto, della sua irripetibilità; laici, cattolici, ex idealisti su questo problema concentrarono, come vedremo, critiche e polemiche, perché risultava centrale ai fini dell'impostazione dell'educazione, della didattica, della cultura, della scuola, della politica scolastica. In fondo Gentile e i gentiliani vennero a questo punto a negare o quanto meno a sottacere uno degli aspetti più vitali dell'idealismo classico e cioè il principio della dialettica, dopo tutto l'impegno che avevano posto nel riformare (o controriformare) la dialettica hegeliana. Negato il concetto di evoluzione proposto dai positivisti,

ingabbiata la dialettica, sia sul piano logico sia su quello esistenziale, non si riusciva a capire come fosse possibile il divenire, il processo educativo, anche se concepito *iuxta propria principia*. Non per nulla alle posizioni gentiliane furono contrapposti i principi di autonomia, libertà, dialogo (Calogero), educazione aperta (Capitini, Visalberghi), interazione, transazione, socializzazione, partecipazione (Dewey e deweyani), e ancora dialettica (pedagogia marxista: Lucio Lombardo Radice, Manacorda, Broccoli), educazione alla ragione (Bertin), alla libertà, al dissenso (Borghi). I principi di unità e di identità portano a giustificare l'egemonia dell'educatore, qualunque esso sia (insegnante, partito, Stato, Chiesa, scuola) secondo la tesi che, con indubbia forzatura e sempre secondo il proprio metodo storiografico, Gentile aveva attribuito anche a Marx ²².

La distinzione operata da Gentile tra l'impostazione epistemologica con riferimento al soggetto, al principio trascendentale, all'universalità e oggettività della conoscenza (è, in fondo, l'itinerario filosofico che va da Cartesio a Kant) e la teoreticità della sintesi spirituale e filosofica si traduceva in una convergenza educativa, conoscitiva, pratica, affettiva sul piano dell'universalità, ma è ovvio che la trascendentalità coincidente con l'Atto puro non poteva dare spazio ad una universalità e ad una oggettività vissute in termini personali e sociali. Questa convergenza sull'Assoluto, sull'universale diventava problematica solo nel momento in cui si poneva «il problema» di come realizzare l'unità spirituale, anche quando e non appena l'educando è distratto o ha finito di essere distratto da una mosca, da una folata di vento, da uno sbadiglio ²³. Ed anche qui si spiega come il problematicismo, il razionalismo critico, il pragmatismo, l'esistenzialismo abbiano considerato la problematicità non come un fatto negativo, ma come un momento e un aspetto che rendono possibile lo stesso processo educativo e la genesi del pensiero, dell'intelligenza, della razionalità, della scienza, della filosofia, della pedagogia. Significative risultano a questo riguardo le osservazioni di Bertin: «La filosofia dell'educazione gentiliana non fu in grado di fondare una problematica e una fenomenologia dell'esperienza educativa rispondente al carattere indicato, perché, pur essendo la pedagogia profilata nel *Sommario di pedagogia* (1913-1914) orientata in direzione del principio dell'infinità dello spirito, e perciò alla negazione di ogni posizione dogmatica, in realtà riaffermò, sia in sede teorica sia in sede pragmatica, la direzione dogmatica» [...]. «La mancata comprensione del momento problematico e fenomenologico nella sua distinzione dal momento pragmatico e concreto della vita educativa provocò nel pensiero del Gentile la contaminazione tra la prospettiva puramente teoretica dell'educazione e la prospettiva conseguente alla *scelta*, col risultato di deformare la prima nell'astrazione dell'impostazione dogmatica, di togliere chiarezza e autenticità alla seconda nella retorica di una presunta fondazione assoluta» ²⁴; e ancora lo stesso Bertin osservava: «Pertanto, nonostante la validità del principio per cui la creatività, intesa come infinito attuarsi (*pensiero pensante*), 'supera' ogni suo prodotto determinato (negandolo in quanto astratto: e ritroviamo qui l'esigenza nietzschiana dell'*andare oltre*), la filosofia gentiliana non sfugge al dogmatismo e all'intellettualismo contro cui ebbe il merito di battersi: essa ipotizza nell'*in sé* il principio del superamento, non ne svolge il significato in rapporto alla complessità dell'esperienza culturale (né, tanto meno, in rapporto alla tragicità dell'esperienza esistenziale), ma lo lascia cadere nell'astrattezza e nella vacuità dell'enunciazione metafisica» ²⁵. Ben diversa ovviamente è stata ed è la posizione dei cattolici, da Casotti

a Stefanini, da Agazzi a Catalfamo; opposizione dura per quanto riguarda il non riconoscimento dell'autenticità metafisica, ontologica, spirituale, religiosa della persona, riconoscimento all'idealismo di avere, come scrisse Casotti, «piantato la pedagogia nel cuore dell'Assoluto» e di avere presentato «il maestro come primo ministro dello Spirito»²⁶. Ha scritto Catalfamo in *Pedagogia contemporanea e personalismo*: «La problematica pedagogica del personalismo suole, per molti aspetti, richiamarsi alla pedagogia idealistica, la cui elaborazione sistematica si deve al pensiero e all'opera di Giovanni Gentile e di Giuseppe Lombardo Radice. Questa pedagogia, com'è noto, riuscì, in Italia soprattutto, a debellare e demolire il positivismo pedagogico e costruì quella concezione *spiritualistica* dell'educazione e quella dottrina rigorosamente filosofica della pedagogia, che il personalismo ha inteso mantenere e sviluppare»²⁷. Affermazioni che assumono un significato che va molto al di là del confronto con l'idealismo per investire uno dei temi principali della pedagogia italiana del secondo dopoguerra e cioè la contrapposizione tra le impostazioni pedagogiche a carattere problematico, ipotetico, storico, scientifico e quelle (in particolare la cattolica) che pur non negando la presenza di queste situazioni contestano le tesi cosiddette «orizzontali», «laiche» e puntano sulla dimensione spirituale, religiosa, assoluta, trascendente. Anzi circola con sempre maggiore insistenza la convinzione che dopo la crisi dell'idealismo, delle filosofie e delle ideologie totalizzanti, l'unica a sostenere il carattere della dimensione spirituale ed assoluta dei processi educativi è rimasta la pedagogia cattolica. Con tutto, ovviamente, quello che ne consegue.

