

Giorgio Chiosso

## LA QUESTIONE EDUCATIVA NEL NEOKANTISMO ITALIANO

Stendendo nel 1934 un bilancio della presenza culturale e dell'esperienza filosofica dei neokantiani pavesi allievi di Carlo Cantoni (la personalità forse più in vista del «ritorno» italiano a Kant e certamente il principale divulgatore dell'opera kantiana e del neokantismo tedesco sul finire dell'ottocento)<sup>1</sup>, Luigi Credaro ricordava che «non solo i filosofi che si dissero neokantiani, ma molti cultori delle scienze fisiche, naturali, matematiche e morali ritrovarono nella filosofia neokantiana i principii fondamentali delle loro scienze e lo studio di Kant rinacque con grande intensità e servì a spiegare le basi di tutta la scienza moderna ed a suscitare, rinforzare ed estendere la morale dell'imperativo categorico»<sup>2</sup>. Credaro individuava lucidamente il duplice ruolo esercitato dalla filosofia di Kant tra gli ultimi decenni del secolo scorso e l'inizio del Novecento, impegnata ad indagare criticamente sui metodi e sugli esiti delle scienze della natura e dello spirito non meno che rivolta a sostenere la funzione pratica della filosofia come guida a prospettive ideali e morali.

Il significato del «ritorno a Kant» che nella piccola ma prestigiosa Facoltà di Filosofia di Pavia ebbe con il Cantoni ed un nutrito gruppo di allievi (Credaro, Juvalta, Piazzì, Villa, Vidari) il suo epicentro — ma con altri importanti apporti a Firenze con Felice Tocco e Giovanni Calò ed a Napoli con Alessandro Chiappelli, Filippo Masci e Mariano Maresca — consisteva nella franca accettazione delle indicazioni kantiane sulla possibilità, le condizioni e soprattutto i limiti della conoscenza umana. Per il neocriticismo la filosofia doveva tornare ad essere quella che era stata con Kant: analisi delle condizioni di validità della scienza e degli altri prodotti umani come la morale, l'arte, la religione. Il neocriticismo s'impegnò perciò su una doppia trincea avversando, con pari vigore, qualsiasi metafisica di tipo spiritualistico od idealistico non meno

<sup>1</sup> Carlo Cantoni (1840-1906), allievo del Bertini a Torino e del Lotze a Gottinga, fu uno dei più convinti assertori del «ritorno a Kant» negli ultimi decenni dell'Ottocento. Autore di una poderosa monografia su Kant (*Emanuele Kant*, 3 voll., Milano 1884, ma il primo volume risale al 1879) fu professore di filosofia teoretica prima dell'Accademia scientifico-letteraria di Milano e, poi, dal 1878 fino alla morte, nell'Università di Pavia. Qui ebbe come allievi, tra gli altri, Luigi Credaro, Erminio Juvalta, Alfredo Piazzì, Guido Villa e Giovanni Vidari. Nel 1899 rilevò la «Rivista Italiana di Filosofia» di Luigi Ferri e promosse la pubblicazione della «Rivista filosofica» che diresse fino alla morte, proseguita quindi ancora per un biennio dagli allievi fino alla fusione con la «Rivista di filosofia e scienze affini» di Giovanni Marchesini (avvenuta alla fine del 1908) da cui scaturì l'anno successivo la «Rivista di filosofia».

<sup>2</sup> L. Credaro, *La scuola di Pavia di Carlo Cantoni e Giovanni Vidari*, in «Rivista pedagogica», 1934, 5, p. 653.

che il «mito» del fatto o l'idea di una absolutezza metafisica della scienza: una ricerca, a ben vedere, principalmente preoccupata di garantire sul piano metodologico la correttezza della conoscenza ed a giustificare i diversi ambiti del sapere in termini epistemologici. Si trattava di una posizione che finiva per apparire più difensiva che propositiva (anche se questo non era vero) e certamente scomoda nella tumultuosa crisi «fin de siècle» in cerca di «risposte» chiare e definitive che consentissero di vincere quella specie di angoscia collettiva che turbava i sonni della intellettualità del tempo, tanto da far parlare di una «pigra e scoraggiata voglia di riposare»<sup>3</sup>. E in effetti se si ripensa al furore degli irrazionalismi, alla violenza dei nazionalismi e degli imperialismi, al radicalismo non solo verbale degli anarchici e dei socialisti non si può fare a meno di misurare in tutta la sua nuda fragilità la posizione dei neokantiani abbarbicati alla sola forza della razionalità.

### *La crisi della società borghese di fine secolo*

Il vecchio secolo si chiudeva con la rapida consunzione di quella spinta rivoluzionaria che, all'indomani del 1848, il giovane Ernest Renan aveva indicato come l'obiettivo di una nuova civiltà: «Organizzare scientificamente l'umanità: questa è la parola definitiva della scienza moderna, tale la sua legittima pretesa». Sulla «Revue des deux mondes» nel gennaio 1895 Ferdinand Brunetière ricordava queste espressioni nel compiere il bilancio di ciò che era stato ed aveva rappresentato il mito della scienza e concludeva parlando se non proprio di «banca rotta totale» almeno «di fallimento della scienza»<sup>4</sup>. Con quell'articolo il Brunetière avviava, forse al di là delle sue stesse intenzioni, un dibattito la cui eco si sarebbe fatta sentire non solo in Francia e la cui ampiezza documentava per se stessa come il dissolversi del verbo positivista fosse ben presente nelle coscienze dei contemporanei. Il senso di una crisi forse irrimediabile percorreva, come è stato notato, «una società quasi snervata dalla rapidità dei suoi progressi tecnici, apparentemente inadatta a dare ordine alla nuova dilatazione della sua struttura interna, inquieta sulla capacità di tenuta dei tradizionali baluardi istituzionali, percorsa da improvvise convulsioni per la cui analisi e comprensione non erano più sufficienti gli strumenti offerti dalla sociologia tradizionale»<sup>5</sup>.

