

TRADIZIONI E PREGIUDIZI SUL RAPPORTO SCIENZA - EDUCAZIONE

Franco Blezza

Qualeducazione, vol. XI, n.1 (quaderno n. 34 della sserie), gennaio – marzo
1992. pp.40-47. ISSN:1121-7871

Il senso di un impegno che continua

Fin dall'assunzione della cura di questa rubrica (n. 29, luglio-settembre 1990), abbiamo posto il nostro progetto relativo alla "*Ricerca e innovazione*" nei campi di nostra competenza nella fattispecie di uno stress tra due termini ben precisi: le nostre tradizioni, ricondotte alla loro realtà storica e non considerate riduzionisticamente, da un lato; e, all'altro, l'esperienza, la professionalità, la cultura diffusa della quale i nostri uomini di scuola sono validissimi soggetti e proscutori.

Peraltro, non erano mancati numerosi contributi isolati che, pur sotto tematiche differenti, andavano in questa stessa direzione (n. 19, pag. 33-39; n. 20, pag. 34-39, n. 22, pag. 15-20; n. 26, pag. 29-35). Si tratta di una caratteristica del modo scelto di lavorare "per temi e problemi": mentre si affronta un qualche soggetto particolare, con presupposta precisazione da tutto ciò che è organico, si lavora per finalità molto più generali in quanto vi si presuppone il riferimento ad un sistema di pensiero (pedagogico, nel nostro caso). La riteniamo una metodologia di ricerca, oltretutto corretta e legittima, più efficace che non altre. Tutto sta a rifiutare ogni forma di induttivismo: anche quello, piuttosto ingenuo e talvolta becero, che porrebbe la falsa alternativa tra il discutere di pretese "massimi sistemi" (non in senso galileiano, è chiaro!), oppure "de minimis" (non in senso del diritto romano) da cui dovrebbero derivare pretese "massimi".

E difatti, nel n. 31 la discussione sulla scientificità della pedagogia e della didattica generale ci ha offerto un ottimo campo per studiare le conseguenze di una simile tensione tra idee ed esperienza.

Nel n. 33, il problema della riforma della scuola elementare e dell'introduzione modulare della pluralità dei docenti si è prestato ad ulteriori considerazioni in tal senso.

Abbiamo lasciato per ultimo il 32 (aprile - giugno 1991), nel quale a la considerazione di un'opera del ventennio (A proposito di "autarchia" pedagogica; pag. 27 - 34), l'Enciclopedia italiana, ci ha consentito di andare ben oltre, come appunto è nelle caratteristiche della predetta metodologia adottata.

In quell'articolo e nella stessa presentazione (pag. 21 - 23), vi erano lo spazio logico, ed altresì una promessa esplicita, per porre un problema connesso strettamente: quello della denegazione gentiliana (che poi era italo - destro - hegeliana pi— in generale) di ogni valore teoretico alla scienza, e quindi di ogni sua funzione educativa, culturale, ed altresì scolastica che non fosse puramente professionale: "magari, a Gentile e al suo atteggiamento verso una scienza che non conosceva dedicheremo una nota successiva." (ivi, pag. 29). E' ora venuto il momento di mantenere la promessa fatta.

Agli inizi dell'articolo, ribadivamo un invito per noi consueto alla cautela nel parlare, indistintamente e senza discernimento, di "tradizioni italiane" a questi riguardi: ed ecco un ulteriore riferimento da tenersi presente, un elemento che ci servirà in questa nota, portandoci (in un certo senso) in medias res.

Generalità

Non è, ovviamente, tra i nostri scopi rendere la pienezza e tutte le dimensioni del pensiero di Giovanni Gentile, né in genere di che cosa sia stata filosoficamente la destra hegeliana italiana.

Seguitiamo, piuttosto, a lavorare tematicamente e per problemi, come per il passato

In questa sede ci interessa comprendere come si possano far risalire a queste matrici teoretiche (almeno in parte rilevante) le grandi difficoltà che si seguitano ad incontrare nella soluzione di un problema ben preciso: quello dell'esplicazione di un rapporto positivo tra la scienza in genere e l'educazione, soprattutto scolastica. E' chiaro che intendiamo ricavare anche da qui delle indicazioni con valenze ben pi— ampie.