— Per quanto riguarda la didattica è nota la vita tribolata che essa ebbe in Italia con e per effetto dell'idealismo; la sua svalutazione, fino alla sua abolizione negli istituti magistrali ed all'Università, ebbe conseguenze negative non solo sulla formazione degli insegnanti, ma su tutto il sistema scolastico italiano. Diciamo subito, a scanso di equivoci, che all'interno del movimento idealistico non mancarono certamente esponenti che in prima persona e tramite riviste non solo hanno corretto le posizioni gentiliane, ma hanno attribuito alla didattica un ruolo importante. Basta, ancora una volta, citare Giuseppe Lombardo Radice ed Ernesto Codignola, ambedue attenti alle nuove esperienze e sperimentazioni internazionali, preoccupati di dare agli insegnanti una formazione culturale e professionale, impegnati nel fare conoscere le esperienze esemplari. La critica didattica di Lombardo Radice cercava di articolare l'esperienza, la sperimentazione con la riflessione in modo da mettere a punto una metodologia non schematica, non burocratica, non ripetitiva, non meccanica, ma in grado di affrontare situazioni nuove con risposte ed interventi originali, creativi. Sempre in Lombardo Radice e in Codignola l'accento veniva posto sulla cultura degli insegnanti, sulla loro presenza e sul loro ruolo insostituibile, sulla capacità di leggere, interpretare i processi educativi. Credo che il testo dell'intervento inviato da Lombardo Radice al Congresso internazionale dell'educazione nuova a Locarno nel 1927²⁸ sia significativo perché dà la misura delle affinità e delle differenze esistenti tra la pedagogia idealistica e i movimenti educativi internazionali. Radicata era in Lombardo Radice la convinzione che la figura dell'insegnante non potesse essere posta da parte in nome di un'autoeducazione più ipotizzata che reale. Di Codignola sono note le riviste, gli scritti, gli interventi ed in particolare l'originale esperienza della Scuola Città Pestalozzi; originale per l'impostazione, ma soprattutto per le scelte sociali e

culturali, per la sensibilità umana, per il modo di concepire il ruolo sociale della scuola, per le tensioni ideali, per le nuove metodologie introdotte, per le modalità di gestione comunitaria dell'educazione e della didattica, per il rapporto che si venne a stabilire tra cultura pedagogica universitaria e scuola dell'obbligo²⁹.

A questi riconoscimenti occorre aggiungere alcune riflessioni dello stesso Codignola sui metodi educativi e sulla didattica; nell'introduzione a *Esperienza e educazione* di J. Dewey precisava: «A questa meditazione possono recare il loro contributo la psicologia, la biologia e altre scienze e possono dare impulso le esperienze educative intelligentemente condotte, a patto che i loro problemi e i loro risultati siano ripensati in un quadro molto più ampio e costruttivo che è appunto il quadro della pedagogia e filosofia dell'educazione. Altrimenti gli esperimenti succederanno agli esperimenti, le inchieste alle inchieste, le statistiche alle statistiche, in una gara tanto rumorosa quanto infeconda e inconcludente»³⁰; «Educare significa accrescere l'ambito dell'esperienza dell'alunno all'interno e all'esterno. L'educazione è un processo di progressiva dilatazione ed espressione dell'io. Più il processo si estende in ampiezza e profondità, più l'individuo diventa responsabile di sé e dei nessi profondi e complessi che lo legano ai suoi simili, più diventa capace di autogovernarsi»³¹. Di Codignola conviene leggere la presentazione nel *Dizionario Bompiani delle opere e dei personaggi* delle opere, tra le altre, di Kant, Hegel, Croce, Gentile, Royce perché danno la misura della continuità del rapporto di Codignola con l'idealismo; a questo proposito significative sono le prese di posizione di Codignola sull'idealismo e sul pragmatismo nelle *Linee di storia dell'educazione e della pedagogia* (1947³): «L'idealismo italiano contemporaneo è la più alta e compiuta espressione di quel vigoroso ravvivarsi di interessi storici, estetici, speculativi che contrassegna i primi due decenni del nostro secolo. Si riannodano in quegli anni i fili di una gloriosa tradizione indigena solo apparentemente spezzata dalla breve parentesi positivista e si rivive, approfondendola con mente spregiudicata e con grande libertà di movenze, l'esperienza speculativa non solo dell'idealismo tedesco postkantiano ma di tutti gli indirizzi e motivi più originali del pensiero moderno»³²; «La pedagogia di Gentile è l'espressione più alta e consapevole della fede nell'infinita libertà dello spirito, che abbiamo veduto alimentare gli indirizzi più vitali del pensiero moderno. Essa tenta di risolvere con vigorosa coerenza speculativa ogni residuo dualismo nel processo autonomo della educazione, che è identificato con l'eterno processo mediante il quale l'uomo celebra nella storia la sua concreta umanità. Donde anzitutto l'identificazione della pedagogia con la filosofia [...]. La rivoluzione, ch'egli ha iniziato nel 1900 con la memoria *Il concetto scientifico della pedagogia* e ha poi proseguito con le sue opere maggiori, deve considerarsi una delle maggiori e più profonde conquiste della speculazione moderna. Il suo significato storico nella incalzante critica delle classificazioni e degli schemi, con i quali la psicologia e la didattica herbartiane e, in generale, il tecnicismo pedagogico del XIX secolo avevano avvolto l'educazione come in una fitta rete di astrazioni e di problemi inesistenti, distraendo gli animi dalla viva concretezza dell'educazione effettuale. Egli richiamò efficacemente l'attenzione, anche nei problemi dell'educazione, sull'attualità spirituale, riproponendoli da un punto di vista concreto, che reintegrava l'educazione nella sua dignità di processo cosmico o di autoformazione dello spirito con assolutezza e universalità»³³. Il giudizio sul pragmatismo era altrettanto netto: «Esso ha suscitato molto scalpore al suo apparire, ma è tosto scomparso senza lasciare