In un clima dominato dalla convinzione dei ceti intellettuali che la crisi di fine secolo, con il suo seguito di violenza omicida come testimoniavano i ripetuti attentati politici, non foss'altro che l'espressione di una crisi morale della borghesia aliena dal comprendere che l'ideologia liberale ottocentesca non era più adeguata ai rapidi mutamenti della società contemporanea ed urgeva

<sup>3</sup> G. Gentile, *La filosofia in Italia dopo il 1850. IV. I neokantiani*, in «La Critica», 1911, 2, p. 109.

<sup>4</sup> L. Mangoni, *Una crisi fine secolo. La cultura italiana e la Francia fra Otto e Novecento*, Torino 1985, pp. 3-4.

<sup>5</sup> Ivi, p. 7.

perciò ridisegnare quel modello di società organica che sembrava correre il serio pericolo di una repentina e forse definitiva dissoluzione, l'iniziativa culturale e filosofica dei neokantiani era la più lontana che si potesse immaginare dal prospettare soluzioni eclatanti tutte giocate sul piano delle emozioni. Basta anche solo sfogliare la «Rivista filosofica» del Cantoni, in certo qual modo l'espressione più matura e la bandiera stessa del neokantismo italiano<sup>6</sup>, per averne piena conferma. Al riconoscimento della complessità e della vastità dell'esperienza, specie nelle dimensioni pratiche, doveva corrispondere l'ampliamento degli strumenti in grado di comprendere e dominare il mondo: nulla, dunque, che potesse avvicinarsi agli slanci degli esteti e al profetismo degli irrazionalisti, ma anche una definitiva presa di distanze dai diversi esiti dello spiritualismo ottocentesco, ormai incapaci di tenere dietro al moltiplicarsi delle scienze che avevano esteso la geografia del sapere umano, e neppure alcuna delega in bianco alle scienze che non sarebbero mai potute giungere a dimostrare l'assolutezza dei valori etici e religiosi rispondenti alle esigenze dello spirito umano.

Bisognava pertanto evitare il rischio che le scienze si arrogassero il diritto di far ciò che non avrebbero mai potuto fare (e cioè giudicare la validità dei valori per loro natura eterni): l'unica strada era quella critica e dualistica della distinzione e separazione delle due concezioni della realtà: quella considerata nella sua esistenza e nel suo svolgimento fatale e necessario, in una parola nella sua spiegazione meccanica, e quella del mondo concepito nella sua ragion d'essere, cioè nel suo scopo e nella sua spiegazione finale. Un dualismo, dunque, capace di «separare nettamente da una parte il mondo fenomenico delle scienze, dall'altra il mondo dei valori assoluti della morale considerati secondo il sentimento»<sup>7</sup>.

Ma, contrariamente a quanto si potrebbe pensare, il ricorso al principio della separazione anziché comportare un allontanamento dal mondo e dal tumulto della società, veniva invece piegato per meglio capirlo e dominarlo nelle sue logiche reali: ed in questa direzione i neokantiani entravano nel vivo della loro «risposta» alla crisi del tempo. Alla ridefinizione della duplice funzione, teoretica e pratica, della filosofia si congiunse la proposta di un «mondo di valori» sottratto al determinismo sociologico o biologico nei quali era stato per lo più condannato dai sistemi etici positivisti, capace di rappresentare un codice di comportamento ammodernato e condiviso dalle «folle» (i ceti subalterni nella definizione dei sociologi del tempo) non meno che dalla borghesia. Furono queste principali questioni nelle quali si trovarono impegnati i neokantiani italiani.

Se il nodo teoretico si dipanò tra scienza e scienze, tra metodo della scienza e scienza dell'umano, tra «dati» ed «opinioni» lungo una traiettoria che mentre

<sup>6</sup> Sulla «Rivista filosofica»: P. Guarnieri, *La «Rivista filosofica» (1899-1908). Conoscenza e valori nel neokantismo italiano*, Firenze 1981.

<sup>7</sup> Ivi, p. 22.

considerava esaurita la spinta propulsiva del positivismo non spartiva alcunché con le intransigenze dell'emergente idealismo della «Critica», il problema dei «valori» si presentò nella duplice prospettiva della loro giustificazione metastorica e della loro fruizione storica. Fu un problema intorno al quale i neokantiani italiani si affannarono esplorando diverse strade non esclusa quella di una fondazione scientifica dell'etica dietro alle suggestioni che derivavano dalla cultura neokantiana tedesca dei valori che circolava abbondantemente nel nostro paese come documenta la «Rivista filosofica». In quel senso si poté dire che «filosofare» significava «dare senso» alla realtà ed all'agire dell'uomo in modo da «evarlo al di sopra ma non al di fuori dell'esperienza» secondo una felice ed efficace espressione di Alessandro Chiappelli<sup>8</sup>. In altri termini il fine ultimo, conclusivo e concreto, era rappresentato dall'esperienza dei valori i quali, una volta formulati nella loro purezza (e cioè liberati dall'intervento di tutte le contingenze di passioni e di fattori individuali perturbatori), si sarebbero dovuti imporre con una forza persuasiva non contestabile a meno di non voler rinnegare la stessa umanità dell'uomo involvendosi, del resto, in contraddizioni insanabili. I valori, per la loro irriducibilità ed universalità, avrebbero dovuto così assumere la funzione di bussola orientativa non solo per lo sviluppo intrinseco della persona (intelligenza e volontà) ma per la stessa convivenza sociale.

