MARIO CASOTTI

MAESTRO
E
SCOLARO

SAGGIO DI PEDAGOGIA DELL'EDUCAZIONE

PEDAGOGIUM

ISTITUTO PER GLI STUDI SULL'EDUCAZUONE CRISTIANA

MARIO CASOTTI

MAESTRO E SCOLARO
SAGGIO DI FILOSOFIA DELL'EDUCAZIONE

LA SCUOLA EDITRICE - BRESCIA

Introduzione 7

Il concetto dell'educazione

Obbiezioni al concetto tradizionale dell'educazione 17
L'argomento “gnoseologico” 19
L'argomento “attivistico” 20
Unità e molteplicità dei soggetti 21
Critica dell'argomento gnoseologico 22
Il pensiero e la realtà 23

L'oggetto e l'attività del soggetto

L'equivoco materialistico dell'idealismo 25
Somiglianza e conoscenza 26
“Dentro e fuori" del pensiero 27
Critica dell'argomento attivistico 28
Se il pensiero sia limitato dalla realtà 29
La natura 31
Il vero rapporto fra pensiero o realtà 32

Coscienza e autocoscienza

L'attività conoscitiva e il suo soggetto 34
Se vi siano realtà indipendenti del pensiero 34
Ancora della natura 35
Le opere d'arte 36
I concetti e le realtà da essi rappresentati 36
Somiglianza e affinità fra conoscente e conosciuto 37
Il pensiero e l'autocoscienza 38
Capacità rappresentativa dei concetti 39
Cartesio e il suo “cogito” 39
Come l'io conosca se stesso 41

L’immaterialità della conoscenza

Errore comune agli argomenti gnoseologico e attivistico e critica di S. Tommaso 44
Il simile si conosce col simile 45
Esistenza materiale e formale, dell'oggetto nel soggetto 46
L'immaterialità dell'oggetto 47
Ancora la critica dell'argomento attivistico 48

Creazione e attività

Conoscere, e creare. Altro errore comune al materialismo e all'idealismo 49
Conoscere e copiare 50
La conoscenza e l'universo 51
Una tesi dell'estetica moderna 52
Esistenza dell'opera d'arte 53
Forma e materia dell’opera d’arte 55

Molteplicità dei soggetti

Riepiloghiamo 58
La molteplicità categorica della natura 59
Molteplicità dei soggetti secondo la natura, unità secondo lo spirito Esempi 60
Unità di maestro e scolaro 63
Se la categoria della molteplicità sia applicabile allo spirito 65
Esempio di molteplicità non materiale: le opere d'arte 66

Ancora dell'unità e della molteplicità

Altro esempio di molteplicità non materiale: le azioni 69
Altro esempio: i siatemi scientifici e filosofici 71
La vera molteplicità dei soggetti 72
L'umanità e gl'individui 74

Diversi significati del termine “Unità”

Vari usi del termine “unità” 76
L'unità di essere 78
Unità essenziale e unità individuale 79
Unità e universalità dei valori 80
Ancora l'equivoco materialistico 81

L'idea platonica del soggetto 83
Unità, molteplicità e divenire 84

Unità predicamentale e unità extrapredicamentale

Le molteplicità e il numero 86
Unità, e molteplicità numeriche e non numeriche 88
Distinzione materiale e distinzione formale 90
Unità predicamentale e unità extrapredicamentale 91

La molteplicità dei soggetti l'"Eredità" e il determinismo

L'ambiente e l'eredità 93
Azione dell'anima sul corpo 94
La libertà 96
L'eredità e il materialismo 98

Il pregiudizio monadologico e l'anima sostanza

Il pregiudizio monadologico 99
La monadologia e l'atomismo 101
Il soggetto unico e l'anima 103
Esatta definizione della "sostanza" 104
Contraddizioni ed errori della psicologia moderna 106
Il fenomenismo psicologico 108

Maestro e scolaro nell'atto dell'educazione

Il maestro nell'atto dell'insegnare 110
La lezione e la presenza degli scolari come diversi dal maestro 111
Presenza materiale e spirituale dogli scolari 113
La lezione e la percezione del mondo circostante 115
Selezione e unificazione delle percezioni 116
Percezione di particolari e percezione dell'insieme dell'opera educativa 118

L'educazione e la coscienza attuale del maestro

Le parti e il tutto nell'azione 121
Verità di temperamenti individuali 122
Presenza essenziale e presenza accidentale degli scolari nella lezione 124
Unità di maestro e scolaro 126

Unità sentita e unità reale 126
La morale e l'arte 127
La coscienza del maestro e la realtà dell'educazione 128

L'educazione come divenire e la dialettica

L'educazione come pretesa unità concreta e divenire assoluto 130
Il divenire e il concetto del divenire 131
Inoppugnabilità del principio di contraddizione 132
Le prime categorie della logica, hegeliana 134
Il principio dialettico e il principio di contraddizione 136

Il divenire e l'essere del maestro

Realtà e conoscenza 138
Mutamento e immobilità 138
Essenza e potenza 140
Obbiezioni 142
Diversità di funzioni e diversità d'individui 143
Altra obbiezione: l'educazione e il soggetto trascendentale 145

La scienza e la sua realtà obbiettiva

La scienza, il maestro e lo scolaro 145
L'aseità della scienza 146
La verità nella luce del pensiero e il pensiero divino 147
Scienza in potenza e scienza in atto 148
Soggetto immanente e soggetto trascendente 149

Il concetto realistico della cultura

La scienza e la sua realtà nella mente umana 150
Ancora forma e materia nella, conoscenza 151
I programmi e le diverse materie d'insegnamento 153
Il “curriculum” della cultura e le sue mutazioni 154
Che cosa voglia dire considerare la scienza
nell'atto dell'insegnamento 157
Educazione vissuta è educazione pensata 159

Il magistero e l'autodidattica

Magistero divino e magistero umano 159
Sapienza e ignoranza nel maestro e nello scolaro 161

Ancora della scienza in potenza e in atto 163
Insegnamento e creazione 164
L'autodidattica 165
L'acquisto di scienza, l'intelletto dei principi 166
Immediatezza e mediazione nei principi primi 167
La molteplicità dei concetti e le specie intelligibili 169

L'errore dell'autodidattica

Ancora, la scienza in potenza e in atto 172
L'educazione, l'esperienza e la vita 173
Ancora dell'autodidattica 175
Perfezione e imperfezione dell'autodidattica 176
L'insegnamento, il suo carattere di vera azione,
e la teoria di S. Tommaso 178
Soluzione delle obbiezioni circa l'insegnamento e l'autodidattica 180
L'autodidattica e l'errore della pedagogia moderna 183
S. Tommaso, il Rosmini e la relazione
di superiorità e inferiorità, tra maestro e scolaro 184

L'insegnamento e il linguaggio. Conclusione

La libertà dello scolaro, l'insegnamento e il linguaggio 186
La trasmissione della scienza e il suo significato 188
I “segni” e il linguaggio: i fantasmi e le forme intelligenti 190
Il concetto e il linguaggio 192
Diversità fra causa di scienza e causa d'insegnamento 193
L'atto della conoscenza intellettuale e la necessità del magistero 194
Le “compenetrazione” del maestro collo scolaro
e una teoria del Rosmini 195
Il maestro, il medico e l'equivoco del pessimismo pedagogico 198
Possibilità dell'educazione e sua concreta rinascita 201
Determinismo e libertà 203

Introduzione

A guardar le cose con una prima e frettolosa occhiata, il processo dell'educazione appare assai facile da analizzare. C'è, da una parte, un maestro che insegna; c'è, dall'altra, uno scolaro che impara. Il maestro, lo diciamo maestro perché possiede una scienza o una disciplina qualsiasi che è in condizione di trasmettere ad altri con sufficiente prontezza e chiarezza; lo scolaro lo diciamo scolaro perché ancora non possiede, ma deve apprendere appunto quella scienza, o disciplina, che il suo maestro possiede e ch'egli, invece. Va faticosamente apprendendo, mercé i propri sforzi personali e la solerte opera dell'altro. E s'intende che di maestri ce ne può essere più d'uno, a seconda delle diverse scienze o discipline ond'è costituito lo scibile umano, e dei diversi gradi di perfezione al quale si possono condurre; c'è il maestro d'italiano e quello di latino, quello di matematica e quello di religione, quello di storia e quello di scienze naturali; e c'è il maestro delle scuole elementari, che impartisce i primi rudimenti del sapere, il maestro delle scuole medie, dal quale si pretende una cultura più elevata, e, infine il maestro delle scuole superiori e delle università, che ha l'obbligo di fornire agli studenti una scienza in armonia cogli ultimi ritrovati delle più progredite ricerche. Così, se guardiamo all'abilità didattica, e alla prontezza colla quale sa trasmettere, agli altri il proprio sapere, c'è il maestro geniale e il maestro ottuso, il maestro più bravo e il maestro meno bravo, il maestro zelante e coscienzioso e il maestro pigro. Ma, insomma, per quanto grande possa essere e sia, di fatto, la varietà e la molteplicità dei maestri, nessuno metterà mai in dubbio che in tanto essi si dicono “maestri” e in tanto, cioè, partecipano non solo di quel nome, ma della cosa che da quel nome è designata, in quanto la, loro funzione è appunto, l'insegnare, cioè il trasmettere scienza e disciplina a coloro che ne sono sforniti o, meglio, non ne posseggono quanta ne è richiesta da una determinata condizione o professione umana, alla quale si vogliono abilitare.