cospicue tracce nel pensiero contemporaneo. Difatti nel suo paese d'origine, l'America, fu un fenomeno di adolescenza filosofica, in Europa e particolarmente in Italia un frutto di insofferenza giovanile e di diletterantismo letterario piuttosto che di un'esperienza intensamente vissuta e sofferta»³⁴. Certo Codignola non aveva alle spalle le future traduzioni (della sua stessa casa editrice) delle opere di Dewey e gli studi di Borghi, De Bartolomeis, Visalberghi e soprattutto l'ampiezza di orizzonti della sua stessa rivista «Scuola e Città» (1952). Mi sono soffermato sui giudizi di Codignola per documentare, in qualche misura, in quale ambiente culturale si svolse il confronto con l'idealismo nell'immediato secondo dopoguerra.

Tornando al nostro argomento, Gentile scriveva che «la didattica muore dunque rinascendo nella filosofia. E questa si fa incontro alla scuola, non certo con lo spirito della vecchia didattica dura, arcigna, armata di suoi strumenti artificiali e di leggi estrinseche, ma come rivelazione o chiarificazione della legge intima alla stessa scuola: come la stessa coscienza del maestro, che sia uomo di buona volontà»³⁵. Solo la filosofia garantisce l'autenticità e l'originalità dell'impostazione didattica. Conosciamo le conseguenze: abolizione della didattica, la pedagogia ridotta ad appendice della filosofia; svilite la psicologia e la sociologia, venivano ridimensionate la ricerca e la pratica del metodo scientifico e sperimentale. Conseguenze che pesarono anche dopo la liberazione: *a*) lunga rincorsa culturale per fare conoscere anche in Italia quanto si era fatto e sperimentato all'estero a partire almeno dalla fine dell'800; *b*) difficoltà nella costruzione di una scienza dell'insegnamento, dell'apprendimento o quanto meno della formazione (e quindi di una didattica) avente un proprio statuto epistemologico, precise metodologie di ricerca, di sperimentazione, di verifica, una propria logica ed un proprio linguaggio; *c*) forti sbilanciamenti tra il rifiuto della didattica, le proposte soggettive ed estemporanee e le impostazioni programmatiche rigide; *d*) gestione burocratica della didattica tendente a privilegiare didattiche neutre, riduttivamente tecnologiche.

La didattica in Italia, a parte gli spazi culturali acquisiti e le ricorrenti mode, soffre: 1) di una radicale dissolvenza filosofica, per cui, a fronte di un'impostazione gentiliana tutta centrata sulla filosofia, si contrappone una didattica generalmente acefala sul piano filosofico o quanto meno dell'approfondimento teoretico; 2) di una scarsa dimestichezza con la varietà e la storicità dei modelli scientifici; 3) della mancanza di ricerche finalizzate e di strutture in grado di dare spazio a sperimentazioni che non siano paternalisticamente guidate dall'apparato ministeriale e burocratico. Nello stesso tempo la forte richiesta di esemplificazioni didattiche ha fatto sì che le metodologie e le didattiche proposte in molte riviste in commercio presentino ormai le caratteristiche delle precettistiche del tardo positivismo. Una didattica scissa tra il «secondo me» e la precettistica fa morire le idee, la cultura, la stessa educazione; non vorremmo che subentrasse non tanto un neoidealismo di maniera, quanto una sfiducia nella didattica ed un riflusso nell'ideologia, nella retorica di un'ermeneutica di vecchio stampo.

— Quante volte si è citato e abbiamo citato la riforma Gentile nel corso, anche soltanto, degli anni a partire dal secondo dopoguerra? La lettura che ne aveva fatto Borghi in *Educazione e autorità nell'Italia moderna* conserva per intero la sua validità. Il confronto rimane aperto sul versante della scuola media superiore, ma anche delle

leggi e delle circolari del periodo gentiliano ancora in vigore. Purtroppo l'assetto della scuola italiana, nonostante alcuni interventi e riforme è rimasto quello messo a punto da Gentile ed esiste il problema storico del perché le forze politiche e culturali al potere dalla liberazione ed in particolare nel periodo della Costituente e della ricostruzione abbiano fatto nulla per modificarlo, anzi si siano adeguate considerandolo organico al modo di concepire la funzione della scuola italiana. Vennero la riforma della scuola media, i decreti delegati ed un nugolo di circolari e di decreti, ma, ripeto, il modello scolastico gentiliano, per non dire di Casati, è rimasto sostanzialmente intatto. L'eredità in questo settore per chi ha lavorato nella scuola fino a metà degli anni sessanta è stata pesante, però non mi sento a distanza di tanti anni di fare le pulci a Gentile e agli idealisti e non ai movimenti culturali, politici, anche pedagogici che non hanno ritenuto opportuno o non sono riusciti a modificare il sistema. Un sistema che di fatto riproduce le anomalie della società italiana: 1) scuola popolare e scuola per l'élite; 2) scuola a breve e a lungo periodo; 3) differenziazione tra scuola professionale e scuola disinteressata; 4) moltiplicazione degli indirizzi scolastici e loro separazione; 5) divisione di fatto tra cultura classica e umanistica e cultura tecnico-professionale; 6) gestione centralizzata e burocratica; 7) selezione scolastica secondo il principio del rendimento e delle capacità; 8) primazia attribuita alla cultura formale e retorica rispetto al fare, allo sperimentare, alla ricerca; 9) presenza della cultura filosofica solo nei licei e negli istituti magistrali; 10) spazi ristrettissimi riconosciuti alla pedagogia e alla didattica; 11) concessioni alla scuola privata e alla scuola confessionale; 12) modalità di assunzione e di governo del corpo docente secondo linee decisamente tradizionali sul piano sia culturale sia professionale. Su ciascuno di questo e di altri punti si potrebbe fare la verifica dei mutamenti, dei rimaneggiamenti, delle integrazioni, delle non riforme verificatisi dal 1945 ai nostri giorni.