*Dai valori alla pedagogia ed all'educazione.*

Forti di questa impostazione fu quasi inevitabile che i neokantiani manifestassero un interesse tutto speciale per le questioni educative: non fu perciò casuale che tra l'inizio del nuovo secolo e gli anni della guerra, tra la revisione del positivismo pedagogico compiuta dagli allievi di Ardigò come Marchesini e Tarozzi, e l'emergente dissoluzione della pedagogia in filosofia prospettata da Gentile e dai gentiliani, i neokantiani rappresentassero una posizione di tutto rispetto e, in un certo senso, una vera e propria «scuola» impegnata, tra opposte e laceranti contrapposizioni, a trovare una «terza via» capace di conciliare l'apporto delle scienze umane con il primato assegnato all'educazione morale.

L'attenzione dei neokantiani per la pedagogia e l'educazione rappresentava, per così dire, il naturale prolungamento del primato assegnato alla «ragion pratica» ed al suo compito di dare ordine al mondo. Il fatto educativo era infatti concepito nei termini di un «dover essere», di un compimento di un progetto «in fieri», di una testimonianza di valore. La pedagogia, per parte sua, era considerata come una scienza che operando tra le sfere, diverse e complementari, «della conoscenza e dell'azione, della scienza e del valore, della teoria e della prassi»<sup>9</sup> non poteva annullarsi nella pura filosofia né essere ricondotta

<sup>8</sup> A. Chiappelli, *La funzione presente della filosofia critica*, in «Rivista filosofica». 1899, 1, p. 9.

<sup>9</sup> F. Cambi, *Neokantismo e teoria pedagogica tra le due guerre in Italia*, in AA.VV., *Problemi e momenti di storia della scuola e dell'educazione*, Pisa 1982, p. 282.

a sola scienza di tipo naturalistico. Essa era invece scienza autonoma con teorie e metodi propri che si traduceva in pratica stabilendo un reticolo di rapporti con le altre scienze umane: con quelle che consentono di conoscere l'uomo sempre meglio come la psicologia, la biologia o la sociologia e con quelle che conferiscono senso al suo agire come la filosofia e l'etica.

Tra il soggettivismo degli idealisti e l'oggettivismo dei positivisti le dottrine pedagogiche di Herbart apparvero all'analisi dei neokantiani quelle più persuasive e più coerenti con il loro impianto filosofico. Lo spiegava Luigi Credaro all'inizio del secolo nell'introduzione alla *Pedagogia di G.F. Herbart*, la più fortunata ed informata sintesi del piano educativo del pensatore e pedagogista di Gottinga che egli aveva potuto conoscere ed apprezzare durante un soggiorno di studi in Germania frequentando le lezioni di uno degli ultimi allievi di Herbart, lo Strümpell, ed il cenacolo pedagogico dello Ziller: «Herbart — scriveva Credaro — è il Kant della pedagogia e quegli stessi vantaggi che il criticismo kantiano recò al pensiero filosofico, noi possiamo attendere dall'Herbartismo nel campo scolastico e pedagogico. Lo studio dell'Herbart io reputo necessario in Italia non solamente per i miglioramenti pratici dell'istruzione secondaria, ma anche per ragioni teoretiche, perché noi, in questa materia, dalle dottrine del Rosmini e del Rayneri, che più non resistono alla critica moderna, siamo saltati allo scientismo dello Spencer, che molti abbracciarono come l'ultimo e definitivo *credo* pedagogico»<sup>10</sup>.

L'incontro dei neokantiani con Herbart poggiava sulla constatazione che il pedagogista di Gottinga era riuscito a tradurre nel suo realismo pedagogico la morale disinteressata di Kant, con cui andava perfettamente d'accordo nei principi fondamentali e nel concepire il dovere come suprema legge morale e della vita sociale<sup>11</sup>, e sul riconoscimento della necessità di un «metodo» in grado di promuovere non solo addestramento o mistiche comunioni di anime, ma l'istruzione educativa e cioè una cultura capace di animare l'interiorità dell'uomo. Il modello pedagogico di Herbart si prestava insomma, ben oltre le didattiche spiritualistiche o la presunta scientificità della prassi educativa positivista, ad interpretare in chiave moderna le esigenze educative del tempo come dimostravano i progressi della scienza pedagogica tedesca verso cui l'Italia dell'ultimo Ottocento guardava con crescente interesse.

Fin dagli anni Ottanta c'era stata da noi, in verità, una certa circolazione dell'herbartismo, ma sia il prevalere delle impostazioni evolutivo-positiviste<sup>12</sup>,

<sup>10</sup> L. Credaro, *La pedagogia di G.F. Herbart*, Roma 1900, p. IX.

<sup>11</sup> L. Credaro, *I progressi della pedagogia di G.F. Herbart*, in «Rivista filosofica», 1901, 3, p. 614.

<sup>12</sup> A tal proposito si veda la «Rivista di filosofia scientifica» diretta dallo psichiatra Enrico Morselli e pubblicata dal 1881 al 1891. Sulle intonazioni evolucionistiche del positivismo italiano osservazioni e notizie preziose per ricreare un certo clima in A. Santucci (a cura di), *Scienza e filosofia nella cultura positivista*, Milano 1982; E. Garin, *Tra due secoli. Socialismo e filosofia in Italia dopo l'Unità*, Bari 1983; E.R. Papa (a cura di), *Il positivismo e la cultura italiana*, Milano 1985.

sia le resistenze frapposte dalla cultura spiritualista cattolica<sup>13</sup> avevano impedito alla pedagogia di Herbart di entrare nel vivo dell'educazione nazionale nonostante gli sforzi di autori come Antonio Labriola e Nicola Fornelli cui, come è noto, si devono i primi seri e documentati studi sull'argomento<sup>14</sup>. Anche in questo caso fu più determinante l'esaurirsi di una spinta rinnovatrice, o per lo meno che si presentava come tale (il positivismo), che la forza di una tesi nuova capace di imporsi su tutte le altre (l'herbartismo): Herbart prevalse infatti su Spencer — secondo una schematizzazione cara alla pubblicistica del tempo — solo in concomitanza con l'esigenza di una proposta educativa i cui valori fossero più convincenti e motivanti della pura e semplice identificazione tra moralità e socialità predicata dai positivisti secondo varianti più o meno condizionate da concezioni utilitaristiche e dietro all'urgenza di contrastare le «nuove morali» del decadentismo europeo, da quella di Nietzsche a quella, offerta a più buon mercato, dai prodotti dell'estetismo e del superomismo dannunziani.