E quel che s'è detto per i maestri, si può ripetere per gli scolari. Anche gli scolari sono vari e diversi, dallo scolaretto delle prime classi elementari, allo studente delle classi superiori; e vi sono scolari intelligenti e scolari tardi, scolari volonterosi e scolari pigri, scolari che hanno attitudine a divenire ben presto essi stessi maestri, e scolari che appena acquisteranno, dopo molti sforzi, le cognizioni indispensabili alla vita. Ma, intanto, tutti si dicono e sono “scolari” in quanto imparano, in quanto assumono, cioè, da persone più sapienti di loro, certe cognizioni od attitudini. Che se distinguiamo maestro da maestro e scolaro da scolaro, più capace da meno capace, più volonteroso da meno volonteroso, il criterio del quale ci serviamo per distinguere è poi sempre appunto, l'insegnare e l'imparare; e secondo le materie che s'insegnano e s'imparano, noi distinguiamo scuola da scuola, maestro da maestro, scolaro da scolaro.

L'educazione sembra, dunque, soprattutto un rapporto fra due elementi; il maestro e lo scolaro. Rapporto nel quale, però, si scorge subito anche un terzo elemento che fa come da termine medio fra gli altri due. Se il maestro, infatti, si distingue dallo scolaro perché sa ciò che l'altro non sa, o sa solo in maniera insufficiente, ciò che rende maestro il maestro e scolaro lo scolaro è dunque il sapere.

Non basta. Vi sono uomini dottissimi, e geniali scopritori in ogni campo del sapere umano che riescono cattivi maestri, come vi sono persone intelligentissime e capaci di formarsi da sé un'ampia cultura che riescono cattivi scolari. E anche questo, s'intende, con una certa limitazione; che un uomo dotto non sarà mai così cattivo maestro da non riuscire proprio in nessun caso ad insegnare nulla a nessuno, e un individuo intelligente non sarà mai così cattivo scolaro da non riuscire proprio, in nessun caso, ad imparare qualcosa da qualcuno, anzi, da non dovere nel fatto, anche per formarsi una cultura da sé, utilizzare molte cognizioni ed attitudini già apprese dagli altri. L'uno e l'altro si diranno, rispettivamente, cattivo maestro e cattivo scolaro in senso relativo e non assoluto, non perché assolutamente incapaci d'insegnare o d'imparare, ma perché incapaci relativamente; in relazione a ciò che altri maestri e scolari pur fanno, magari essendo forniti di minor cognizioni ed attitudini; in relazione a ciò ch'essi stessi potrebbero fare se si guarda alla loro scienza ed intelligenza; in relazione all'idea medesima del “maestro” e dello “scolaro” in generale: ch'è precisamente l'idea non del dotto o della persona intelligente, ma di colui che trasmette ad altri intelligenza e sapere, o da altri li riceve.

Ecco, perciò, un nuovo elemento che interviene nel rapporto fondato non solo sul fatto che l'uno sappia più e l'altro meno, ma anche nel fatto che l'uno riesca positivamente a trasmettere all'altro il suo sapere. Dunque, non più soltanto il sapere, ma anche questo processo che, per ora, in mancanza di idee più precise nell'argomento, chiameremo la trasmissione del sapere. E potremmo dire, in ultima analisi, addirittura così: non essere l'educazione niente altro che trasmissione del sapere.

Avremmo, mercé la breve analisi ora compiuta, ottenuto un concetto dell'educazione ancora impreciso, ma certo conforme a ciò che della educazione stessa hanno sempre pensato i nove decimi degli esseri umani, anche pedagogisti ed educatori di professione. Concetto, la cui bontà ed esattezza sono provate dal fatto stesso di averlo ricavato, molto semplicemente dalla analisi del rapporto maestro-scolaro, giacche quel terzo elemento (il sapere) e quel quarto elemento (la trasmissione del sapere) che abbiamo ottenuto paco prima, non sono qualcosa di aggiunto al primo e al secondo (il maestro e lo scolaro), ma sono appunto ciò che caratterizza e definisce il rapporto del primo col secondo: la ragione per cui il maestro è maestro e lo scolaro: l'insegnamento, l'educazione. Sì che chi dice “educazione” dice, in una parola sola, maestro e scolaro e il loro rapporto

reciproco; e, inversamente: chi parla del maestro, dello scolaro, del loro reciproco rapporto e degli elementi che lo determinano, non fa altro che analizzare per disteso ciò che è contenuto nel termine “educazione”.

Si noti che fin qui noi ci siamo limitati a prendere i termini dei quali ci siamo serviti “maestro”, “scolaro”, “sapere”, “trasmissione del sapere”, senza guardar tanto pel sottile, nel significato in cui ci vengono dati dal senso comune, dall'uso, dalla tradizione. Questo non vuol dire certo averli assunti a casaccio e cervelloticamente, che appunto l'averli trovati così nell'uso e nella tradizione, ci garantisce che un certo valore debbono avere, se la grande maggioranza del genere umano li ha sempre adoperati, e con frutto, per intendersi, nel parlare della educazione. E nemmeno sta a loro disfavore il fatto che come s'è detto or ora, essi siano conformi a ciò che risulta da una prima impressione, cioè da una prima, sommaria analisi del problema educativo.

Le “prime impressioni” hanno il loro valore nella scienza non meno che nella vita; spesso, anzi, si suole dire comunemente, sono le più vere, e anche quando un più maturo giudizio ci costringe a modificarle, è difficile non dover riconoscere che, nella maggior parte dei casi esse celavano, sotto un errore apparente, dei fondamentali motivi di verità i quali proprio ora si scoprono e si fanno valere mercé quella ricerca più accurata che da principio non avevamo ancor potuto effettuare e che adesso ci fornisce quel più maturo giudizio da sostituire alla prima impressione.

Si noti ancora che quei termini dei quali andiamo discutendo, non sono stati consacrati solo da una tradizione rozza ed illetterata, quasiché di essi si fossero servite solo le persone incompetenti quando parlano, alla meglio, fra loro di educazione. Abbiamo detto che li hanno adoperati grandi educatori e pedagogisti di professione, anzi, si può aggiungere, la maggioranza dei pedagogisti e degli educatori; che un serio dubbio sul Valore di quei termini, “maestro” e “scolaro” in quanto significano l'uno colui che trasmette e l'altro colui che riceve sapere, non si è avuto, in fondo, che nei tempi moderni, col Rousseau, o, per essere esatti, colla dottrina a lui attribuita della educazione negativa, se la si interpreta, secondo una interpretazione corrente, della quale adesso non tocca a noi discutere se sia o no giustificata, come la teoria che toglie al maestro la sua funzione di iniziatore e datore della cultura, per attribuirgli unicamente il compito di rimuovere gli ostacoli che impediscono il libero sviluppo interno dello scolaro. Dove resta poi sempre da esaminare se davvero questa seconda funzione del maestro sia incompatibile colla prima o non sia, viceversa, molto simile alla prima, anzi ad essa identica addirittura. Comunque, però, e qualunque sia l'interpretazione della dottrina contenuta nell'*Emilio*, è certo che il Rousseau stesso spese i tre quarti della sua opera non già per tentare una critica filosofica dei termini “maestro”, “scolaro” ecc., ma per cercare in concreto, i migliori modi di educare; d'insegnare, cioè, all'educando quelle cognizioni ed attitudini che più gli parevano necessario:

ciò che gli educatori e i pedagogisti avevano sempre fatto prima di lui, e continuarono a fare dopo di lui. Insomma, la storia ci mostra educatori e pedagogisti intenti, molto spesso, non già a definire i termini di n maestro", "scolaro", "sapere", "trasmissione del sapere" e così via, ma piuttosto a studiare come in concreto si svolga l'opera del maestro e dello scolaro e quali siano i mezzi per renderla sempre più intima, più efficace, meglio rispondente ai suoi fini.

Anzi, talvolta, proprio i pedagogisti che più hanno lavorato per migliorare in concreto i metodi dell'educazione umana, sono anche quelli che meno si curano di definire filosoficamente i termini da loro adoperati, e che più è facile cogliere su questo punto in errore o in contraddizione.

Con poco vanto in verità, poiché se è presto fatto criticare le definizioni ch'essi ci lasciarono o anche sostituirne delle migliori, non è così presto fatto esercitare un'opera di efficacia pari alla loro a beneficio dell'educazione e della scuola.