L'idealismo aveva messo a punto una particolare «filosofia» della scuola che, pur nelle differenziazioni interne, si potrebbe tradurre nella seguente formula: ridare dignità alla scuola puntando su una buona impostazione culturale, su una severa selezione degli insegnanti e degli allievi, su una formazione spirituale. In realtà l'idealismo più che puntare sulla scuola, sugli insegnanti, sugli allievi, privilegiò le istituzioni (Stato, Chiesa, partito) e l'apparato burocratico con la conseguente presenza di un potere fiscale, burocratico, paternalista. Conviene a questo proposito rileggere le pagine di Lamberto Borghi nel più volte citato *Educazione e autorità nell'Italia moderna* e di Augusto Monti *I miei conti con la scuola*³⁶. L'eccezione costituita ancora una volta da Lombardo Radice e da Codignola (a parte che non posero in discussione la struttura del modello scolastico gentiliano) nel senso di dimostrare una maggiore sensibilità per l'educazione popolare, per l'autonomia e la dignità degli insegnanti, per la non politicizzazione della scuola, ebbero un'incidenza reale solo dopo la liberazione; di fatto l'idealismo italiano aveva condotto una lunga campagna contro il movimento democratico e socialista ed è sintomatico che la contrapposizione si verificò specie tra il 1919 ed il 1922 e anche a questo proposito sono tutti da rileggere gli interventi di Monti, Salvemini, Gobetti. L'illusione di Lombardo Radice, durata fino al delitto Matteotti, di potere gestire dal basso la scuola, mediante un'azione educativa e culturale fu una severa lezione per tutti. Purtroppo i cedimenti della pedagogia italiana al potere, alla burocrazia e la tentazione di suonare il violino alle forze egemoniche non hanno aiutato la scuola italiana a uscire da uno stato di minorità e di

strumentalizzazione. Quanto mai difficile e contraddittoria è stata l'elaborazione di un modello scolastico democratico alternativo in Italia nel secondo dopoguerra e le forze moderate e conservatrici hanno a lunga distanza governato la scuola seguendo le orme idealistiche (magari senza aver letto una riga di Gentile!).

— L'importanza della gestione ideologica della scuola viene fuori a tutte lettere nella pedagogia idealistica, specie gentiliana. L'inversione di rotta (se si può usare questo termine) della borghesia italiana che, alla fine dell'Ottocento, per il timore dell'avvento di un socialismo rivoluzionario si era spostata su posizioni nazionaliste, spiritualiste a matrice idealistica (Croce soprattutto) e cattolica, aveva portato nell'arco di un ventennio al patto Gentiloni, al ministero Giolitti nel 1920-'21, al fascismo, ma soprattutto ad una scelta riguardante la formazione ideologica delle classi popolari.

La religione istituzionalizzata rappresentava un punto di forza molto più sicuro della vecchia educazione civica. L'idealismo gentiliano assunse le sue note posizioni nei confronti della scuola, del modernismo (plaudì alla sua condanna), dell'insegnamento della religione cattolica. Croce, anche se si oppose al Concordato, non mise mai in dubbio l'importanza dell'insegnamento della religione cattolica nelle scuole popolari; Gentile si accorse nel 1929 che se si concedeva la mano ai cattolici questi pretendevano il braccio e si spiega, a questo riguardo, anche l'atteggiamento di Codignola dopo il 1929.

A me sembra che la situazione attuale non abbia nulla da invidiare al periodo gentiliano, sia per quanto riguarda l'insegnamento della religione, sia per quanto attiene al ruolo e alla presenza della scuola confessionale. Più che una eredità è diventata un fatto istituzionale. Ne parlo perché, nonostante tutto, rimangono alcuni equivoci di fondo presenti nelle posizioni idealistiche: 1) la confusione tra religione e religiosità; su questo punto hanno particolarmente insistito Capitini e Martinetti; 2) l'attribuzione di un'anima religiosa ai bambini e ai ceti popolari; 3) la convinzione che per i bambini e per le classi popolari è impossibile e controproducente un comportamento etico a matrice laica; 4) la scelta istituzionale della chiesa cattolica sia come garante dell'insegnamento sia come detentrica del messaggio cristiano, ivi compreso il riconoscimento alla Chiesa, alle gerarchie ecclesiastiche del diritto — dovere di scegliere gli insegnanti, i contenuti, di controllare i metodi di insegnamento ed i testi. A parte la collocazione filosofica dell'atteggiamento religioso, resta il principio che la filosofia e quindi la pedagogia idealistica hanno una matrice teologica, metafisica e quando scendono sul piano istituzionale, anche religioso, rivelano il proprio conservatorismo.

Sul piano educativo le tesi di Gentile denunciavano macroscopicamente i propri limiti, non solo per i motivi sopra elencati, ma più in particolare per gli atteggiamenti nei confronti dei maestri elementari. Quando nel *Sommario di pedagogia come scienza filosofica. II. Didattica* scriveva che «il maestro che non sappia tornare ai suoi primi anni, o non sappia vedere la vita e il vigore dello spirito così nell'energia psichica dell'Io che si attua per tante e tante vie quale pura soggettività, come in quell'altra forza non meno possente onde l'Io si posa e si ferma in una determinata forma oggettiva, non è vero maestro, e la scuola non è per lui»³⁷ poneva un'alternativa che risultò gravida di conseguenze educative e istituzionali.