La forza del criticismo educativo stava nella sua capacità di rilanciare non astrattamente la centralità dell'uomo nel quale si riconoscevano come peculiari la libertà ed il potere di trasformare in suo favore il reale alla luce di valori riconosciuti validi per se stessi, non dipendenti dalla sua struttura bio-sociale né costruiti da volontarismi romantici tutti giocati sul piano della emotività. La soluzione dell'eterno conflitto tra singolo e società, tra individualismo ed universalismo (problema di fronte al quale si trovavano in quegli stessi anni anche Gentile e gli idealisti risolvendolo nella unicità della vita spirituale) era collocata dai neokantiani nella concretezza dell'esperienza e dell'azione umana che mentre supera progressivamente gli impulsi della natura sensibile, si realizza universalizzandosi e vive secondo la legge insita nel mondo dei valori.

Su questi presupposti si svilupparono, nel comune richiamo a Kant ed Herbart, itinerari variamente articolati sul piano personale ed orientati ad un duplice livello: ponendosi, d'un lato, come l'antagonista storicamente più tenace dell'idealismo una volta esauritasi l'esperienza del positivismo ottocentesco (non è un caso che nel mirino della «Critica» vi siano così spesso personalità che si rifanno a Kant) ed impegnandosi, dall'altro, nel rinnovamento della prassi pedagogica, delle politiche educative e della modernizzazione del sistema scolastico secondo prospettive sinceramente democratiche: gli anni di maggior fortuna della «scuola kantiana» coincisero così con i primi due decenni del secolo

<sup>13</sup> G. Allievo, *Federico Herbart e la sua dottrina pedagogica*, Torino 1896, poi anche in *Opuscoli pedagogici editi ed inediti*, Torino 1909.

<sup>14</sup> Gli scritti sull'Herbart di Nicola Fornelli (i primi dei quali risalgono al 1886) sono stati raccolti in N. Fornelli, *Scritti herbartiani*, a cura di M. Maresca, Roma 1913. Per quanto riguarda Labriola il suo interesse per il filosofo di Gottinga risale ad un periodo anche precedente come documentano i saggi *Della libertà morale*, Napoli 1873, *Dell'insegnamento della storia. Studio pedagogico*, Torino 1876 e *Del concetto di libertà. Studio psicologico*, in «Archivio di statistica», Roma 1878, pp. 5-46.

e, in modo speciale, con la stagione giolittiana concorrendo (come si vedrà più avanti) in modo diverso e con livelli di consapevolezza politica assai differenziati a definire ed a consolidare in forma embrionale il primo progetto di società democratica dopo l'Unità.

*Antidealismo ed istanze democratiche nel neokantismo italiano.*

Mentre Gentile promuoveva anche nel mondo dell'educazione la «riscossa dello Spirito» raccogliendo intorno a sé un nutrito gruppo di fedeli amici ed allievi (da Lombardo-Radice a Fazio-Allmayer, da Spirito a Codignola per citare solo i più noti) con i quali avrebbe affrontato, di lì a pochi anni, la riforma della scuola italiana ritenuta una delle condizioni indispensabili per realizzare il rinnovamento etico-politico degli Italiani, il gruppo dei neokantiani (Credaro, Vidari, Maresca, Calò, Piazzzi, Della Valle e più tardi anche Banfi) rappresentò l'espressione più autorevole e compatta, raccolta intorno alla «Rivista pedagogica» fondata nel 1908 dal Credaro in evidente continuità ideale con la «Rivista filosofica», fra quanti si opposero alla identificazione di essere e di pensiero, moralità e razionalità, maestro e scolaro, svolgendo una serrata ed argomentata polemica contro coloro che, come scriveva Vidari, «nel baratro dell'idealismo inghiottono tanto l'ideale pedagogico quanto l'ideale etico, lasciando sopra di essi il maestoso vuoto dell'Idea pura e dello Spirito assoluto»<sup>15</sup>.

Anche per i neokantiani l'educazione era processo spirituale, esclusivo dell'uomo (e per questo si erano battuti contro gli esiti del positivismo scienziato), ma non nel senso dello Spirito di cui parlava l'Idealismo: la spiritualità per loro andava intesa come crescere continuo nella coscienza e nella realizzazione dei valori di cui nell'individuo era posta soltanto la possibilità in vista del fine ultimo e cioè il fine morale. L'iniziativa educativa non poteva confondersi con nessuna forma di misticismo ed era possibile soltanto nella precisa distinzione dei due soggetti del rapporto educativo, il maestro e il discepolo, ciascuno con un diverso grado di sviluppo e con responsabilità diverse. Poiché, infine, il rapporto educativo si realizzava nella concretezza della vita psicologica ed in un preciso momento storico-ambientale non si poteva prescindere da quei «dati» psicologici e storico-sociologici sui quali si esercitava la velenosa critica degli idealisti.