Vero è che dunque, anche limitandosi ad usare i termini di maestro, scolaro e simili come li troviamo dati dalla tradizione e dal senso comune, si può costruire una scienza pedagogica, di notevole estensione ed importanza. E infatti, quel "sapere" per cui si distingue il maestro dallo scolaro suscita già un notevole complesso di problemi, in quanto si tratta di determinare che specie di sapere sia; se un sapere, poniamo, puramente intellettuale consistente nel possesso di certe cognizioni, o un sapere piuttosto pratico, consistente nell'acquisto di certe abitudini ed attitudini. E tanto nel primo caso come nel secondo, occorrerà stabilire precisamente quali cognizioni od attitudini siano più e quali meno necessario all'educazione umana; e così, mettiamo, il lavoro manuale, la ginnastica, la morale, la religione, le lingue e letterature, le scienze, si porranno fra loro in una certa gerarchia e in un certo ordine sistematico. E poi — poi per modo di dire perché la questione è di primissima importanza, — dopo stabilito che cosa è necessario insegnare, occorrerà stabilire come insegnare, e studiare i metodi più sicuri ed efficaci coi quali il maestro può agire sull'animo del discepolo cioè, appunto, la "trasmissione del sapere"; onde la didattica generale e speciale, a seconda che studia il suo problema in ordine a tutto il sapere e ad ogni educazione in genere, eppure applica i suoi criteri all'una o all'altra materia o disciplina, all'uno o all'altro insegnamento particolare. Ora, la dottrina pedagogica così costruita, è quella appunto di cui sono pieni i libri dei pedagogisti e le discussioni pro o contro le lingue classiche, pro o contro le scienze, pro o contro l'insegnamento religioso a favore di un'istruzione prevalentemente intellettuale, o a favore di una educazione eminentemente pratica e via dicendo, come pure le altre discussioni, non meno interessanti, circa il metodo; circa la necessità di iniziare, per esempio, l'istruzione dal senso, o dall'intelletto, da una esperienza sensibile di carattere scientifico, o da una cultura della fantasia, dall'azione o dal pensiero, mediante una coraggiosa anticipazione che metta addirittura

innanzi all'alunno tutto ciò che deve sapere, lasciando al tempo e allo sviluppo successivo della sua mentalità il chiarirgli quello che da principio non ha bene inteso, o mediante una prudente gradazione che non spiega allo scolaro se non quello che, volta per volta, può distintamente intendere e ritenere: queste discussioni, e molte altre simili, se non costituiscono proprio tutta la storia della pedagogia, ne occupano certo la maggior parte.

Così, si possono studiare e si studiano tutti questi problemi in relazione all'organizzazione delle Varie istituzioni educative: famiglia, scuola, collegio, ecc., in relazione alle varie età del fanciullo e dell'uomo, ai diversi temperamenti e caratteri, alle diverse condizioni e professioni sociali, e si ottiene un altro vastissimo campo di ricerche che s'è allargato ancora di più in tempi moderni col costituirsi o col progredire di scienze come la psicologia, e le discipline statistico-sociologiche. Diciamo, insomma, una parola oggi disusata e tenuta persino in sospetto, ma efficace: restando nei termini che abbiamo tracciato poco prima, si può costruire una pedagogia in largo senso, sperimentale, ch'è poi quella alla quale hanno mirato, in ogni tempo, educatori e pedagogisti di professione. Questa scienza, nonostante la contraria opinione di alcuni che ne sorridono volentieri, non solo esiste, ma chi studia la storia della pedagogia rimane sorpreso dalla sua stabilità e continuità, nonché dalla sicurezza colla quale essa ha sviluppato armonicamente attraverso i secoli un sistema di concetti che oggi si possono ritenere scientificamente acquisiti. Le idee di Quintiliano sull'insegnamento del leggere e scrivere, sono certo primitive ed embrionali, pure non differiscono gran che dalle idee di Comenius, né queste dalle idee del Lambruschini, che pure sono tanto più elaborate e complesse, né da quelle che stanno alla base di alcuni metodi contemporanei. Le idee del Locke sull'"indurimento" fisico e morale del fanciullo sono, pressappoco, le idee degli antichi greci e romani, e saranno, poi, le stesse del Rousseau e dei moderni. Il metodo "intuitivo" ed "attivo" è una scoperta recente, che però, bisogna far risalire a dir poco al già ricordato Comenius, scoperta svolta poi con una interrotta serie di sforzi, dal Rousseau, dal Pestalozzi, dal Froebel, dal Girard, e da tutti i pedagogisti moderni, compresi i positivisti e gli idealisti.

E il fatto, forse più significativo, si è che, nonostante il loro disaccordo su altri problemi, e nonostante la diversità delle loro filosofie, molto spesso i pedagogisti si accordano sul terreno della didattica e, per esempio, la didattica del Lambruschini, spiritualista e cattolico è all'incirca la stessa didattica del Gabelli, positivista, e questa, a sua volta, è pressappoco la didattica degli idealisti, senza che il disaccordo profondissimo in materia filosofica porti a delle divergenze equivalenti in pedagogia. Così, se si preferisce un altro esempio, la pedagogia dell'Umanesimo e del Rinascimento, ispirata, in gran parte, a una concezione della Vita niente affatto cristiana né cattolica, poté servire ai riformatori protestanti e, d'altra parte, essere accolta e brillantemente adoperata dai Gesuiti per scopi affatto diversi. Tale

indipendenza della pedagogia, dei suoi metodi e delle sue concrete iniziative nel campo della scuola e dell'educazione da ogni concezione filosofica e religiosa appare, anzi, così evidente, che un uomo acuto e geniale come il Capponi, scorgendola, se ne lamentava e vedeva nel sempre crescente interesse del suo secolo pei problemi pedagogici, un indizio di scarsa virilità intellettuale e di poca passione nell'affrontare gli altri e maggiori problemi cui la vita umana è legata.

Lo stesso concetto ispirava, in diverso senso, prima lo Herbart, poi il positivismo e la psicologia sperimentale, nei loro ripetuti tentativi di costruire una pedagogia come scienza autonoma, sottratta, secondo la energica espressione dello Herbart stesso, alle “sètte” filosofiche e alle loro più o meno capricciose fluttuazioni o variazioni.

Resta dunque stabilito, almeno in via provvisoria, e il diritto che si ha di costruire una pedagogia, in largo senso, sperimentale, e il fatto storico della sua effettiva costituzione. Ma — ora possiamo domandarci — che valore intrinseco ha una pedagogia così costituita? Evidentemente, se io assumo i termini di “educazione”, “maestro”, “scolaro”, “trasmissione del sapere” ecc. senz'altro esame, tal quali me li dà il senso comune, l'esperienza, la tradizione e la storia stessa della pedagogia, io ho soltanto delle presunzioni e delle probabilità, magari grandi quanto si vuole; ma non ho e non posso avere ancora una certezza scientifica. La tradizione è fatta da uomini che, per quanto intelligenti possono sbagliare; l'esperienza e il senso comune talora c'ingannano o ci offrono dati la cui interpretazione dà luogo, qualche volta, a grossolani errori.

Per secoli, tutta l'umanità, non esclusi i suoi geni maggiori, credette che il sole girasse intorno alla terra: e si fidava appunto dell'esperienza e del senso comune che lo vedevano sorgere e tramontare, come una sfera piccola o, almeno, certo molto più piccola della terra. Lo stesso dicasi, ora, nel caso nostro.

Noi riteniamo che l'educazione sia una trasmissione di sapere che si svolge fra i due poli del maestro e dello scolaro, perché vediamo tutti i giorni delle persone dotte in certe materie o discipline, che insegnano ad altre persone, indotte, o meno dotte nelle stesse materie e discipline, e riescono effettivamente a comunicare loro almeno una parte del proprio sapere.

Allo stesso modo gli antichi credevano che il sole girasse intorno alla terra, perché lo vedevano tutti i giorni sorgere e tramontare; e si sbagliavano, non nella visione della levata e del tramonto che è un fatto innegabile, ma nell'apprezzamento e nella Valutazione di quel fatto stesso, al quale assegnavano, errando, cause non proporzionate.

Così noi potremmo errare, non nel constatare il fatto del sapere che vediamo trasmettersi dal maestro allo scolaro, ma appunto nell'assegnare le cause di questa trasmissione. Chi ci dice, per esempio, che invece d'essere il sole a girare intorno alla terra, non sia la terra la quale gira intorno al sole?

che, cioè, invece d'essere il maestro il quale trasmette allo scolaro un sapere da lui già posseduto, non sia lo scolaro, che si fa, o, come taluni preferiscono dire addirittura, si crea da se medesimo il proprio sapere, utilizzando l'opera del maestro soltanto come un'occasione, un aiuto o uno stimolo esterno? Socrate, per esempio, sembrava pensasse proprio così quando assomigliava l'opera del maestro a quella della levatrice; e così la pensava certo Platone quando, nel *Menone*, completava quella famosa teoria socratica colla propria dottrina della reminiscenza, secondo la quale l'anima nulla apprende o riceve dal di fuori, ma solo è aiutata e spinta a ricordarsi di quel sapere ch'essa già possedeva nel mondo delle idee, e che ha perso poi cadendo nel mondo sensibile e nella carcere corporea.