Gentile sapeva teorizzare; in tempi meno filosofici e linguisticamente più scoperti non poche volte abbiamo letto e sentito le stesse argomentazioni. Ci trasciniamo

dietro un'eredità quanto mai pesante e, ancora una volta, quando appaiono all'orizzonte filosofie e ideologie totalizzanti e soprattutto disposte al compromesso con le forze confessionali a pagare sembrano soltanto le forze e la cultura laiche, di fatto a farne le spese sono l'educazione e la scuola. Gli scritti di Cattaneo, di Salvemini, di Monti, di Borghi sono ancora una volta, anche a questo riguardo, indicativi ed esemplari.

— Ho più volte sottolineato il carattere composito e variegato dell'idealismo italiano, le tensioni interne, gli abbandoni e la ricerca di lidi filosofici e pedagogici più convincenti; questa diversificazione si rifletteva storicamente sui problemi che emergevano e sulle scelte di indirizzo. Tra tutti i possibili riscontri due mi sembrano particolarmente interessanti.

Il primo si riferisce alla graduale perdita di identità filosofica, nel senso che mentre i filosofi ed i pedagogisti che passarono, misero a punto altre correnti (Abbagnano, Banfi, Calogero, Spirito, Capitini, Casotti, per fare alcuni nomi significativi) continuarono a confrontarsi con le tematiche di fondo, coloro che rimasero nell'alveo dell'idealismo o assunsero un atteggiamento più pragmatico o si limitarono a insistere sulle tematiche più soffici della spontaneità, della creatività, della spiritualità, dell'attività, cimentandosi se non in modo molto indiretto con l'apparato teoretico-filosofico. Molto spesso si trattava più di adattamenti che di approfondimenti, tanto che si può dire che dopo la Liberazione non è più esistita una vera scuola filosofica e pedagogica idealista se non per una connotazione largamente culturale. Si vedano a questo proposito gli scritti e le riviste di Volpicelli e dei suoi allievi e collaboratori. Di fronte all'insorgenza di tematiche educative e culturali nuove, sempre più evidenti risultavano i limiti della pedagogia idealistica e resistevano unicamente quelle che ho chiamato le valenze più soffici in parte trascurate da una pedagogia scientifica e tecnologica troppo schematica. Molto spesso si tratta di una pedagogia in cui è facile riscontrare una commistione tra filosofia, letteratura, arte, scienza e nella quale l'intuizione, la riflessione, l'elaborazione linguistica ed ideologica fa aggio rispetto ad un riscontro scientifico e sperimentale: una pedagogia più argomentativa che scientificamente selettiva. Ha scritto Volpicelli in *Pedagogia sottovoce* (1976): «Così la pedagogia si propone per definizione come ricerca umanistica, calata nei valori e nei significati della storia; e il pedagogista, per quel che è e può essere, dovrà essere quanto più gli è possibile uomo di cultura»³⁸.

Il secondo riscontro riguarda la parte avuta dalla componente idealista, rappresentata soprattutto da Lombardo Radice e da Codignola, nei raccordi internazionali, nella conoscenza dei movimenti delle scuole nuove e della scuola attiva, nella diffusione delle nuove metodologie³⁹. Nel volume *La pedagogia italiana contemporanea* ho cercato di ricostruire la parte avuta dalla pedagogia idealista nei confronti di questi problemi. Mi sembra che non sia da sottovalutare l'apporto positivo e se si arrivò alla liberazione con una conoscenza, ovviamente parziale, dei movimenti pedagogici internazionali lo si deve anche, in particolare, ai due pedagogisti sopra citati. Codignola, inoltre, contribuì in modo determinante a impiantare sperimentazioni (Scuola Città Pestalozzi) e con il lavoro editoriale si fece promotore di una serie di traduzioni, di dibattiti, di interventi che sono da considerare essenziali ai fini del risveglio pedagogico, educativo, scolastico dell'Italia del secondo dopoguerra. Per certi aspetti il

dibattito sulla politica scolastica, l'opposizione all'egemonia cattolica, l'istanza laica trovarono in Codignola un sicuro punto di riferimento. Lo stesso Codignola non si stancò mai di ripetere, e qui veniva fuori la matrice idealista, che la ricerca, la tecnica, la didattica non possono esaurire il discorso pedagogico; una pedagogia seria non può fare a meno di una concezione del mondo e della vita e di un impianto unitario che solo la filosofia o almeno una cultura originale possono offrire.

In sintesi si può parlare di una eredità complessa, contraddittoria che ha fortemente condizionato la ricerca pedagogica in Italia. L'accentuazione del ruolo della filosofia solo in apparenza ha dato uno statuto forte alla pedagogia; di fatto ne ha ridimensionato l'oggetto, il metodo, i linguaggi, l'apparato epistemologico. Il ritardo storico nel recepire gli sviluppi della scienza, della filosofia e della storia della scienza e del pensiero scientifico ha avuto effetti limitanti e distorti anche nel settore delle scienze dell'educazione e della didattica. L'equivoco maggiore rimane all'interno di una concezione spiritualistica, nella quale razionalità e tensione spirituale non trovano mai una solida quadratura con conseguenti dissolvenze irrazionali e rigidi schematismi logici. Ho richiamato l'attenzione sulle caratteristiche del modello di pensiero e di razionalità proposto dall'idealismo, specie a matrice gentiliana; pur ribadendo la tesi che il pensiero, la razionalità non sono in sé conclusi, ma devono essere colti nel loro farsi, attuarsi (di qui molti equivoci all'interno dell'ottimismo a matrice idealista), proprio per le caratteristiche unitarie e totalizzanti della concezione gentiliana si andava incontro ad una logica chiusa, schematica, unidimensionale.