Per questo, e solo per questo, dell'opera del filosofo di Castelvetrano considereremo essenzialmente due aspetti: la denegazione teoretica delle scienze naturali, sopra richiamata, e la riforma della scuola con l'emarginazione della scienza (sia come materie d'insegnamento che come riferimenti teorici nell'impianto generale).

Il suo atteggiamento verso la scienza nella materia educativa era già ben definito, nell'ambito della sua teorizzazione idealistica, in una memoria pubblicata sui "Rendiconti della Regia Accademia dei Lincei" del 1900 dal titolo Il concetto scientifico della pedagogia.

Nella sua ricerca, egli si poneva come proprio deuteragonista negativo il Positivismo. Sarebbe discutibile già la correttezza di questa posizione, in quanto spesso esso risulta essere pi— un espediente dialettico che non un obiettivo polemico storicamente realistico: in effetti, il Positivismo ha costituito una corrente di pensiero estremamente composita, che sarebbe già un errore prendere unitariamente; e quello italiano era, in molte sue manifestazioni, abbastanza

equilibrato e comunque scevro da taluni degli eccessi che ne hanno funestato le manifestazioni in altre paesi europei, e che costituiscono un bersaglio enormemente pi— facile anche per un neo - idealista.

Ma al di là di questo, va notato che egli trattava negativamente la scienza senza averne alcuna preparazione specifica: come, del resto, Croce. Se, dal canto suo, don Benedetto leggeva gli empiriocriticisti e credeva di attaccare la scienza muovendo una qualche sorta di critica (secondo principi suoi propri) a ci• che capiva della loro teorizzazione filosofica sulla scienza, Gentile contestava la scienza così come la leggeva, o credeva di leggerla, nella filosofia dei positivisti.

Andrebbe aggiunto che, nel caso di Gentile, l'operazione era ancor meno corretta che non in quello di Croce: almeno, Ernst Mach era un fisico, e per certi aspetti un po' pi— avanti rispetto alla meccanica classica; pur se la comprensione di questo avrebbe richiesto ben altri prerequisiti di fisica. Invece il Positivismo, per quegli aspetti che avevano qualche cosa a che fare con le scienze della natura, si muoveva con radici molto bene affondate ancora nella stessa meccanica classica newtoniana.

Ora, tale teoria fisica aveva conosciuto nella seconda metà dell'800, una sequela fittissima di motivi di crisi, tanto da non uscirne pi— e da esserne ben presto superata. Essa aveva già lasciato il posto agli inizi di questo secolo al dualismo di teorie generali sulla natura che caratterizza la fisica contemporanea: la relatività, e la quantistica.

Tale crisi atteneva a due ordini di fattori: fattori empirici che la falsificavano irrimediabilmente (il primo fu l'osservazione della precessione del perielio di Mercurio, cioè la falsificazione della prima delle leggi di Keplero che alla teorizzazione einsteiniana avevano fornito la base, ed è stata operata da U.J.J. Le Verrier ancora nel 1859); e fattori teorici, data la sua incompatibilità con l'Elettromagnetismo di J.C. Maxwell (la non covarianza delle equazioni di Maxwell per trasformazioni di Galileo) e qui siamo a pochi anni dopo, anche se il *Treatise on Electricity and Magnetism* sarà pubblicato solo nel 1873. Come si vede, si tratta comunque di fatti storici abbondantemente precedenti alla teorizzazione gentiliana (e crociana); ma su simili dati cronologici avremo altre osservazioni interessanti da fare fra un attimo.

Gentile forse non raggiunse gli estremi negativi di Croce nei riguardi della scienza; quanto, piuttosto, cerc• di sovrapporre la filosofia alla scienza, e di evocare all'interno del mondo scientifico divisioni e compartimentazioni le quali avrebbero richiesto una sintesi ritenuta superiore: quella, appunto, filosofica. Un "divide et impera", insomma, in versione culturale.

Un brano noto è altamente significativo a questi riguardi. Dovrebbe far riflettere quanti, anche tra i didatti delle materie scientifiche, tendono a negare che possano esistere una didattica delle scienze, una pedagogia sulla scienza, una metodologia scientifica in generale, o comunque a negarne la grande importanza

strategica, enfatizzando oltre misura le singole metodiche e le singole specificità disciplinari o di branca: l'esito è svalutare la scienza a scapito della filosofia.