<sup>15</sup> E ancora: «L'atto puro, in cui vien concentrata tutta la vita spirituale, come fulgurazione mistica, non è conciliabile con la successione ordinata dei momenti della vita spirituale, e neppure, ci sembra, con la loro connessione dialettica: se oggetto e soggetto si identificano nell'atto spirituale, non si vede più per qual forza e qual nesso dall'un atto si passi all'altro, perché in fondo ciascun atto è completo e perfetto in sé: ogni atto è lo spirito, tutto lo spirito, tutto il processo dello spirito. [...] La inaccettabilità delle conseguenze a cui arriva la tesi dell'idealismo assoluto, fa sì che noi non possiamo ammetterne il punto di partenza, cioè la negazione della distinzione e della inconfondibilità fra soggetto e oggetto, tra forma e materia» (G. Vidari, *Elementi di pedagogia. II. La teoria dell'educazione*, Milano, 1918, p. 24).

Toccò soprattutto a Mariano Maresca contrastare Gentile ed i suoi allievi sul piano teoretico: lo fece con sistematica puntigliosità per oltre un ventennio<sup>16</sup>. La libertà ed il male erano, secondo Maresca, i problemi nei quali, più di ogni altro, l'Idealismo denunciava la propria impotenza ed i propri limiti che, nella prassi pedagogica, si facevano ancor più evidenti come sempre accade quando una filosofia passa all'esame della esperienza educativa. Non era pensabile di poter salvare la libertà pretendendo di identificare volontà e conoscenza, attività pratica ed attività teoretica, annullando ogni distinzione in un monismo assoluto: l'unica libertà possibile era quella di «essere necessitati ad essere liberi» ciò che, in chiave educativa, era manifestamente assurdo in quanto senza libertà effettiva l'educazione stessa non poteva essere né pensata né realizzata. Contraddizioni non minori Maresca denunciava a proposito dell'ideale educativo e sulla possibilità, di fatto sempre presente, di fallire nell'opera educativa col prevalere del male sul bene. L'esautiva identità del pensiero con se stesso in ogni momento del suo farsi non poteva infatti spiegare né l'errore, né gli arresti, né i ritardi, né le deviazioni dell'opera educativa, né la necessità di un ideale cui commisurare e verso cui orientare il processo educativo. «A rigor di logica, concludeva Maresca, il processo spirituale è sempre vero ed è sempre buono, essendo il male e l'errore elementi negativi del processo spirituale, i quali o si considerano come immanenti alla dialettica stessa del processo individuale e, come tali, sono non solo innocui, ma necessari anzi giustificati, o si considerano avulsi da tale dialettica, come oggetti di un positivo giudizio di valore, e sono parimenti innocui, perché astratti e, in ogni caso, negati ed annullati nell'atteggiamento spirituale superiore che giudica il male e l'errore vincendoli e debellandoli»<sup>17</sup>.

Il giudizio di Maresca sull'Idealismo era molto severo: esso era «peggiore del positivismo» contro il quale aveva pur mosso critiche valide: anzi il compito storico dell'Idealismo si era proprio esaurito nella critica allo scientismo positivista mentre era totalmente fallito nella costruzione di una pedagogia scientifica e cioè pienamente razionale.

Ai contrasti di natura filosofica e pedagogica si congiungevano anche ipotesi diverse sullo sviluppo della società italiana: mentre gli ambienti neokantiani e della «Rivista pedagogica» erano in generale favorevoli ad uno sviluppo controllato della democrazia ed appoggiavano perciò gli sforzi avviati in tal senso dai governi giolittiani, Croce e Gentile, influenzati dalle teorie delle élites di

<sup>16</sup> M. Maresca, *Fatto etico e fatto pedagogico*, Lucca 1914; *Il problema gnoseologico della pedagogia e il fine dell'educazione*, Lucca 1914; *Le antinomie dell'educazione*, Torino 1916; *La lezione*, Roma 1919; *La pedagogia sta da sé?*, Roma 1920; *Il problema della scienza e l'educazione*, Roma 1926; *Introduzione generale alla pedagogia*, Roma 1937. Sul Maresca cfr. l'informale ed organico saggio di E. Giammancheri, *La struttura della pedagogia secondo Mariano Maresca*, in «Pedagogia e vita», 1971-72, 5, pp. 485-507.

<sup>17</sup> M. Maresca, *Realismo e idealismo nel problema gnoseologico della realtà esterna e il loro valore pedagogico*, Tunisi 1922, pp. 165-66.

Mosca e Pareto, perseguivano invece un progetto sociale e scolastico di netta impronta aristocratica rifacendosi al modello della Destra storica, in sintonia con quella larga parte della giovane intellettualità antigiolittiana espressa dalla cosiddetta «cultura delle riviste»<sup>18</sup>.

Emblematico delle istanze democratiche che si accompagnavano all'analisi neokantiana fu la vicenda politica di Luigi Credaro; nulla era più lontano dalla sua sensibilità e mentalità dall'Idealismo: forte della convinzione, talora anche un po' ingenua, che «tutto nasce dalla pratica e nella pratica ritorna» e della vanità di qualsiasi dottrina incapace di produrre i suoi frutti sul piano della «utilità», il futuro ministro di Giolitti univa alla concezione educativa realista una visione sociale nella quale il superamento della crisi della società borghese e dei valori da essa espressi era legata alla capacità dei ceti dirigenti di farsi non solo interpreti, ma parte attiva nel processo di maturazione civile e politica delle masse popolari fino alla loro piena legittimazione politica. La società italiana, in altre parole, avrebbe continuato a progredire solo a condizione di sviluppare al suo interno il senso della giustizia sociale e della solidarietà: perché ciò fosse possibile l'apporto della scuola era ritenuto di primaria ed insostituibile importanza. Essa era infatti prospettata da Credaro sia come il luogo della formazione dei «valori comuni», sia come la sede iniziale della emancipazione dei ceti popolari e della democratizzazione della vita associata. Non diversamente da quanto accadeva in Germania per un certo filone etico del socialismo degli intellettuali, il neokantismo di Credaro si tingeva di istanze sociali e democratiche che, sul piano politico, trovavano espressione nelle fila del piccolo ma battagliero partito radicale<sup>19</sup>.