Non basta. Noi parliamo di “maestro” e “scolaro” come due persone distinte e diverse, l'una delle quali insegna mentre l'altra impara. Ma chi ci assicura che quelle persone esistano effettivamente, come persone distinte? anzi, chi ci assicura che esistano, in generale, delle “persone”, distinte fra loro e da noi che le pensiamo e ne affermiamo l'esistenza? Uno scettico, per esempio, ne potrebbe dubitare. Inoltre, quelle persone che ci sembrano diverse come il maestro e lo scolaro, quei soggetti che ci paiono differenti fra loro, come chi insegna e chi impara, potrebbero, forse, non essere tanti “soggetti” diversi e ognuno reale d'una propria realtà; ma potrebbero invece, essere parti, o, meglio, momenti e aspetti diversi d'un “Soggetto” solo; onde in uno stesso oceano del Pensiero unico ed immortale; scintille nel fuoco inestinguibile e sempre rinnovantesi dello Spirito. Tale è, infatti, la teoria di molti idealisti moderni. Ora, nell'ipotesi scettica, l'educazione diventa impossibile, e nell'ipotesi idealistica, non è affatto l'azione di un individuo maestro su un individuo scolaro, ma soltanto, se così si può dire, l'azione dell'unico Spirito su se medesimo; il suo svolgimento o il suo divenire.

In ambedue i casi le nozioni stesse di "educazione", "maestro", "scolaro", sono o addirittura negate, o radicalmente trasformate. Sì che, chi avesse costruito una teoria pedagogica accettandole e prendendole nel significato tradizionale dell'esperienza e del senso comune, dovrebbe riconoscere di aver tutto sbagliato dalle fondamenta. Se, dunque, non si vuol correre quel rischio, bisogna pensarci in tempo; bisogna, cioè, dare salde basi alla nostra scienza pedagogica; costruirla su una serie di verità, non accettate alla meglio dalla tradizione o dal senso comune, ma rigorosamente dimostrate con argomenti inoppugnabili. E far questo non si può se non ci si libera dal dubbio degli scettici, se non si guarda che cosa Valgono le teorie degli idealisti.

Con ciò la pedagogia lascia il terreno sicuro dei suoi metodi e delle sue ricerche particolari per entrare nel bel mezzo delle più difficili questioni filosofiche, giacché una risposta ai dubbi che abbiamo sollevato non può essere offerta che dalla filosofia, alla quale appunto spetta determinare se vi siano più soggetti o un soggetto solo, se questi soggetti abbiano ciascuno una propria realtà e sostanzialità, se e come possano comunicare fra loro,

nell'insegnamento o altrimenti, e così via. Questioni la massima parte delle quali, secondo la classificazione delle scienze filosofiche, prevalente da Kant in poi, si risolve dalla teoria della conoscenza, o gnoseologia, che comprende non solo la teoria della conoscenza vera e propria, ma anche una parte di ciò che, secondo l'antica divisione delle scienze filosofiche, s'attribuiva alla metafisica. La pedagogia, così (come oggi si preferisce dire) diventa filosofia, o almeno (come meglio si direbbe) si costituisce in scienza filosofica, in quanto deve stabilire filosoficamente i suoi princìpi e i suoi criteri direttivi.

Si badi che quanto abbiamo detto della pedagogia si potrebbe ripetere per ogni altra scienza. Tutte le scienze assumono come punto di partenza certi princìpi la cui giustificazione completa non può avvenire che in sede filosofica. Tutte le scienze prendono dall'esperienza, sotto l'una o l'altra forma, certi dati il cui valore non può esser mai del tutto chiarito senza ricorrere alla critica filosofica, Così, per esempio il fisico crede all'esistenza della materia, dell'energia o di altro quid simile: e l'ingegnere, fondandosi su quella credenza, manipola la materia a suo modo per costruire ponti, case, macchine ecc. Eppure potrebbe venire un filosofo, come il Berkeley, e affermare che la materia non esiste, ma è invece, solo un sistema di rappresentazioni, della mente nostra o della mente divina, ma, insomma, affatto ideali e sfornite d'ogni substrato e d'ogni sostanzialità materiale. E il fisico che volesse eliminare questo dubbio, dovrebbe domandare alla filosofia gli argomenti necessari per accettare, o respingere questo immaterialismo del celebre pensatore idealista. Ma tra il fisico e il pedagogista, come fra l'ingegnere e l'educatore c'è, sotto questo aspetto, una differenza grandissima. Che la materia, l'energia e simili esistano in se stesse o siano rappresentazioni, è cosa che al fisico in quanto fisico importa fino a un certo punto, e che non turba affatto i sonni dell'ingegnere. Se la materia è solo una rappresentazione della nostra mente, il fisico continua lo stesso a indagarne, nei suoi laboratori, le leggi, e a studiarne le proprietà; colla tacita intesa che quelle leggi e quelle proprietà appartengono non alla materia, che in se stessa non esiste, ma a quel sistema di rappresentazioni e di immagini nostre riferentisi ai corpi e impropriamente detto “materia”.

Così, si dirà, per esempio, “tutti i corpi cadono”; ma si intenderà: “quelle rappresentazioni che io chiamo corpi si associano invariabilmente a quell'altra rappresentazione ch'è il cadere”. E, variando il valore dei due elementi “corpi” e “caduta” ma restando immutato il loro rapporto reciproco, il fisico seguita a studiare e a tenere per vere le leggi che regolano la caduta dei gravi. Di queste leggi si varrà poi l'ingegnere per costruire una casa: e poco gl'importerà di sapere se i mattoni e le travi da lui adoperati esistano davvero in se stessi o siano solo una nostra rappresentazione; purché stiano bene insieme o non gli si sfascino sul più bello, il resto lo lascia volentieri discutere ai filosofi.

Anche il pedagogista e l'educatore potrebbero far così. L'esperienza ci mostra che certi metodi e certi mezzi danno, nell'educazione, determinati effetti: che, poniamo, certi effetti produce l'insegnamento del latino, che non produce l'insegnamento delle scienze; certi effetti si ottengono col metodo "intuitivo" ed "attivo", che sono molto diversi dagli effetti ottenuti con un metodo mnemonico e verbalistico, ecc. ecc.

Utilizzando questa scienza sperimentale, contentiamoci di ottenere, nell'animo dell'alunno, quegli effetti che volta a volta e caso per caso paiono a noi, o all'alunno medesimo, alla sua famiglia, alla società, all'opinione pubblica, i più desiderabili — senza indagare oltre che l'alunno esista, se esistiamo noi, se la nostra esistenza sia diversa dalla sua e via discorrendo. Non di rado educatori e pedagogisti si sono davvero comportati così, o almeno hanno visto in questa indifferenza pedagogica, l'ideale più progredito della loro disciplina.

Ma la materia su cui opera l'educatore — ecco la gran differenza — non è quella su cui opera il risico o l'ingegnere. Essa non è la materia inorganica onde si costruiscono case e macchine, ma l'anima stessa dell'uomo; e l'anima dell'uomo non si può, fino a prova contraria, considerarla come una materia inerte da manipolare a nostro piacimento e sulla quale esperimentare l'uno o l'altro metodo. Per lo meno, considerarla così, vorrebbe dire già essere entrati in piena filosofia, e avere accettato quella concezione della vita che ritiene l'anima individuale come una pura apparenza, un puro fenomeno sfornito d'ogni sostanzialità e realtà propria; aver accettato, dunque, lo scetticismo, il positivismo naturalistico o qualche estrema forma di idealismo.

Quand'anche, perciò, avessimo costruito una pedagogia e una didattica così perfette da consentirci di lavorare sull'animo del nostro alunno colla sicurezza colla quale un Valente operaio lavora alla sua macchina; quand'anche conoscessimo tutti i segreti dell'istruzione e dell'educazione in maniera tale da prevedere tutti gli effetti di ogni metodo e di ogni insegnamento con l'esattezza con cui l'astronomo prevede il corso dei suoi astri; quando, infine, la pedagogia fosse una scienza così completa che non dipendesse se non da lei formare uno scienziato piuttosto che un operaio, un artista piuttosto che un mercante, un sacerdote piuttosto che un soldato — rimarrebbe sempre un dubbio, di tale importanza da rendere, se non risolto, addirittura inutile tutta la scienza con tanta fatica acquistata.