Si è da più parti insistito sul fatto che nell'idealismo il soggetto, la persona, non hanno un autentico riconoscimento; l'Assoluto, le istituzioni prevalgono e prevaricano. Ho già fatto riferimento alle posizioni assunte, a questo riguardo, dalla pedagogia cattolica. Nell'ambito della pedagogia a matrice idealista Volpicelli, sempre in *Pedagogia sottovoce* ha scritto: «Il mio pensiero pedagogico, se pensiero è, è strettamente legato, senza dubbio, alla risoluzione gentiliana dell'educazione in autoeducazione. Ma per mio conto, l'ho sempre intesa ed assunta, e dispettosamente assunta, in senso ben diverso e lontano, giacché non ho mai potuto accettare poi, l'altra identificazione, pur conseguente, che il Gentile ne deriva, di maestro e scolaro. Sono due. Non sono uno; sono due, e ciascuno con la sua storia segreta e dolorosa; e stanno a sé»⁴⁰. È noto il legame di Adelchi Attisani più a Croce che a Gentile anche sul piano del riconoscimento della soggettività: «Mentre per il Croce il rapporto educativo non solo non elimina la dualità di maestro e discente, ma anzi in certo senso l'accentua e consolida non fornendo, esso, che opportunità e stimoli alla soluzione dei problemi propri di ciascun d'essi; per Gentile, tutto l'opposto, il rapporto educativo tende ad eliminare quella dualità — serbata soltanto come momento dialettico del processo educativo — per via dell'identità del problema nel quale vengono e debbono convenire maestro e discente: — non senza, però, compromettere, per tal modo, la sua stessa consistenza di rapporto educativo»⁴¹. Indicativa la posizione di Aldo Capitini: «Quanto all'Atto del Gentile io sono tra quelli che hanno sentito il fascino di quel concentrare tutto qui, per tutto rifare in un totale impegno [...]. Certo è che, al contatto della teoria dell'Atto, io vivevo il problema di aprirlo a tutti, al tu-tutti; di viverlo così e non per se stesso (che avrebbe condotto al teologismo cattolico)»⁴².

Più articolate, senza dubbio, sono state le argomentazioni di Lamberto Borghi. Intendo darne spazio e non solo per la circostanza nella quale è stato organizzato

questo convegno. Ho più volte fatto riferimento alla puntuale, critica ricostruzione che egli fece dell'idealismo in tutti i suoi aspetti e implicazioni in *Educazione e autorità nell'Italia moderna*; nell'opera *Il fondamento dell'educazione attiva* (1952) così si esprimeva: «È suo merito di avere sollevato la trattazione dei problemi educativi sul piano speculativo e di avere liberato le menti degli educatori dalla soggezione al metodicismo didattico invalso tra noi per influsso della scuola positivista. Ma la concezione educativa dell'idealismo è stata poi di fatto incapace di portare la libertà nella scuola italiana. I due concetti idealistici dell'educazione come fondazione di libertà e come unificazione interdisciplinare e perciò suscitatrice nei giovani del 'senso del tutto' si unificano nel Gentile in quanto la libertà è da lui concepita come identica collo spirito ('spiritus sive libertas'), e questo è l'universale o il tutto, in cui non c'è posto per l'individuo come particolare. Perciò formare alla libertà significa per Gentile in primo luogo elevare l'individuo oltre la sua particolarità, negandolo come singolo, verso il senso del tutto, della Storia, dello Stato, della Chiesa, e quindi conculcarne la spontaneità. La concezione dell'universale come universale-individuale o universale concreto non si è dimostrata cogli idealisti italiani capace di 'salvare l'individuale'»⁴³. Su questi temi Borghi tornava nell'opera *Educazione e scuola nell'Italia d'oggi*, riproponendo uno scritto del 1952: «Filosoficamente io penso che si debba ritrovare la ragione di questa obliterazione del principio della libertà nel panlogismo e nello storicismo idealistici. Si tratta in entrambi i casi della falsificazione di un'esigenza valida che si può esprimere affermando che l'acquisto da parte dell'individuo della piena capacità di autodeterminazione si ha da un lato quand'egli si solleva sul piano del concetto e attinge una comprensione razionale di sé e del mondo e dall'altro quand'egli, reso capace di positive identificazioni cogli altri, riesce a stabilire con essi rapporti di spontaneo accomunamento e sente la società come un'affermazione e un potenziamento e non come una negazione e un depauperamento della sua persona»⁴⁴. «L'esigenza di liberazione dello spirito umano, da cui aveva preso le mosse l'idealismo, era stata catturata da una metafisica in cui l'individuo particolare perdeva ogni diritto e ogni autonomia e la libertà veniva affermata come universalità che si concretava in istituzioni ma non nelle persone degli uomini [...]. Psicologia e sociologia venivano dall'idealismo considerate come pseudoscienza e sdegnosamente rifiutate in tutti i loro dati e nei loro possibili contributi. Una metafisica descrizione delle forme dello spirito umano venne considerata il paradigma su cui dovevano modellarsi gli ordinamenti scolastici senza possibilità di decamparne, e la conclamata volontà di fondare l'educazione sulle determinazioni spontanee del fanciullo, salvo per alcune esigenze che il Lombardo Radice fece valere all'unisono coi maggiori psicologi e pedagogisti a lui contemporanei, rimase velleità per mancanza di una severa ricerca sperimentale»⁴⁵.

Ancora più serrato e radicale fu l'attacco condotto da De Bartolomeis a Gentile e all'idealismo nella *Pedagogia come scienza* (1953) con argomentazioni pedagogiche, politiche, scientifiche; un fuoco di sbarramento che dà vivo il senso di quanto l'idealismo fosse ancora negli anni cinquanta radicato nella cultura e nella pedagogia italiana⁴⁶. A questo riguardo un ruolo critico molto importante all'atto della liberazione ebbe «Il Politecnico» di Vittorini proprio nel denunciare quella che veniva definita la «dittatura dell'idealismo»⁴⁷.