"Dacché fu tramontato il positivismo che si gloriava di dirsi filosofia scientifica e professava di prendere pari pari i risultati delle singole scienze per comporle insieme in una veduta sintetica, non c'era filosofo, che, forte della specifica differenza tra le scienze e la scienza, ossia tra le scienze particolari e la filosofia come scienza del Tutto o dell'Uno, non si facesse scrupolo di un contatto qualsiasi col pensiero scientifico. Due mondi, ciascuno chiuso in sé ed estraneo all'altro."

Anche a tali riguardi, Gentile non polemizzò solo con il Positivismo: corrente di pensiero che andava progressivamente sfarinandosi da sola, man mano che le mancava quella particolarissima base scientifica alla quale si era legata troppo rigidamente (la meccanica classica, appunto). Sono state brucianti, esemplari in tal senso, le sue pesantissime critiche a Federigo Enriques; come la lunga recensione negativa che egli scrisse su "La critica" allo scritto che doveva diventare una base per quell'interazione costruttiva tra diversi campi del pensiero umano che si sarebbe concretizzata dal 1907 nell'altamente meritoria rivista "Scientia", cioè ai Problemi della scienza del 1906. In questa recensione si hanno accenti di questo tipo: "l'indole del libro dell'Enriques oscillante tra una filosofia, mai raggiunta, e la scienza particolare faticosamente filosofeggiante con non so quale spirito scientifico [...]"

Naturalmente, che cosa sia filosofia e quale sia il livello di filosofia raggiunto effettivamente, non esisterebbe altro criterio per stabilirlo se non la soggettiva posizione di Gentile stesso.

Addirittura distruttive furono quelle che egli indirizzò a Vailati e Calderoni, e anche qui il motivo rimane lo stesso: egli si credette legittimato a negare a Vailati "qualunque posto nella storia del pensiero filosofico".

Tanta fu l'efficacia del potente attacco, accademico e politico, mosso da Gentile, che quella ricca e vivace corrente di pensiero italo - pragmatista che andava sviluppandosi agli inizi del secolo (e che avrebbe consentito di poter contare su ben altri fondamenti anche alla pedagogia, alla didattica, alla scuola italiana) fu presto distrutta.

Ricordiamo che oltre al suo massimo esponente Giovanni Vailati, essa annoverò al suo interno Mario Calderoni che collaborò strettamente con questi in vari campi, fu come lui seguace del Pragmatismo a base logica di Peirce, scrisse anche assieme a lui vari volumi e saggi per la rivista "Il Leonardo"; ed inoltre lo studioso di scienze Giuseppe Vacca, gli studiosi di problemi psicologici ed etici Ettore Regalia e Mario Manlio Rossi. E' notevole che di essa si ricordino, in genere, solo i due esponenti che ebbero interessi differenti, e cioè i due scrittori più prestigiosi, che si riferivano semmai al Pragmatismo a base bio - medica di William James. Si tratta di Giovanni Papini e di Giuseppe Prezzolini: non a caso, degnati al massimo di una frettolosa menzione anche nei trattati di storia del pensiero maggiormente attenti al fatto storico.

Se si vuole una presentazione un po' meno sbrigativa ai due pensatori si pu• cercare, piuttosto, ad un buon trattato di storia della letteratura: ad esempio la Storia della letteratura italiana a cura di Emilio Cecchi e Natalino Sapegno (Milano, Garzanti, 1965 - 1969), rispettivamente alle pagine 559 - 566 e 566 - 570. Va tuttavia lamentato come, ad un'attività di Prezzolini estesasi fino quasi alla fine della sua ultracentenaria esistenza, non abbia corrisposto alcun aggiornamento (neppure dell'edizione del 1987), rispetto ad un saggio alquanto sommario e piuttosto limitato nell'intervallo di tempo considerato.