Abbiamo noi il diritto di penetrare colla nostra arte pedagogica tanto addentro nell'anima altrui, da permetterci di determinare coi nostri mezzi il corso dei pensieri, degli affetti, delle azioni, delle inclinazioni onde sarà intessuta la vita del nostro alunno? Abbiamo il diritto, anzi, di intervenire comunque nella vita di un essere libero e consapevole nostro pari, per indirizzarlo a dei fini ch'egli non può ancora comprendere né volere, che forse respingerà con indignazione quando, fatto adulto, sarà finalmente fuori dalla nostra tutela? Non sappiamo ancora quanto valgano prima d'averle discusse,

ma come ci sono dottrine scettiche, positivistiche e anche idealistiche che considerano l'anima come un puro fenomeno o come un puro sistema di rappresentazioni, ci sono altre dottrine che nell'anima vedono una sostanza, un essere autonomo e individuale, chiamato a svolgersi mediante la sua propria libertà e consapevolezza, e in questa vita e, oltre la morte, in una vita avvenire. E se queste dottrine hanno ragione — e che abbiano ragione o torto possiamo deciderlo soltanto in sede filosofica — noi non abbiamo nessun diritto di trattare un'anima immortale come l'ingegnere tratta la pietra, il ferro ed i mattoni; perché i nostri metodi pedagogici, con tutta la loro perfezione scientifica, devono in primo luogo mostrarsi compatibili colla caratteristica fondamentale che abbiamo riconosciuto propria del soggetto su cui ci prepariamo a lavorare: la libertà.

Se e come l'autorità del maestro possa conciliarsi colla libertà dello scolaro è uno dei più spinosi problemi che la pedagogia abbia mai trattato nel corso della sua lunga storia; è, in ogni modo, problema squisitamente filosofico, senza risolvere il quale noi non possiamo, non dico fidarci della scienza pedagogica, ma neppure muovere il minimo passo sul terreno della educazione. L'arte dell'educare — è stato detto — l'arte di avvincere coi legami dell'obbedienza e del rispetto un giovane cuore per farlo battere come vogliamo, secondo le nostre mire ed intenzioni, sarebbe lo più spregevole fra le arti, se non la si potesse giustificare con una ragione d'ordine superiore, disciplinare con una norma sicura, capace di purificare l'opera del maestro, sollecito unicamente del bene e della verità dalle basse passioni che muovono i demagoghi, i seduttori e gli istrioni, sia che lavorino nell'ombra a turbare un'anima inesperta e troppo fiduciosa, sia che si traggano dietro, alla luce del sole, un'intera folla plaudente.

La conclusione è chiara. Le scienze che studiano il mondo materiale e le arti meccaniche che ne dipendono hanno il diritto di assumere, fino a un certo segno, dati e concetti il cui valore non sia stato ancor verificato dalla ricerca filosofica. Le scienze dello spirito, e le arti che ne dipendono, quali ad esempio la politica e l'arte educativa, non hanno diritto di adoperare mai e in nessun caso dati e criteri che non siano stati rigorosamente verificati dalla filosofia.

Dunque la pedagogia sperimentale è inservibile senza la pedagogia filosofica. Intendiamoci; questo non vuol dire che le dottrine elaborate attraverso i secoli e, spesso, con tanto profitto per la scuola e la civiltà della didattica e della pedagogia sperimentale, siano false. Potrebbero essere anche tutte Vere; ma di questa verità noi non sappiamo nulla finché non ci. siamo decisi ad affrontarle colla indagine filosofica. Prima d'aver fatto tale ricerca, quelle dottrine non sono né false né vere; sono una incognita, almeno in ordine al loro valore. Così è del rapporto fra maestro e scolaro nel quale abbiamo veduto che la tradizione e il senso comune trovano una soddisfacente definizione del processo educativo. Che l'educazione sia davvero trasmissione

di sapere da un individuo-maestro a un individuo-scolaro io non posso negarlo, ma non posso nemmeno affermarlo, senza la filosofia. Potrà darsi benissimo che l'indagine filosofica anche più raffinata, mi riporti, in ultima analisi, alla concezione del senso comune, ma potrà darsi pure, quantunque questa ipotesi sembri meno probabile dell'altra, che mi porti ad una concezione affatto diversa. Ma, in tutti i casi, *oportet philosophari*: è necessario filosofare. Quel diritto della pedagogia a costituirsi in scienza autonoma, ad assumere, cioè, e ad elaborare per proprio conto i dati della esperienza educativa, che avevamo concesso in via provvisoria, va dunque ritirato finché la filosofia non lo conceda di nuovo, se a ciò porteranno le sue conclusioni.

IL CONCETTO DELL'EDUCAZIONE

Obbiezioni al concetto tradizionale dell'educazione

Al concetto dell'educazione che abbiamo or ora brevemente esposto si sogliono rare molte e gravi obbiezioni. Per non smarrirci nella moltitudine degli argomenti pro e contro noi esamineremo queste obiezioni dividendole in due categorie. Collocheremo nella prima le obbiezioni più importanti, che tendono a infirmare del tutto o a trasformare radicalmente il concetto dell'educazione: collocheremo nella seconda le obbiezioni di carattere secondano; secondano non perché esse siano prive di qualsiasi importanza, nel qual caso sarebbe inutile discuterle, ma perché, pur avendo un notevole valore, o derivano dalle obbiezioni della prima categoria, dalle quali si deducono e nelle quali trovano la loro dimostrazione; oppure, del rapporto fra maestro e scolaro in cui sembra consistere l'educazione, esaminano prevalentemente solo l'uno o l'altro aspetto particolare.

Per chi discuta in generale il concetto stesso della educazione le obbiezioni della prima categoria facilmente si riducono a una sola. Infatti l'educazione altro non è che rapporto fra maestro e scolaro. Ora, perché tal rapporto sussista, è necessario che sussistano anzitutto i suoi termini, cioè il maestro e lo scolaro. Qualunque obbiezione, perciò, che tenda o a negare quei termini, o a concepirli in modo radicalmente diverso dall'usuale va necessariamente molto innanzi, nell'importanza, a tutte le altre obbiezioni che vertono soltanto sulla maniera di concepire il rapporto stesso. Dovremmo, dunque, domandarci: quante obbiezioni si possono fare all'esistenza del maestro e dello scolaro come soggetti fra loro distinti? A prima vista parrebbe che fossero possibili almeno tre obbiezioni diverse; la prima da parte dello scetticismo, la seconda da parte del positivismo materialistico, la terza da parte dell'idealismo.

Quanto al primo punto, lo scettico che dubita in generale della possibilità di conoscere ogni cosa, dubiterà, evidentemente, anche della possibilità di conoscere il maestro e lo scolaro come soggetti distinti ed aventi ciascuno una propria realtà, e perciò la sua tesi, in pedagogia, sarà quella di un "illusionismo" o di un idealismo soggettivo. Quanto al secondo punto, il materialista-positivista che tutto riconduce alla materia e all'evoluzione della materia, preferirà vedere anche nell'educazione l'effetto d'una evoluzione naturale, per esempio, di un adattamento all'ambiente esterno o di una, più o meno meccanica, formazione di abitudini, anziché l'opera intelligente e volontaria di un'anima (il maestro) su un'anima (lo scolaro). Quanto al terzo punto infine, l'idealista che tutta la realtà riconduce ad un unico Soggetto o Spirito, mal volentieri concederà che possano esistere diversi soggetti o diverse anime, e nell'educazione vedrà, piuttosto che una trasmissione di sapere dal maestro allo scolaro, il divenire e lo sviluppo dell'unico Soggetto o Spirito.

Ma anche queste tre diverse obbiezioni quando si vanno ad esaminare da vicino, non è possibile mantenerle alla pari e riconoscerle pressappoco d'uno stesso valore scientifico. Poiché le obbiezioni che provengono dallo scetticismo e dal materialismo presto cadono, data la debolezza intrinseca delle concezioni filosofiche alle quali si appoggiano. Lo scetticismo non ha mai potuto liberarsi dalla secolare accusa di contraddizione che grava su di lui: né il materialismo ha mai potuto spiegare per qual miracolo dalla materia inintelligente e inconsapevole vengano fuori l'intelligenza e la consapevolezza, nonché l'ordine e la razionalità che regnano nell'universo. L'unico sistema, invece, che si presenti non solo con una certa serietà scientifica, ma con un complesso d'argomenti e di ragioni da impressionare, è l'idealismo: e all'obbiezione idealistica bisogna, perciò, dare, nel discutere dell'educazione, la massima importanza; anche perché, chi ben guardi, essa contiene e soddisfa nel miglior modo possibile le esigenze implicite nelle altre due obbiezioni. Infatti, mentre accoglie il dubbio scettico circa la reale esistenza del maestro e dello scolaro, essa sembra risolverlo e chiudergli la strada proprio col concepire l'educazione come sviluppo dell'unico Spirito; e, d'altra parte, così facendo, essa riduce l'educazione medesima, non all'azione di un individuo maestro su un individuo-scolaro, ma all'opera della realtà stessa, della vita, della esperienza, o come altrimenti si voglia chiamare il medesimo divenire dello Spirito; che è in sostanza. dar ragione al positivismo naturalistico in quanto vede nella educazione soltanto un processo evolutivo. Dunque col discutere l'obbiezione idealistica si discutono anche le altre due obbiezioni, almeno in quel che hanno di più ragionevole, epperò resta dimostrato quanto volevasi dimostrare: che le obbiezioni da noi dette della prima categoria si riducono effettivamente a una sola. E questa appunto noi ci accingiamo a discutere.