L'idealismo aveva anche e con non poca acrimonia smontato l'enciclopedia dei

saperi e delle competenze pedagogiche messe a punto dai positivisti, facendo perno sulla filosofia: via via la coperta filosofica risultò sempre più stretta e visibilmente l'idealismo non fu in grado di dare una risposta (a meno, e fece anche questo, di dichiararne la non esistenza) ai problemi a matrice irrazionale e con implicazioni biologiche, psicologiche, sociologiche, didattiche.

Sul versante della religione e della politica i limiti dell'idealismo (specie gentiliano) divennero via via eclatanti anche se Salvemini e Monti non attesero il 1923 ed il 1929 per metterli in evidenza; ancora una volta, e stiamo sperimentandolo in questi giorni, è chiaro che una pedagogia che non abbia chiarezza di impostazione sul modo di gestire la società e sul ruolo delle istituzioni non può che, o farsi sostenitrice di compromessi, o subire le argomentazioni e le pressioni del potere con le inevitabili conseguenze sul ruolo della scuola, degli insegnanti, della cultura, dell'educazione.

È, quindi, da sottolineare lo sforzo della parte più sensibile della pedagogia italiana, specie dopo la liberazione, volto a ridisegnare e a ricomporre un quadro concettuale, metodologico, operativo che era stato fortemente intaccato dall'idealismo e dalle correnti a matrice metafisica, ontologica. Una ricomposizione che ha puntato su nuovi modelli scientifici, su un'enciclopedia dei saperi e delle competenze notevolmente aperta sul piano disciplinare e metodologico. Ma l'elemento più positivo è dato dalla proposta di una razionalità problematica, critica, scientifica, dialettica, priva di commistioni sostanzialistiche e quindi disponibile a riconoscimenti e a soluzioni differenziati, alternativi; gli stessi termini di problematicità, dialogo, interazione, transazione, mutamento, cambiamento, evoluzione, ecc., stanno a significare non solo una concezione filosofica e pedagogica più aperta, ma la convinzione di trovarsi ad operare in un mondo quanto mai differenziato. La riduttività dell'idealismo portava al dissolvimento della pedagogia, proprio nel momento in cui tendeva a offrirle uno statuto epistemologico forte. Difficile è stato, però, nel secondo dopoguerra, la costruzione di una filosofia dell'educazione e di una scienza dell'educazione credibili; alla presenza istituzionale e culturale dell'idealismo vennero ad aggiungersi uno spiritualismo non meno dogmatico.

A distanza di anni emerge con tutta evidenza il valore del contributo di quei pedagogisti ed educatori che come Borghi hanno avuto il merito di fare immediatamente i conti con l'idealismo sul piano delle ricerche storiche, dei raccordi culturali (non solo filosofici e pedagogici) internazionali, della sensibilità per il pensiero e la prassi democratiche, libertarie, laiche, per lo spazio dato alla sperimentazione didattica non burocratica e non conformista. In modo particolare vorrei sottolineare il contributo offerto sul terreno della riflessione critica e filosofica, teso all'approfondimento di autori oltremodo significativi come Dewey, ma non meno alle correnti e alle istanze sensibili al rinnovamento civile, democratico, culturale, educativo del nostro Paese; tutto questo senza cedimenti alle mode, alla demagogia, al potere, ai falsi avanguardismi, alla retorica, alle soluzioni semplicistiche. Tutti elementi che rendono di fatto un pensiero forte senza la necessità di dichiarazioni e di petizioni di principio. Un costume culturale questo molto diverso da quello idealistico, in apparenza serio, distaccato, severo, nella realtà ambiguo, saccente, ridondante, costruttore più di formule e di giochi di parole ed alla lunga intollerante verso gli stessi compagni di cordata, solo perché volevano tracciare un'altra strada.