Il che merita una riflessione specifica, se si ha mente per il ruolo fondamentale che esercita oggi un pensiero pedagogico e teorico a base pragmatista sia per l'evoluzione recente della scuola, sia per il recupero in essa della scienza in via essenzialistica. Infatti le recenti riforme, e proposte di riforma, dei programmi e degli ordinamenti della scuola hanno alla loro base una visione pedagogica della scienza fortemente progressiva rispetto a quelle precedenti, e che si pu• definire "Neo - pragmatismo" riprendendo una locuzione del Jean Piaget degli anni giovanili. A questa teoria pedagogica abbiamo dedicato molte pagine, anche in questa rivista, ed il volume Educazione e scienza (TO, SEI, 1989).

Gentile e le tradizioni della scuola e della pedagogia italiana

Sul piano pedagogico, come noto, Gentile trovava già allora nella storia della scuola e della pedagogia italiane molte tradizioni diverse; almeno quattro grandi filoni di pensiero educativo, in primo luogo:

> quello spiritualistico, che aveva ispirato la Legge Organica Casati del 1859; lo stesso Casati aveva studiato alla scuola Normale Superiore con particolare attenzione Antonio Rosmini-Serbati e Vincenzo Gioberti, sui quali aveva stilato la tesi che era poi stata pubblicata;

>> quello liberale ottocentesco sviluppatosi nel Granducato di Toscana, e che ebbe suoi massimi esponenti Gino Capponi, Raffaello Lambruschini e l'autore del primo Giannetto (1836) Luigi Alessandro Parravicini;

>>> quello italo - positivistico, che aveva influito sulle varie riforme della scuola e sulla formazione degli insegnanti negli ultimi decenni del secolo XIX, e che aveva avuto tra i suoi esponenti pi— illustri nel campo pedagogico Aristide Gabelli, Roberto Ardig•, Saverio Fausto De Dominicis, Pietro Siciliani, Andrea Angiulli; ed, in campi vicini, i medici e metodologi della clinica Salvatore Tommasi e Augusto Murri, lo storiografo Pasquale Villari; per certi aspetti, lo

storico della letteratura Francesco De Sanctis, per altri hegeliano e vichiano anch'egli; e numerosi altri;

>>>> e quello herbartiano o, meglio, neo-herbartiano, che aveva avuto concretizzazione nella riforma della scuola elementare e dei suoi programmi del 1904 stilata da Francesco Orestano, ed un'ultima espressione propositiva nel 1910 ad opera del ministro della P.I. Luigi Credaro, insigne pedagogista anch'egli e come tanti altri dimenticato o quasi; i due furono molto profondi e progressivi nella ricerca della scientificità della Pedagogia; tra gli altri suoi esponenti si possono annoverare anche il primo Antonio Labriola, che poi sarebbe stato maestro di Croce, e Nicola Fornelli; peraltro, Orestano e Fornelli presentavano anche taluni dei caratteri pi— propriamente ascrivibili al Positivismo italiano.

A proposito di De Sanctis e con riferimento alla scienza, un brano almeno merita citazione nel nostro contesto; è tratto da un articolo apparso su "Nuova antologia" nell'agosto 1872:" [...] la scuola è un laboratorio, dove tutti sieno compagni nel lavoro, maestro e discepoli, e il maestro non esponga solo e dimostri, ma cerchi e osservi insieme con loro, sì che attori sieno tutti [...]"

Né andrebbero dimenticati, circa il panorama "tradizionale" che avrebbe avuto a disposizione Gentile, altri pensatori diversi e non trascurabili: ecclesiastici furono ad esempio l'abate Ferrante Aporti con le sue opere pedagogiche riferite all'infanzia, che potrebbe ascrivere con i predetti Capponi e Lambruschini ad una stessa matrice spiritualistico - liberale, o Giovanni Bosco fondatore dell'ordine dei Salesiani istituzionalmente impegnato nella scuola, nell'educazione e nel loro rinnovamento; laici, gli esponenti della scuola torinese di Giovanni Antonio Rayneri, che aveva ispirato la legge sulla scuola del Regno di Sardegna precedente a quella di Gabrio Casati, quella del 1848 che reca la firma del ministro della pubblica istruzione Carlo Boncompagni di Mombello. Questo, solo per non citare nuovamente anche l'Italo - Pragmatismo, che non pu• dirsi una corrente di pensiero pedagogico, pur non essendo certamente trascurabile per la storia della pedagogia italiana.