L'argomento "gnoseologico"

Esistono il maestro e lo scolaro come due soggetti fra loro distinti? Sembra di no. E la ragione di questa risposta negativa l'idealismo la ricava dalla propria teoria della conoscenza. Anzitutto, è innegabile che quando noi esaminiamo il fatto stesso della conoscenza ci appoggiamo su un dato primitivo e irriducibile: il pensiero. Col pensiero noi conosciamo, col pensiero poniamo il problema della conoscenza; ancora il pensiero è l'oggetto del nostro studio quando analizziamo il processo concreto del conoscere. Non basta: la conoscenza è, in fondo, un rapporto fra due elementi: il soggetto conoscente e l'oggetto conosciuto; rapporto mediante il quale si traduce in termini di pensiero (concetti, rappresentazioni) ciò che sussiste nella realtà (oggetti, cose). Ora, questa traduzione non sarebbe possibile se fra i due elementi, il soggetto e l'oggetto, ci fosse radicale diversità di natura e radicale separazione: un rapporto implica sempre una certa somiglianza di termini. Di qui lo sforzo che hanno sempre fatto i filosofi nello studiare il problema della conoscenza per accentuare tale somiglianza, o riducendo il soggetto all'oggetto e spiegando tutto il conoscere con elementi materiali (materialismo), o riducendo l'oggetto al soggetto e spiegando il conoscere stesso con elementi ideali e soggettivi (idealismo). Ma fra le due spiegazioni c'è una notevole diversità. Come conosciamo noi la materia? Col pensiero. E il pensiero? Col pensiero stesso. Dunque l'idealismo ha sul materialismo il vantaggio di porre a base della sua spiegazione un termine completamente noto e affatto trasparente a se medesimo (il pensiero), mentre il materialista deve servirsi di un termine incognito (la materia) o almeno conoscibile solo attraverso quell'altro termine (il pensiero), al quale, viceversa, si vorrebbe attribuire una realtà secondaria e subordinata. L'idealismo, perciò, evita la contraddizione del materialismo, che, mentre nega o sminuisce la realtà del pensiero, si serve del pensiero per compiere quella negazione o diminuzione. E, d'altra parte, sembra certo che, per la stessa ragione, una realtà fuori del pensiero o altra dal pensiero sia inconcepibile epperò impossibile. Infatti, come affermeremmo l'esistenza di una tale realtà? L'affermeremmo col pensiero: e affermarla col pensiero significa precisamente abbracciarla di nuovo col pensiero, cioè includerla nel pensiero, ridurla a pensiero, contrariamente a quello che si voleva affermare. D'una realtà fuori del pensiero, se esistesse, noi non potremmo sapere assolutamente nulla, anzi non potremmo dir nulla, nemmeno per affermarne l'esistenza in generale, perché anche affermare l'esistenza di qualche cosa, è atto del pensiero. Da queste argomentazioni l'idealismo ricava la sua tesi fondamentale: non essere la realtà niente altro che pensiero, e non potersi affermare, senza contraddizione l'esistenza d'una realtà diversa dal pensiero medesimo.

Ma da tali argomentazioni, più o meno comuni, sotto l'una o l'altra forma a tutti i sistemi idealistici da Platone in poi, benché grandemente perfezionate

dalla filosofia moderna dopo Kant, non è possibile ancora dedurre che la realtà debba ridursi a un unico Soggetto o Spirito. Certo, con esse si dimostra che esiste soltanto il pensiero, e che il pensiero è il tipo fondamentale della realtà: ma non si dimostra che questo pensiero sia unico. Può benissimo, oltre al pensiero umano, esistere anche un Pensiero divino; oltre al pensiero mio, il pensiero di altri soggetti pensanti: purché soddisfino alla condizione principale di essere “pensiero” e non, per esempio, materia; Dio e l'uomo, un soggetto e molti soggetti hanno egualmente il diritto di esistere. È da discutere, inoltre, se quella realtà che riconosciamo al pensiero come attività d'un soggetto pensante, si debba riconoscere anche al pensiero come contenuto od oggetto di conoscenza: per esempio, alle idee; se, perciò, il tipo più completo e definitivo di realtà sia la Mente, il Soggetto o non, piuttosto l'Idea. L'idealismo antico inclina verso quest'ultima tesi; l'idealismo moderno verso la prima. Comunque, tanto l'idealismo antico quanto il moderno, non avrebbero, fino a questo punto, nessuna ragione di negare l'esistenza del soggetto-maestro né quella del soggetto-scolaro, che sono tutti e due soggetto e pensiero.

L'argomento "attivistico"

Il modo più persuasivo di dimostrare la unicità del soggetto al quale si deve ricondurre tutta la realtà non ci è offerto, dunque, dall'argomento che abbiamo esaminato, ma da un altro argomento che nell'idealismo moderno ha preso un'importanza sempre maggiore: un argomento che si potrebbe chiamare “attivistico”, come il precedente si potrebbe chiamare “gnoseologico”. La conoscenza, il pensiero ha per caratteristica fondamentale di essere un'attività, anzi, come si preferisce dire di solito, un “atto”. Se noi supponiamo che, oltre al pensiero e alla conoscenza, sussistano altre realtà, per esempio la natura, dobbiamo anche ammettere che quella attività nella quale consiste il pensiero venga limitata dalla realtà, a lei esterna, colla quale, deve fare i conti: in altri termini: il pensiero che dovesse conoscere una realtà a lui esterna, formata e organizzata indipendentemente da lui, non potrebbe fare a meno di prendere un atteggiamento passivo: sarebbe come uno specchio nel quale le cose, gli oggetti, la natura tutta si vengono a riflettere per essere fedelmente conosciuti. Ora, questo atteggiamento di passività non è compatibile col carattere di attività che abbiamo riconosciuto al pensiero. Il quale, dunque, se ha da essere attivo davvero non deve trovare fuori di sé una realtà formata e organizzata indipendentemente da lui ma deve, esso, formare e organizzare col suo atto tutta quanta la realtà.

Ma perché il pensiero possa essere attivo, ossia formare col suo atto tutta quanta la realtà, ha da essere unico e solo: ha da escludere, cioè, non pure la natura o gli oggetti, ma anche ogni altro soggetto che non si identifichi con lui. Poniamo, infatti, che ci fossero più soggetti e più pensieri: ciascuno di

loro si troverebbe, di fronte agli altri nello stesso atteggiamento passivo nel quale si trovava di fronte alla natura: dovrebbe prendere atto della esistenza di questi altri soggetti, come di qualche cosa non fatta da lui e ch'egli può soltanto riconoscere o rispecchiare fedelmente, ma non modificare o negare: che significherebbe, ancora, mettersi in contraddizione col carattere di attività riconosciuto al pensiero. Sia da altri pensieri e soggetti a sé eguali, sia da un Soggetto a lui superiore come la Mente divina, l'attività del soggetto e del pensiero verrebbe abbassata, diminuita e ridotta a pura passività. Sembra, perciò, che non ci sia via d'uscita; o rinunziare a concepire il pensiero come attività, o concepirlo come unico ad esclusione d'ogni altro pensiero e soggetto, umano o divino. Ma siccome rinunziare a concepire il pensiero come attività è impossibile, dobbiamo per forza attenerci all'altro corno del dilemma e concepirlo come unico, il che appunto volevasi dimostrare. E si capisce che questa constatazione rappresenta un decreto di morte non solo per tutti quei sistemi idealistici che ripongono il principio della realtà non nel pensiero ma nell'oggetto del pensiero: nell'Idea.

Poiché di fronte a un'Idea che si trovasse innanzi senza averla prodotta lui, il pensiero sarebbe, daccapo, nella stessa posizione in cui era di fronte alla natura, o di fronte ad altri pensieri e soggetti dovrebbe limitarsi a riconoscerla e a rispecchiarla fedelmente, epperò diverrebbe, daccapo, non più attivo, ma passivo.

Unità e molteplicità dei soggetti

Concludiamo; anzi, vediamo quale conclusione deriva da tutte le considerazioni precedenti, in ordine al problema che ora c'interessa. Esistono il maestro e lo scolaro come soggetti fra loro distinti, l'uno dei quali insegna mentre l'altro impara? Evidentemente no. L'educazione, o l'insegnamento non è, infatti, altro che attività spirituale. Si può, dunque ripetere per essa quel che si diceva, prima, della conoscenza. Un'attività, per essere veramente tale, ossia veramente attiva, non può avere che un soggetto solo; che se ne avesse più di uno, i diversi soggetti costituirebbero, uno di fronte all'altro, dei limiti, e allora quell'attività in cui consisteva l'educazione non sarebbe più attiva ma passiva. Dunque, o il maestro e lo scolaro sono, contrariamente alle apparenze, un solo ed unico soggetto, oppure l'educazione è impossibile.