NOTE

- ¹ L. BORGHİ, *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, Firenze, 1951¹; AA.VV., *La filosofia italiana dal dopoguerra ad oggi*, Bari, 1985; AA.VV., *La scuola italiana dal 1945 al 1983*, Firenze, 1986; F. CAMBI, *La pedagogia borghese nell'Italia moderna*, Firenze, 1974; G. CIVES, *La filosofia dell'educazione in Italia*, oggi, Firenze, 1978; R. FORNACA, *Pedagogia italiana del Novecento*, Roma, 1982; ID., *La pedagogia italiana contemporanea*, Firenze, 1986; M. OSTENC, *La scuola italiana durante il fascismo*, Bari, 1981.
- ² G. GENTILE, *Il concetto scientifico della pedagogia*, in G. GENTILE, *Educazione e scuola laica*, Firenze, 1921, pp. 7-45; ID., *Difesa della pedagogia*, in «L'educazione nazionale», a. X, maggio 1928, pp. 269-272.
- ³ G. GENTILE, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, I. *Pedagogia generale*, II. *Didattica*, Firenze, 1942.
- ⁴ G. GENTILE, *op. cit.*, II, pp. 182-183; F. RAVAGLIOLI, *G. Gentile e la sua scuola*, in *La pedagogia*, vol. VI, Milano, 1970.
- ⁵ A. GRAMSCI, *Quaderni del carcere*, vol. III, Torino, 1975, pp. 1694-1695.
- ⁶ E. GARIN, *Cronache di filosofia italiana 1900-1943. Quindici anni dopo*, vol. II, Bari, 1966, pp. 594-595; ID., *Gli intellettuali italiani del XX secolo*, Roma, 1974.
- ⁷ G. SALVEMINI - A. GALLETTI, *La riforma della scuola media*, in G. SALVEMINI, *Scritti sulla scuola*, a cura di L. Borghi e B. Finocchiaro, Milano, 1960, p. 583.
- ⁸ N. BOBBIO, *Profilo ideologico del Novecento italiano*, Torino, 1986, p. 3.
- ⁹ A. GRANESE, *Valori e limiti della pedagogia gentiliana come analisi concettuale della situazione educativa*, in «I problemi della pedagogia», n. 4/5, 1970, pp. 635-659, 656.
- ¹⁰ G. GENTILE, *Preliminari allo studio del fanciullo*, Firenze, 1969.
- ¹¹ A. BANFI, *La problematicità dell'educazione e il pensiero pedagogico*, a cura di G. M. Bertin, Firenze, 1961, 1973; G. M. BERTIN, *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, Roma, 1968.
- ¹² L. BORGHİ, *J. Dewey e il pensiero contemporaneo negli Stati Uniti*, Firenze, 1951; ID., *L'ideale educativo di J. Dewey*, Firenze, 1955; A. VISALBERGHI, *J. Dewey*, Firenze, 1951.
- ¹³ G. GENTILE, *La donna e il bambino*, Firenze, 1934.
- ¹⁴ G. LOMBARDO RADICE, *Saggi di critica didattica*, Torino, 1927; ID., *Pedagogia di apostoli e di operai*, Bari, 1952; ID., *Didattica viva. Problemi ed esperienze*, Firenze, 1951.
- ¹⁵ F. DE BARTOLOMEIS, *La pedagogia come scienza*, Firenze, 1953¹; AA.VV. (a cura di L. Borghi), *L'educazione attiva oggi: un bilancio critico*, Firenze, 1984.
- ¹⁶ G. GENTILE, *La riforma dell'educazione. Discorsi ai maestri di Trieste*, Bari, 1920; Firenze, 1975, p. 97.
- ¹⁷ G. GENTILE, *Il concetto scientifico della pedagogia*, cit., p. 42.
- ¹⁸ G. GENTILE, *op. cit.*, p. 44.
- ¹⁹ G. GENTILE, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, I, p. 125.
- ²⁰ G. GENTILE, *La riforma dell'educazione*, cit., p. 31.
- ²¹ G. GENTILE, *Il pensiero pedagogico di Hegel*, in *Scritti pedagogici*, I. *Educazione e scuola laica*, Roma, 1932, p. 356.
- ²² G. GENTILE, *La filosofia di Marx. Studi critici*, Firenze, 1955; ID., *La riforma della dialettica hegeliana*, Messina, 1913.
- ²³ G. GENTILE, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, cit., I, pp. 128-129.
- ²⁴ G. M. BERTIN, *Educazione alla ragione*, cit., pp. 51-52.
- ²⁵ G. M. BERTIN, *Educazione al cambiamento*, Firenze, 1976, p. 48.
- ²⁶ M. CASOTTI, *Memoria di G. Gentile*, in «Pedagogia e Vita», serie V, n. 4, maggio 1954; ID., *La pedagogia di G. Gentile*, in «Pedagogia e Vita», serie XXII, 1960, 61, n. 2, p. 107; L. STEFANINI, *La pedagogia dell'idealismo giudicata da un cattolico*, Torino, 1927.
- ²⁷ G. CATALFAMO, *Pedagogia contemporanea e personalismo*, Roma, 1964, p. 13.
- ²⁸ AA.VV., *La libertà nell'educazione*, Torino, 1974, pp. 74-79.
- ²⁹ E. CODIGNOLA, *Un esperimento di scuola attiva. La Scuola - Città Pestalozzi*, Firenze, 1954; E. e A. M. CODIGNOLA, *La Scuola - Città Pestalozzi*, Firenze, 1962; AA.VV., *E. Codignola in 50 anni di battaglie educative*, Firenze, 1967.
- ³⁰ J. DEWEY, *Esperienza e educazione*, Firenze, 1950, p. X.
- ³¹ J. DEWEY, *op. cit.*, p. XIII.
- ³² E. CODIGNOLA, *Linee di storia dell'educazione e della pedagogia*, Firenze, 1947, p. 537.
- ³³ E. CODIGNOLA, *op. cit.*, pp. 549-550.
- ³⁴ E. CODIGNOLA, *op. cit.*, p. 528.
- ³⁵ G. GENTILE, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, II, cit., p. 219.
- ³⁶ A. MONTI, *I miei conti con la scuola. Cronaca italiana del XX secolo*, Torino, 1965; T. TOMASI, *Idealismo e fascismo nella scuola italiana*, Firenze, 1969; E. GARIN, *La cultura e la scuola nella società italiana*, Torino, 1960.
- ³⁷ G. GENTILE, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, II, cit., p. 197; AA.VV., *Il pensiero religioso nel pensiero di G. Gentile*, Firenze, 1971.

- ³⁸ L. VOLPICELLI, *Pedagogia sottovoce*, Bari, 1976, p. 143.
- ³⁹ E. CODIGNOLA, *Le «Scuole nuove» e i loro problemi*, Firenze, 1946¹.
- ⁴⁰ L. VOLPICELLI, *Pedagogia sottovoce*, *op. cit.*, p. 127.
- ⁴¹ A. ATTISANI, *Introduzione alla pedagogia*, Roma, 1967, p. 49.
- ⁴² A. CAPITINI, *Educazione aperta*, vol. I, Firenze, 1967, p. 9.
- ⁴³ L. BORGHI, *Il fondamento dell'educazione attiva*, Firenze, 1952.
- ⁴⁴ L. BORGHI, *Educazione e scuola nell'Italia d'oggi*, Firenze, 1958, pp. 154-155.
- ⁴⁵ L. BORGHI, *op. cit.*, p. 160.
- ⁴⁶ F. DE BARTOLOMEIS, *Pedagogia come scienza*, *cit.*, pp. 235-255.
- ⁴⁷ R. CANTONI, *La dittatura dell'idealismo*, in «Il Politecnico», n. 37, ottobre 1947, pp. 3-6; n. 38, novembre 1947, pp. 10-13.