Analogo, per quanto in parte diversamente motivato, fu l'itinerario di Giovanni Vidari cui si deve, con gli *Elementi di pedagogia* (1916-1920) la più organica sistemazione dell'herbartismo italiano. Allievo ed amico di Credaro, dopo una breve stagione spiccatamente filosofica segnata dalla ricerca di un fondamento scientifico per l'etica<sup>20</sup>, i suoi interessi si rivolsero alla pedagogia: se il filosofo morale esaurisce il proprio compito quando ha svolto una teoria della condotta morale, il pedagogista è soprattutto interessato al successo dell'azione e Vidari si rendeva perfettamente conto che l'indagine sulla legge del dovere implicava la responsabilità della traduzione nella complessa struttura del reale.

Anche secondo Vidari l'ideale educativo riflette la perpetua tensione tra essere e dover essere il cui svolgimento si realizza mediante il contributo della psicologia (che indica il progressivo maturare delle energie spirituali), della sto-

<sup>18</sup> Sugli ambienti delle riviste fiorentine del primo Novecento esiste ormai una vasta letteratura: per una sintesi F. Cereja, *Intellettuali e politica dall'epoca giolittiana all'affermazione del Fascismo*, Torino 1973, oltre alle introduzioni sempre valide alla einaudiana raccolta antologica, in più volumi, *La cultura italiana del '900 attraverso le riviste*.

<sup>19</sup> Per i rapporti tra socialismo, marxismo e neokantiani cfr. E. Agazzi (a cura di), *Marxismo ed etica*, Milano 1975.

<sup>20</sup> G. Vidari, *Problemi generali di etica*, Milano 1901 e *Elementi di etica*, Milano 1902.

ria (che mostra lo svolgersi delle società e delle supreme idealità che hanno percorso l'umanità) e dell'etica che, con la proposta dell'ideale etico (la rettitudine), informa di sé l'intero processo educativo. Ma preoccupato che il modello hebartiano finisse per restare prigioniero di una certa empiria pedagogica, Vidari vi innestò (per dir così) due varianti. La prima era data dal recupero della concezione classica dell'uomo espressa dalla tradizione greco-latina perfezionata dal Cristianesimo ed inteso perciò come energia attiva che si appropria delle forze esterne, le trasforma in elementi e motivi della propria esperienza interiore foggendosi e svolgendosi con l'esperienza stessa così raccolta. Più che un essere da plasmare sia pure in nome di valori ed idealità supreme, l'uomo era perciò concepito come intimo valore, eticità concreta, pensiero e volontà che valgono per sé. Del Noce ha parlato addirittura (con tutte le cautele del caso) di una interpretazione personalistica del kantismo poiché in Vidari «gli opposti concetti di individuo e società devono insieme essere tenuti presenti e promossi perché la loro opposizione sia superata nella sintesi della persona»<sup>21</sup>.

La seconda variante era costituita dall'inserzione di valori storici precisi (la risorgimentale idea di nazione) nell'eticità educativa. Nessuna reale esperienza pedagogica, osservava Vidari, poteva avvenire al di fuori della società, cioè delle istituzioni e delle pratiche che si erano storicamente formate e fissate: poiché l'efficacia educativa è strettamente connessa alla formazione dell'uomo che vive e realizza la propria umanità in un determinato momento della storia, la creazione della coscienza politica rappresentava, a suo avviso, uno degli obiettivi essenziali con cui i processi educativi dovevano misurarsi. Gli ideali nazionali gli apparivano l'espressione di un valore metapolitico (l'amor di Patria) mediante il quale si poteva assicurare un più alto livello di autocoscienza umana e civile.

Se in Credaro la lezione kantiana si svolse lungo coordinate democratiche e riformiste, in Vidari assunse intonazioni nazionalistiche senza che, tuttavia, i valori risorgimentali diventassero nazionalistici o fossero orientati verso una legittimazione conservatrice della società italiana. Il suo fu, per così dire, un nazionalismo democratico nel senso che l'idea di nazione, lungi dall'identificarsi con lo Stato etico, era concepita in termini di funzione regolativa della democrazia per dare, cioè, a quest'ultima un significato etico in grado di sottrarla alle pure e semplici logiche utilitaristiche. In questi sinceri liberali c'era la convinzione che non esisteva alcun serio contrasto tra gli interessi della Patria e quelli dei ceti popolari e che il compito delle dirigenze politiche e culturali era quello di assicurare, mediante una «buona educazione» e le necessarie riforme, una convivenza non conflittuale in grado di arginare i pericoli di riurgiti reazionari, ma soprattutto quelli di marca rivoluzionaria che minacciavano il regime liberale. L'idea di nazione si congiungeva così, mazzinianamente, con quella di popolo.

<sup>21</sup> A. Del Noce, *La figura e il pensiero di Giovanni Vidari*, in «Filosofia», 1971, 4, p. 443.

*I progetti per la modernizzazione del sistema scolastico.*

Il primato dei «valori» rivendicato dai neokantiani-herbartiani si accompagnò, dunque, ad ipotesi riformiste che, a loro volta, erano coerenti ai processi di modernizzazione che percorrevano la società italiana d'inizio secolo e che, per quanto riguardava l'istruzione, sollecitavano un più elevato tasso di cultura ed in particolare di quella scientifica, tecnica e professionale. Come fin dagli ultimi decenni dell'Ottocento le menti più avvedute avevano previsto, sotto la spinta del progresso tecnologico crebbe la domanda di tecnici, ingegneri, operai specializzati, mano d'opera qualificata. Il tradizionale impianto scolastico previsto dalla legge Casati del 1859, pur ritoccato in taluni punti, mostrava tutta la sua inadeguatezza.