In secondo luogo, che cosa sono mai il maestro e lo scolaro? Soggetti, coscienze, pensiero: cioè spirito. Ora, l'idealismo sostiene, in forza degli argomenti precedenti, che non possono esistere diversi soggetti, diversi pensieri, diversi spiriti, ma solo un unico Pensiero, Spirito, Soggetto. La molteplicità non è un carattere dello spirito, bensì del suo opposto, la natura. Quando, perciò, noi parliamo del maestro e dello scolaro come di termini molteplici fra loro diversi, vuol dire che, in essi, noi non guardiamo ai caratteri spirituali per cui veramente meritano d'esser detti maestro e scolaro,

in quanto l'uno insegna e l'altro impara; ma guardiamo a caratteri naturali e materiali accessori e non veramente essenziali al concetto della educazione. Guardiamo, per esempio, al fatto che il maestro e lo scolaro hanno due corpi diversi, che l'uno siede in cattedra e l'altro sui banchi, che uno è più anziano e l'altro più giovane, e così via. Ma se, invece, guardassimo soltanto al processo dell'educazione nella sua essenza — dice l'idealismo — ci accorgeremmo che il maestro è maestro in quanto insegna e lo scolaro è scolaro in quanto impara: cioè in quanto s'intendono e si compenetrano vicendevolmente: che vuol dire non esser più due ma uno: come appunto l'idealismo voleva dimostrare.

Naturalmente, una conclusione regge se reggono gli argomenti coi quali ci siamo arrivati. Per vedere se queste affermazioni circa l'unità del maestro e dello scolaro sono ben fondate noi dovremmo vedere se sono ben fondati gli argomenti idealistici dai quali siamo partiti. Cominciamo dall'argomento che abbiamo chiamato gnoseologico.

Critica dell'argomento gnoseologico

Nessuna realtà può esistere fuori del pensiero. Una realtà che si concepisse in tal modo, infatti, dovremmo affermarla pur sempre col pensiero, e allora non sarebbe più fuori ma dentro il pensiero. Studiamoci di intendere bene il significato di questo sì importantissimo argomento. Ecco anzitutto un punto da chiarire.

Che cosa vuol dire fuori o dentro rispetto al pensiero? Giacché “fuori” o “dentro” sono espressioni che risulterebbero chiarissime se si dovesse vedere nel pensiero un atto materiale di un soggetto parimente materiale. Gli oggetti materiali essendo delimitati nello spazio hanno, infatti, un “dentro” e un “fuori”. Se, perciò, soggetto della conoscenza fosse il nostro corpo, verrebbe spontaneo domandarci come esso potesse conoscere altri oggetti posti fuori di lui, per esempio alberi, case, stelle e così via: e la fisica ci risponderebbe, fino a un certo punto almeno, che questo può accadere appunto perché il nostro corpo viene in contatto cogli altri corpi mediante vibrazioni che, partite da quelli, giungono a impressionarlo attraverso gli organi sensori; cioè, in sostanza, perché la continuità materiale del mezzo ambiente permette fra il nostro corpo e gli altri corpi una diretta comunicazione. In fondo, la fisica così non fa altro che correggere un errore del senso comune, il quale tenderebbe a restringere troppo i limiti materiali dei corpi in genere: laddove essa ci mostra che quei limiti sono ben più larghi di quanto si possa credere a prima vista, e che, dunque, mediante la vibrazione del mezzo ambiente, la sfera d'azione di ciascun corpo si estende infinitamente di più che la sua superficie visibile. Ma la impostazione del problema resta sempre la stessa. Il soggetto materiale se, per ipotesi, fosse il soggetto della conoscenza non potrebbe conoscere nulla fuori di sé: non potrebbe, cioè, conoscere nulla senza un diretto contatto che producesse in lui una qualche apprezzabile

modificazione interna, come appunto accade quando è impressionato, attraverso vibrazioni materiali, dagli altri corpi. Che se una realtà esistesse incapace di produrre modificazioni interne in un dato soggetto materiale, essa rimarrebbe, per quel soggetto, eternamente "fuori", cioè eternamente inconoscibile.

Ma il soggetto della conoscenza non è — e a più forte ragione non è per gl'idealisti — un soggetto materiale: non sembra. dunque, che "dentro" e "fuori" possano intendersi nel significato che abbiamo visto ora: quasicchè una realtà "fuori del pensiero" fosse una realtà che il pensiero non può toccare, o colla quale non può avere un contatto diretto sul tipo di quello che i corpi hanno fra loro. Ma allora che significa domandare o se il pensiero possa conoscere una realtà fuori di sé"? Il pensiero non ha limiti materiali, nello spazio o altrove; non si capisce, dunque, perché la conoscenza di una realtà esterna gli debba riuscire più difficile della conoscenza di una realtà interna: perché, poniamo, la conoscenza delle cose materiali gli debba riuscire più difficile della conoscenza che ha dei propri atti. Se il pensiero fosse un braccio o una mano, si capirebbe: la mano si contrae e contraendosi tocca facilmente se stessa, mentre un lungo e faticoso lavoro le si richiede per toccare altri, oggetti, specie lontani: ma il pensiero non è una mano che debba toccare per conoscere, e non è neppure un occhio, che ci veda bene da vicino e male da lontano, e non è neppure una stazione radiotelegrafica che riceva bene le onde emesse da vicino e male quelle emesse da lontano. Il pensiero è un processo immateriale; e qui o là, sopra o sotto, lontano o vicino, dentro o fuori per lui sono lo stesso. Domandare, perciò come si possa conoscere una realtà posta fuori di lui, è fare una domanda completamente priva di significato.

Il pensiero e la realtà

Si dirà: precisamente. E appunto perché il pensiero non ha limiti materiali, e perché abbraccia in se tutte le cose, vicine o lontane, noi affermiamo che il pensiero è l'unica e la suprema realtà e che tutto ciò che esiste si riduce a pensiero. — Rispondiamo: anche qui si ripete l'errore, inconsapevolmente materialistico di prima. Che il pensiero includa in certo modo, in sé, tutte le cose, non vuol dire che tutte le cose siano pensiero. Se, infatti, il pensiero fosse, daccapo, un oggetto materiale impressionato, nella conoscenza, da altri oggetti materiali, quel ragionamento potrebbe fino a un certo punto ritenersi valido. Un oggetto materiale non può venire impressionato se non da altri oggetti materiali: il fatto, dunque, che un oggetto sia impressionato da un altro prova sufficientemente l'analogia della loro natura: prova che il secondo oggetto deve essere materiale come il primo. Ma il fatto che un soggetto immateriale conosca un oggetto o un sistema x di oggetti non prova punto che quell'oggetto o quegli oggetti debbano anch'essi

ritenersi immateriali; poiché essendo la immaterialità niente altro che indipendenza da ogni limite materiale, il soggetto immateriale non ha nessun limite che lo renda “impenetrabile” ad un'altra natura diversa da sé. Il pensiero abbraccia tutte le cose, e sta bene.

E se abbracciasse a quel modo che il contenente abbraccia il contenuto materiale, a quel modo che, poniamo, lo spazio abbraccia le cose, avremmo forse ragione di concludere che le cose sono pensiero, così come concludiamo, in certo senso, esattamente che le cose sono spazio. Fra il contenente e il contenuto, infatti, non può mancare una analogia di natura. Ma il pensiero, appunto perché immateriale, non è spazio, non è un recipiente dentro il quale sussistano le cose, e il dire che le abbraccia tutte non è che un'espressione immaginosa per dire che le conosce: dunque l'analogia fra contenente e contenuto qui non vale, e non ci autorizza a concludere, dal fatto che il pensiero conosce tutte le cose, l'asserzione che tutte le cose sono pensiero.

Si dirà ancora: - Noi non affermiamo, veramente che il pensiero conosca altre realtà fuori di sé, neppure se gli sono identiche di natura, cioè se sono immateriali anch'esse: ma affermiamo, coll'idealismo più moderno, che tutto è pensiero e che il pensiero, perciò, conosce sempre e soltanto se stesso. - E ancora si risponderà: questo concetto potrebbe essere giusto se il pensiero avesse una esistenza materiale; diventa assai dubbio se al pensiero si vuole attribuire - e l'idealismo gli attribuisce - una esistenza immateriale. Come, infatti, comunicano fra loro le cose materiali? Mediante movimenti e vibrazioni del mezzo ambiente che permettono di stabilire un contatto reciproco. Se ci si, riflette bene, questo significa che gli oggetti materiali, qualora fossero separati, non potrebbero mai e in nessun caso comunicare fra loro, non essendo, per essi, concepibile altra forma di comunicazione che il contatto, diretto o indiretto. E se. invece, comunicano, questo accade perché la continuità del mezzo ambiente stabilisce fra loro un collegamento: ossia perché, in ultima analisi, essi non sono separati, ma uniti e, dunque, sono diversi sotto un certo aspetto ma uno solo sotto un certo altro. L'universo, potrebbe dire il filosofo naturalista, è un unico essere di cui i singoli oggetti, corpi o fenomeni, non costituiscono che le parti. E se il pensiero fosse materiale, lo stesso si potrebbe ripetere di lui. Le cose, per essere conosciute da lui, dovrebbero essere in contatto con lui, epperò costituire tante parti di lui, ed egli, come il mezzo ambiente materiale, collegherebbe in sé tutte le cose, anzi sarebbe l'unica reale "cosa" di cui tutte le altre costituirebbero tante parti. Ma il pensiero è immateriale; dunque non ha alcun bisogno di venire in contatto colle cose per conoscerle; e allora non si capisce più perché mai le cose dovrebbero essere tante parti, o - se si preferisce — tanti momenti, gradi o aspetti diversi del pensiero. Meno che mai si capisce perché il pensiero debba poter conoscere sé solo, quasiché la conoscenza fosse, daccapo come

una macchina che funziona nell'ambito delle sue ruote e rotelle, ma che è incapace di funzionare al di fuori (1).