Inoltre, nei paesi dell'ex Lombardo Veneto avevano funzionato delle ragguardevoli scuole asburgiche che sarebbe un errore trascurare o svalutare. Così ne parla Giacomo Cives nella *Storia della scuola italiana* da lui curata (FI, La Nuova Italia, 1990; opera alla quale abbiamo attinto anche per altri dati), mettendole assieme all'ex Regno di Sardegna in contrapposizione con ogni altra tradizione italiana pre - unitaria: "[...] le regioni italiane soggette all'Austria godevano di un sistema scolastico primario minutamente regolamentato affidato ai Comuni di discreta efficienza amministrativa e dai modelli didattici definiti anche se discutibili (si pensi al minuzioso metodo normale di G.I. Felbiger, adattato per

la Lombardia da padre F. Soave, caratterizzato tra l'altro dal suo riferirsi all'insegnamento dell'intera classe e da un largo uso della lavagna)." (pag. 56)

Non sarà male notare che proprio in queste tradizioni, che fanno parte della storia d'Italia al di là di quel che ne pu• pensare qualche nazionalista pi— o meno dichiarato, c'era una attenzione molto pi— essenziale per la tecnica e la scienza in tutti i gradi di scuola. Invece, la Legge Casati avrebbe riscosso, alla sua commemorazione un secolo dopo la sua promulgazione, gli elogi del destro - hegeliano pi— prestigioso del dopoguerra Luigi Volpicelli.

Sempre quanto alle tradizioni, andrebbe ricordato che in genere fuori dal regno di Sardegna e prima dell'Unità la scienza e la tecnica erano state oggetti di attenzioni ragguardevoli nella formazione professionale nell'ambito di iniziative che avrebbero meritato ben altra considerazione. Ci si riferisce ad esempio, quanto al campo agrario, alla scuola di Melegnano promossa nel 1839 da Cosimo Ridolfi, il quale aveva avuto una formazione essenzialmente scientifico - naturalistica (specie in chimica ed in fisica) ed aveva coltivato interessi di ricerca nel settore; al convitto di Raffaello Lambruschini istituito nello stesso anno a San Cerbone; alle varie scuole industriali promosse in Lombardia dalla Società d'incoraggiamento di arti e mestieri, dove proprio la fisica e la chimica avevano un ruolo ragguardevole.

A proposito della critica di Gentile allo herbart

Nelle sue varie opere aventi per oggetto l'educazione, il neo - idealista di destra organico al Fascismo critica distruttivamente i positivisti mentre invece dedica un'attenzione rispettosa ad Herbart. Tuttavia, ne rifiuta i principi pedagogici, negando la possibilità di una pedagogia che si fondi sulla scienza, così come del resto ne negava anche una che si basasse sull'etica. E proprio etica e scienza erano, per lo herbart, i due cardini della pedagogia: Herbart che fu un critico profondo e oppositore acuto di quell'Idealismo del quale, invece, Gentile e Croce volevano essere dei restauratori (ma senza per questo riferirsi organicamente neppure alla pedagogia idealistica, come sarebbero ad esempio quella di Johann Heinrich Pestalozzi, oppure Albertine Necker de Saussure, o padre Grégoire Girard, od anche per certi aspetti Friedrich Froebel.

Di particolare rilievo al riguardo, oltre alla memoria menzionata e nella quale svolge la sua critica ad Herbart, sono ovviamente i due volumi di una delle sue massime opere, il Sommario di pedagogia come scienza filosofica del 1913-1914, nei quali dando seguito alla sua critica elabora una teoria neo - idealistica dell'educazione che, per come essa stessa si formula, non pu• dirsi neppure pedagogica a rigore. Il lungo e polemico passaggio in tal senso cruciale merita di essere riletto qui in originale:

" Fu un mero artificio dello herbart, caduto affatto nel vuoto, quello di riunire ecletticamente psicologia ed etica nel concetto di pedagogia, concepita come la scienza che si serva di cognizioni psicologiche per la formazione dell'uomo alla virt—. A parte la scorrettezza gnoseologica del concetto di praticità introdotto nel concetto di una scienza, l'unificazione della psicologia con l'etica, concepite le due discipline, come le concepisce Herbart, l'una fuori dell'altra, l'una come la scienza della pura causalità psichica, l'altra come scienza dei fini, l'unificazione vera non è possibile per la semplice ragione che quella psicologia ha la sua etica dentro di sé, incompatibile con quella etica con cui essa pedagogicamente si dovrebbe integrare; e dicasi altrettanto dell'etica.