Nel primo decennio del Novecento sia in conseguenza degli orientamenti cautamente democratici dei governi giolittiani, sia per la spinta dei mutamenti sociali e produttivi, la questione scolastica fu veramente al centro degli interessi dell'opinione pubblica e dei ceti intellettuali. Tra i primi anni del secolo e la guerra si moltiplicarono i dibattiti e gli interventi in relazione ad alcuni provvedimenti di natura legislativa (come la legge Orlando del 1904 sulla scuola popolare, la legge Daneo-Credaro del 1911 sull'avocazione della scuola elementare allo Stato, le leggi Cocco-Ortu del 1907 e Nitti del 1912 sull'istruzione professionale) e, più in generale, all'esigenza di ridefinire il ruolo e la funzione della scuola a cinquant'anni dalla legge Casati che nel 1859 aveva promosso l'unificazione scolastica. Entravano in discussione questioni delicate e, almeno in parte, abbastanza nuove come il rapporto scuola-società, altre a lungo discusse e motivo di laceranti divisioni come la presenza o meno dell'insegnamento religioso nella scuola pubblica, altre ancora formalmente al di sopra di ogni divergenza (i valori educativi comuni individuati nel patrimonio risorgimentale e cioè nei cosiddetti valori nazionali) ma, di fatto, sottoposti alle osservazioni critiche di quelle espressioni della società italiana (socialisti e cattolici) che non si riconoscevano o si riconoscevano soltanto in parte nello Stato liberale.

In questo fervido dibattito l'apporto dei neokantiani fu rilevante non solo per l'apporto in sede di riflessione pedagogica ma anche perché durante la permanenza di Credaro al ministero dell'Istruzione si sforzarono di promuovere la modernizzazione del sistema scolastico italiano sottraendolo, almeno in parte, alla egemonia della scuola classica e concependolo in termini più flessibili rispetto alla tradizionale impostazione secondo cui, soddisfatta l'esigenza di un minimo d'istruzione obbligatoria, esso doveva essere funzionale alla formazione della classe dirigente. Beninteso: i neokantiani non erano ancora pervenuti alla elaborazione del principio delle «pari opportunità formative» (espressione della cultura scolastica del secondo dopoguerra), ma nondimeno avvertivano tutta la debolezza della teoria educativa dei valori se ad essa non si fosse associata una politica di riforme orientata a riconoscere nuovi diritti sociali e politici ai ceti subalterni tra cui anche quello ad un'istruzione più estesa. Si trattava di una posizione che non era prerogativa dei soli ambienti neokantiani, ma sul-

la quale si ritrovavano i diversi settori progressisti della cultura politica liberale del tempo.

Le tesi dei neokantiani in materia scolastica si svilupparono perciò lungo due principali tendenze: d'un lato condivisero gli sforzi compiuti per innalzare il livello qualitativo e quantitativo della scuola elementare e popolare in termini di investimenti di risorse e, soprattutto, mediante il miglioramento della preparazione degli insegnanti e, dall'altro, prospettando una revisione piuttosto radicale dell'impianto della scuola secondaria. In ordine di tempo questo secondo problema fu indagato ed approfondito per primo: con una serie di articoli apparsi, fin dall'inizio del secolo, sulla «Rivista filosofica» (e poi in volume nel 1906)<sup>22</sup> Alfredo Piazzì individuava nel superamento dell'egemonia della scuola classica l'unica moderna linea di sviluppo degli studi secondari.

Secondo Piazzì era ormai tramontato il periodo in cui era stato sufficiente il liceo classico per la formazione dei quadri dirigenti la società: alla unicità di una sola via alla Università andava sostituito un «sistema ternario» in grado di corrispondere in modo realistico ed adeguato alle esigenze ormai molteplici della società moderna. Così «allato dell'umanesimo antico rappresentato dal liceo classico, ben sorga anche un umanismo moderno rappresentato da un nuovo liceo, dove pure le scienze troveranno il posto che ad esse da molti là si contesta; alla *via antiquorum* si apra la *via modernorum*. L'istituto tecnico nella sua sezione fisico-matematica, opportunamente modificata, sarà la scuola di preparazione ai politecnici, pur avviando anche alle scienze naturali ed alla matematica nelle università. Anzi in massima non troverei d'oppormi a che desse adito altresì alla facoltà di medicina»<sup>23</sup>. Mentre non negava la validità di una educazione fondata sulla cultura classica, Piazzì — richamandosi alla teoria herbartiana della cultura multilaterale — affermava la validità del principio pedagogico di una molteplicità di accessi all'Università: soltanto un malinteso concetto di cultura poteva farla consistere negli *studia humanitatis* in termini esclusivi. Gli stessi classicisti, concludeva Piazzì, avrebbero dovuto rallegrarsi del fatto che il liceo classico non costituisse più l'unica strada di avviamento agli studi superiori perché in tal modo, liberato dai giovani che non avevano una reale vocazione per il greco ed il latino, avrebbe riacquisito quel rigore e quel prestigio per cui andava famoso. In coerenza con questa impostazione della questione secondaria Credaro, non appena ministro dell'Istruzione, promosse nel luglio del 1911 la creazione di un apposito liceo moderno (antesignano dell'attuale liceo scientifico) incentrato sullo studio delle lingue moderne

<sup>22</sup> A. Piazzì, *Questioni urgenti della scuola media*, Torino 1906. Gli articoli raccolti nel volume apparvero sulla «Rivista filosofica» nel seguente ordine: *Libertà o uniformità nelle scuole medie?*, 1899, 1, pp. 77-96; 2, pp. 194-215 e 3, pp. 296-318; *Il liceo moderno*, 1900, 1, pp. 41-66 e 2, pp. 174-204; *Ancora sulla libertà degli studi nella scuola media*, 1904, 3, pp. 175-198; *I problemi generali della didattica specialmente riguardo alla scuola media*, 1905, 2, pp. 149-81.

<sup>23</sup> A. Piazzì, *Questioni urgenti della scuola media*, op. cit., p. 31.

e sulla cultura scientifica i cui contatti con la «tradizione nazionale» e con il classicismo non doveva essere «così assorbente come nel ginnasio-liceo classico»<sup>24</sup>.

Come è noto gli idealisti contestarono vivacemente tali orientamenti giudicandoli puramente funzionali alle esigenze della «borghesia affaristica» e ritendendo questi propositi di modernizzazione un vero e proprio attentato alla tradizione scolastica italiana sviluppatasi sul Collegio prima e sul liceo più tardi. Intervenendo sulla prezzoliniana «Voce» Lombardo-Radice si faceva interprete delle critiche idealistiche lamentando che nella politica degli herbartiani si ritrovasse «l'espressione di quell'indirizzo utilitaristico che acquistò precisione e forma e quasi accanimento nella classe borghese incitata a prender posizione dal progressivo risvegliarsi della vita economica». Lombardo-Radice non condivideva la tendenza della borghesia «a volere una *educazione sua*, l'ideale della quale è l'*homo oeconomicus*» e stigmatizzava «lo sgretolamento delle scuole esistenti [...] con un impoverimento progressivo degli studi *disinteressati*»<sup>25</sup>. Anche in questo caso le posizioni degli idealisti e dei neokantiani erano molto lontane e discendevano da una diversa concezione della cultura educativa: contro ogni forma di specialismo e di enciclopedismo Gentile (già in vivace polemica con il Piazzini)<sup>26</sup> ed i suoi amici sostenevano un concetto di cultura consistente in una ben determinata forma mentale dipendente dalla chiarezza di alcune idee fondamentali. L'uomo colto non era colui che immagazzinava in miniatura nella propria mente l'enciclopedia del sapere del proprio tempo, bensì chi sapeva cogliere le consonanze perenni tra la sua umanità e quella emergente dal dispiegarsi della storia. Ben diverso l'«uomo colto» dei neokantiani i quali reputavano che dovesse unire ad una forte interiorizzazione dei valori, una cultura pratica commisurata non tanto ad un astratto ideal-tipo, ma alle esigenze via via emergenti dalla società nella quale, in termini sempre più estesi, crescevano le competenze tecnico-scientifiche ed il bisogno di buone conoscenze linguistiche moderne.

Come si può facilmente capire da queste diverse concezioni della cultura educativa discendevano differenti modi di intendere la scuola, l'insegnamento e la preparazione degli insegnanti. Per averne conferma è sufficiente sfogliare anche soltanto qualche annata della «Rivista pedagogica» e confrontarne le indicazioni con quanto, in quello stesso scorcio di tempo, scriveva Gentile nel *Sommario di pedagogia* (1913-14) o propugnava Lombardo-Radice sulla rivista «Nuovi Doveri». La pubblicazione di Credaro si propose di articolare anche

<sup>24</sup> Così nelle raccomandazioni che accompagnano i programmi del nuovo liceo, R. D. 28 settembre 1913. n. 1213.

<sup>25</sup> G. Lombardo-Radice, *Verso una nuova pedagogia e una nuova educazione italiana*, in «La Voce», 1912, p. 966.

<sup>26</sup> G. Gentile, *L'unità della scuola secondaria e la libertà degli studi*, in «Rivista filosofica», 1902, 2, pp. 196-218 e 3, pp. 331-350.

in termini empirico-sperimentali il rapporto docente-allievo e le prassi didattiche facendo largo ricorso alla psicologia, alla biologia, alla sociologia. Sulle pagine della rivista passarono così tematiche come i problemi dell'età adolescenziale, i rapporti scuola-famiglia, le didattiche per le varie discipline, i «carichi di lavoro» (argomento al quale Credaro ministro dedicò alcune apposite circolari attirandosi le maligne ed ironiche critiche di Lombardo-Radice), la scolarizzazione degli handicappati ed il recupero dei «deviati».

Il profilo di insegnante che ne scaturiva era complesso: non solo un intellettuale ma anche un buon professionista, competente tanto sul piano della preparazione culturale quanto nel campo delle scienze dell'educazione. Con ampie e documentate rassegne sulla realtà ed i problemi educativi degli altri Paesi europei ed extraeuropei, la «Rivista pedagogica» cercava infine di sprovvincializzare il dibattito pedagogico nostrano non di rado ancor fermo all'antica *querelle* antichi-moderni o a quella più recente (ma non meno improduttiva) scienza-fede: sulle sue pagine scorrevano così le realizzazioni di «scuola nuova» avviate o tentate, comprese quelle che preparavano la svolta attivistica.

I tempi non eran ancora maturi per cogliere e sviluppare gli stimoli che giungevano dalle riviste dei neokantiani in vista di un rinnovamento capace di congiungere valori e scienze umane, modernizzazione e democrazia. La scuola, come altri settori della vita sociale, era in cerca di risposte più nette e radicali: alla crisi della società borghese non si poteva rispondere con vie mediane destinate a soccombere in uno scontro culturale che, già duro prima della guerra, si sarebbe fatto durissimo nell'immediato dopoguerra.