Prima dello herbart e dopo, nella storia della filosofia, questo problema gnoseologico della pedagogia non è stato preso in considerazione mai. Eppure una trattazione sistematica, ossia rigorosamente orientata e coerente, della dottrina dell'educazione non è possibile se non si viene a capo della questione intorno alla sua natura.

Il pedagogista deve prender partito, o con la psicologia, o con l'etica: o con don Abbondio, o col cardinal Federigo!

Ma la soluzione di questo problema pedagogico non avrebbe potuto esser data da una filosofia incapace di superare il dualismo di psicologia ed etica, poiché la pedagogia è psicologia per un verso ed etica per l'altro. E diciamo dualismo di psicologia ed etica, per usare i due termini che dal principio del secolo passato (da Herbart in poi) sono in campo in tutte le definizioni della pedagogia. Ma si pu• egualmente dire ogni dualismo, in cui si rappresenti in genere l'illustrata opposizione di quel che è e di quel che dev'essere: fatto e valore, casualità e ordine, natura e spirito, legge e norma spirituale, necessità e libertà, ecc. Viceversa, la soluzione è già data quando la filosofia abbia superato siffatti dualismi.

Allora non c'è pi— una psicologia e un'etica tra cui scegliere: c'è la filosofia, e s'impone il concetto che la pedagogia è la filosofia."

Non è difficile, a parte il tono pi— propagandistico che non scientifico, leggere in pagine come queste le radici di tanti pregiudizi che impediscono un lavoro positivo d'integrazione tra la scienza e la materia educativa: sia nel merito, ad esempio la pretesa di stabilire a priori e a proprio partito elementi soggettivi; sia nel metodo, il voler fissare arbitrariamente le regole del gioco dialettico a proprio tornaconto.

Andrebbe aggiunto che il cosiddetto "artificio" dello herbart non cadde per nulla "nel vuoto": al contrario, l'herbartismo ebbe grande seguito nel mondo, dall'una e dall'altra parte dell'Atlantico; anche se negli USA fu poi frainteso come imposizione di regole aprioristiche, e venne poi preso a bersaglio da Dewey nella sua polemica contro la "scuola seduta".

Va poi considerato, secondo la nostra prospettiva, come in Gentile ci fosse la negazione di qualunque valore e qualunque funzione di quelle scienze

dell'educazione che andavano allora crescendo d'importanza nella materia educativa. L'uomo, nel suo processo educativo, non sarebbe stato riconducibile a "rigidi schemi" scientifici: con il che, si evidenziano l'ignoranza della natura appunto processuale della scienza attuale e, semmai, un'influenza pesante di un modo ottocentesco, ed errato, di vedere la scienza dei secoli ancor precedenti al XIX.

Ad esempio, il rifiuto del contributo dell'antropologia è accompagnato da questa "motivazione": "dell'uomo fa una specie, ancorché la suprema e privilegiata, tra le specie animali"; e quello della psicologia, addirittura, perché tratta la fenomenologia della psiche umana "con gli stessi criteri e metodi delle scienze naturali".

Il che significa, da un lato, dimenticare che l'uomo con la sua psiche è anche natura (con la cultura prevalente, ma senza che ci consenta di trascurare la natura); e, dall'altro, dimenticare o non sapere che esistono delle scienze naturali che si occupano dell'uomo, delle quali la psicologia non è che un esempio, al pari del complesso delle scienze mediche, della sessuologia, dell'igiene, dell'auxologia, della neurologia, dell'antropologia, e così via.

Anche a questo proposito, si noti che l'attacco ad Herbart si presenta "obliquo" come quello al Positivismo italiano, od almeno alla figurazione che se ne faceva. Come questo secondo attacco aveva di mira la scienza, così il primo puntava alle scienze dell'educazione. Ma, a questi riguardi, non andrebbe mai perduto di vista il carattere processuale della scienza, e quindi interlocutorio e storicamente contestualizzato di tutte le sue scoperte. Perciò, attaccare la scienza tramite i positivisti è operazione scorretta, oltretutto teoreticamente, anche storicamente ed in via essenziale: la scienza che poteva eventualmente fare da sfondo a qualche aspetto della teorizzazione positivista era quella ottocentesca, meccanicistica e deterministica, e non certo quella che stava procedendo a fine '800, e che ai primi del '900 era già profondamente mutata. Il quanto d'azione era stato introdotto da Max Planck nel 1897; la teoria della relatività ristretta di Albert Einstein era stata pubblicata nel 1905.

Analogamente (è un'analogia estremamente significativa), Herbart è vissuto ben prima di quando le scienze potessero dimostrare la loro importanza specifica ed essenziale nel campo educativo, ed in particolare le scienze psicologiche. Egli, infatti, è morto nel 1841: 5 anni precedentemente alla prima formulazione di quella "legge psicofisica fondamentale", dipendenza logaritmica tra stimolazione fisica ed eccitazione organica, ad opera di Ernest Heinrich Weber, poi ripresa da Gustav Theodor Fechner negli *Elemente der Psychophysik* (1860), e nota appunto come "legge di Weber e Fechner"; 15 anni prima che nascesse Sigmund Freud, e ben più lontano dalle sue opere fondamentali come gli *Studi sull'isteria* (1895), *L'interpretazione dei sogni* (1900) e via dicendo; 26 anni prima che Wilhelm Max Wundt cominciasse a parlare nei

suoi corsi accademici di "psicologia fisiologica" e 38 prima che egli fondasse a Lipsia il primo laboratorio di psicologia sperimentale.

E, anche a voler riprendere un rivale filosofico che talvolta veniva citato di sfuggita da Gentile e da altri italo - destro - hegeliani, William James (medico e psicologo, come noto, oltreché uno dei "padri" del Pragmatismo) aveva scritto i due volumi dei suoi Principi di Psicologia addirittura nel 1890.

Dunque, quale psicologia, che potesse far da supporto all'opera di Herbart, criticava riduzionisticamente Gentile? Si pensi, piuttosto, a quali altri punti di riferimento nella materia psicologica scientifica Gentile avrebbe potuto egli prendere per orientarsi ...

Ma non è tutto, perché circa il rapporto tra pedagogia e scienza Gentile, all'atto di pubblicare il Sommario, avrebbe potuto assumere e, se del caso, criticare ben altri referenti. E'douard Claparède, ad esempio, figura fondamentale per il rapporto tra pedagogia e scienza, scrisse Psicologia del bambino e pedagogia sperimentale nel 1905; Ovide Decroly aveva fondato la scuola dell'Hermitage nel 1907, ed aveva scritto il Programma di una scuola per la vita nel 1908; il Pragmatismo (sia quello statunitense che quello europeo, tra cui un'interessante scuola italiana come si è detto) aveva già avuto i suoi sviluppi altamente significativi; John Dewey aveva già pubblicato sue opere fondamentali come Psicologia (1887), Il mio credo pedagogico (1897), Scuola e società (1900), Studi sulla teoria logica (1903), e così via, ne tralasciamo molte ed importanti ma è la prova d'esistenza che conta in casi come questo.

Ed anche ammesso che il tutto potesse essere spiegato con un isolazionismo culturale italiano (che sarebbe stato comunque deprecabile, incompatibile con una ricerca che pretendesse di avere un minimo di serietà), Maria Montessori aveva cominciato ad operare pubblicamente (creando la Scuola Ortofrenica Magistrale) nel 1899, e aveva scritto il suo "manifesto" pedagogico, Il metodo della pedagogia scientifica applicata all'educazione infantile nella casa dei bambini, nel 1909. Si sia trattato di ignoranza deliberata o meno, rimane un'ignoranza grave e comunque tale da inficiare il grosso del discorso, e soprattutto l'impostazione assunta sul problema.

Fatto sta che Maria Montessori fu conosciuta e studiata molto meglio all'estero (dove riparerà) che non in Italia; molte opere centrali della pedagogia internazionale furono tradotte in italiano solo nel secondo dopoguerra; Ardigò giunse al suicidio, e Vailati abbandonò l'Università.

Scelte filosofiche e finalità non umanamente promozionali

Ora, si può indubbiamente discuterne da altri punti di vista. Ma noi ci siamo posti un problema preciso, e da quello semmai il discorso si amplia.

L'ignoranza dei destri - hegeliani italiani nel campo delle scienze naturali è indubbiamente un elemento da tenersi presente. Ma essi non furono certo ignoranti in politica, in storia, nella considerazione dei rapporti tra la cultura, l'educazione e l'ordinamento socio - politico: ed anche questo va tenuto ben presente.

Oggi, e da tempo, si è studiato attentamente come la forma educativa che si rifà pi— direttamente alla scienza rappresenti l'antidoto migliore ad ogni sorta di dogmatismo e di apriorismo (anche in politica): un'educazione completa dal lato scientifico - naturalistico rappresenta la migliore garanzia per la formazione di un cittadino democratico, maturo, responsabile, padrone delle sue scelte, soggetto di storia e di cultura e non oggetto di decisioni altrui.

Questo l'abbiamo già visto ampiamente, anche su queste pagine, ed ancora lo vedremo. La scienza, con il suo procedere evolutivo incessante e senza alcuna definitività, privo di fini e di certezze, ma insieme soggetto a regole, riproduce efficacemente il procedere democratico della società in evoluzione, e ad esso educa.

Viceversa, si pu• pensare anche ad un'educazione che selezioni l'esecutore, il gregario, l'oggetto di decisioni altrui, il replicante culturale: e si pu• pensare ad una scuola corrispondente ed a ci• funzionale. Si tratta della scuola nella quale si privilegiano oltre ogni limite quelle materie che si basano tutte su regole aprioristiche, non controllate e non controllabili, e nella quale non c'è niente da discutere. Appunto: le lingue, la matematica insegnata mnemonicamente e ripetitivamente, le materie storiche insegnate storicisticamente (come applicazioni di leggi e come svolgersi di qualche cosa di non umano anziché come svolgersi libero ed autonomo dell'uomo e dell'umanità), il latino insegnato essenzialmente come lingua ...

Gentile parlava, in realtà, di "cultura classica", con termine ancor pi— trasparente; e così si esprimeva, ad esempio, per quanto pi— ci interessa: "tendo a concentrare la funzione della scuola media nella scuola classica, la quale, per il suo valore nazionale ed educativo, avrà una netta preminenza sulle altre scuole destinate alla formazione dello spirito degli alunni."

Ad una scuola così ridotta, corrisponde bene una didattica che, per non ammettere le regole della metodologia né quelle delle scienze dell'educazione, finisce ovviamente per svolgersi non in modo totalmente arbitrario (il che sarebbe stato incompatibile non solo con una società fascista o con una vetero - liberista, ma con qualsiasi società organizzata), bensì secondo modelli rigidi ed aprioristici che, per richiamarsi ad un'improbabile "artisticità" dell'insegnamento, non erano neppure sindacabili, criticabili, valutabili, evolvibili.

Ma a proposito dell'arte contrapposta alla scienza in modo erroneo o per ignoranza o per scelta deliberata, si è detto e ripetuto come le scienze della natura siano oggi considerate delle arti quali la narrativa o la musica o le arti

figurative o la poesia, in quanto costruite dalla creatività dell'uomo per risolvere problemi umani; ed, in questo, sono altresì "umanistiche" in perfetta analogia.

Quel tipo di scuola che prescindeva anche da questa semplice considerazione, lo si capisce, è proprio la scuola destra - hegeliana italiana, così funzionale alla destra liberale (la proposta di Croce fu respinta nel '21 dall'opposizione socialista e radicale), come al Fascismo (e lo si è visto), come anche ad altre forme di apriorismi, vecchi e nuovi, i quali comunque tendono a sovrapporsi all'uomo, a porre l'uomo in funzione dell'idea (dell'una o dell'altra idea non ha importanza prioritaria; in democrazia è essenziale che sia l'idea per l'uomo).