L'OGGETTO E L'ATTIVITÀ DEL SOGGETTO

L'equivoco materialistico dell'idealismo

In realtà, l'equivoco sul quale si fonda l'argomento gnoseologico dell'idealismo è — per quanto possa parere strano il dirlo — un equivoco materialistico per eccellenza. Fin dalle sue più remote origini nella storia della filosofia, il materialismo infatti ha veduto il problema della conoscenza così: — Da una parte il soggetto, dall'altra l'oggetto: come è possibile una comunicazione fra i due? — E ha risposto: — Molto semplicemente. Dall'oggetto si distaccano delle particelle, degli effluvi o delle vibrazioni che vanno a colpire il soggetto imprimendo, se così si può dire, nei suoi organi sensori, la forma degli oggetti. La conoscenza, dunque, altro non è che un caso particolare di quella propagazione o trasmissione dell'energia che si verifica nel mondo fisico. Contro questa soluzione del problema conoscitivo, l'idealismo ha sempre protestato; ma poi, invece di assurgere addirittura al concetto della immaterialità del soggetto conoscente, la quale rende per se stessa inammissibile come spiegazione della conoscenza l'idea di una trasmissione materiale in un oggetto immateriale che non ha parti impressionabili, né organi da colpire colle vibrazioni — ha accettato, senza volerlo, l'impostazione materialistica del problema. Il materialismo diceva: se il soggetto e l'oggetto sono come due corpi nello spazio, ci deve essere una comunicazione fra loro, e questa comunicazione sarà data dalle vibrazioni, dagli effluvi, dalle particelle e così via. L'idealismo disse: poiché questa comunicazione appare impossibile, o, almeno, non spiega la conoscenza, bisogna dunque ammettere che il soggetto e l'oggetto non siano due, ma uno. E non si accorse che ricavando da quella premessa questa conseguenza, restava ancora nella logica del materialismo. Infatti, secondo tale logica, se un corpo non può comunicare con un altro attraverso le vibrazioni del mezzo ambiente, resta che comunichi mediante un contatto diretto: che i due corpi, cioè, si sovrappongano, entrino, per così dire, uno nell'altro e, finalmente, risultino essere non più due, ma uno, o, almeno, parti del solo e medesimo sistema corporeo. Così, idealisticamente, si pensò che, poiché il soggetto in quanto puro soggetto non poteva ricevere dall'oggetto una comunicazione ma-

---

(1) Gli sviluppi ulteriori di questa critica all'argomento gnoseologico si vedano al cap. Coscienza ed autocoscienza, p. 43

teriale, non restasse, per spiegare la conoscenza altra via d'uscita che sovrapporre e far entrare l'oggetto nel soggetto stesso, riducendo i due a uno, o almeno a momenti, aspetti ed elementi di un unico e solo sistema soggettivo. E si finì col concepire il soggetto quasi fosse una sfera o un circolo: quello che entra qui, è conoscibile ed esistente: quello che non entra qui è inconoscibile ed inesistente.

Somiglianza e conoscenza

Secondo un principio simile ragionava già Empedocle: il quale, dopo aver ridotto tutta la realtà ai quattro elementi aria, acqua, terra e fuoco, affermava che anche il soggetto è costituito dagli stessi elementi e che noi appunto perciò possiamo conoscere perché colla terra percepiamo la terra, coll'aria l'aria, coll'acqua l'acqua e col fuoco il fuoco. Allo stesso modo, l'idealista afferma che col soggetto e collo spirito si può conoscere 38 soltanto il soggetto e lo spirito: che, dunque la realtà, se deve essere conosciuta ha da essere soggettiva e spirituale. "Il simile si conosce col simile". Anche questa affermazione, nella storia della filosofia, appena è nata si è trovata di fronte l'affermazione contraria: "il simile si conosce col dissimile", parendo ugualmente vero, e, da una parte, che la conoscenza implicasse una certa analogia fra il conoscente e il conosciuto; e dall'altra, che rendesse necessaria una certa distinzione e diversità.

Se, invece, si fosse tenuto ben fermo il concetto che il soggetto della conoscenza è immateriale, si sarebbe visto che la conoscenza, per se stessa, né include necessariamente, né necessariamente esclude determinati rapporti con una natura, per ipotesi, materiale. La conoscenza, cioè, ha luogo egualmente, tanto se si tratta d'un soggetto solo che conosce se stesso, quanto se si tratta d'un soggetto che conosce altri soggetti od oggetti: tanto in un soggetto che sia puro spirito, quanto in un soggetto che sia principio informatore d'un corpo. Poiché l'immaterialità — l'abbiamo già detto — appunto perché per se stessa incorporea e non legata ad alcun limite materiale, si trova tanto bene da sola quanto in compagnia di un'altra natura, non essendoci alcun pericolo che essa urti, si ammacchi, si faccia male, o venga impedita nel suo funzionamento quando viene a contatto d'un corpo, come certamente accadrebbe se fosse un corpo essa pure. Che se, senza dubbio, i modi e le forme attraverso le quali si svolgerà la conoscenza verranno ad essere diverse secondo i vari rapporti del soggetto conoscente con una natura materiale, tuttavia niente di contraddittorio si trova nella idea di una conoscenza che si svolga tra i corpi, pur restando di sua natura immateriale così come, per converso, nulla di contraddittorio si troverebbe nella idea d'una conoscenza fuori di qualsiasi relazione coi corpi, in una natura affatto spirituale. Ma queste considerazioni riusciranno più chiare quando si sarà discusso il

secondo argomento proprio dell'idealismo: l'argomento attivistico; che, appunto ci accingiamo a discutere.

Dentro e fuori del pensiero

Quando si afferma che non può sussistere alcuna realtà “fuori” del pensiero, già sappiamo che quel termine “fuori” — e il suo correlativo “dentro” — può ricevere diversi significati. Uno l'abbiamo visto: è quello materiale e materialistico da noi ora criticato nei rapporti della conoscenza. Ma ve ne sono indubbiamente altri due che possono andar bene se applicati al pensiero. In un certo senso, intanto “fuori” del pensiero è ciò che esiste indipendentemente dall'atto del mio pensiero presente e individuale: ciò che io, ora, non penso, quantunque si supponga che altri lo possa pensare, o che lo possa pensare io stesso, anzi, magari l'abbia già pensato ieri, benché ora non sia in condizione di ricordarlo. E questo significato ci vuol poco ad escluderlo, poiché ci condurrebbe a una forma di quell'idealismo che già abbiamo chiamato “soggettivo”, ben diverso dall'idealismo assoluto. Affermare che non v'è realtà “fuori” del pensiero così inteso vorrebbe dire far coincidere la realtà coll'atto singolo del mio pensiero individuale è personale: tesi che, secondo l'idealismo assoluto, si deve ritenere inammissibile.

In un altro significato ancora, “fuori” del pensiero può voler indicare tutto ciò che non è compatibile coll'essenza stessa del pensiero, perché ad essa contraddittorio, o ad essa, comunque ripugnante. E presa così, l'asserzione idealistica, che proclama impossibile ogni realtà fuori del pensiero risulterebbe esattissima. Infatti, poiché il pensiero c'è, e ce ne serviamo per conoscere, e non si vede come potremmo farne a meno, la realtà, qualunque essa sia, deve essere organizzata in modo da rendere possibile l'esistenza e il regolare funzionamento del pensiero. Una realtà diversamente organizzata distruggerebbe il pensiero e, quindi, non sarebbe più pensabile né conoscibile.

Cadremmo, allora, nello scetticismo, con tutti gli assurdi che ne derivano. L'idealismo ha dunque ragione quando afferma che non può esistere una realtà “fuori” del pensiero; cioè una realtà contraddittoria all'essenza stessa del pensiero. Ora, l'argomento che abbiamo chiamato prima “attivistico” mira precisamente a dimostrare questo: che qualsiasi realtà presupposta all'atto del pensiero e non da lui prodotta, sia essa naturale o spirituale, debba ritenersi contraddittoria coll'essenza medesima del pensiero, epperò tale da annullare o da impedire il regolare funzionamento della conoscenza. Di qui la grande importanza dell'argomento attivistico, che basterebbe da solo, se risultasse ben fondato, a stabilire incontestabilmente la verità dell'idealismo.

Critica dell'argomento attivistico

L'argomento attivistico (secondo noi sappiamo) si potrebbe formulare benissimo in una proposizione pressappoco come la seguente: “Ogni attività che trovi fuori di sé una realtà qualsiasi e ne sia, perciò, limitata, cessa, per questo fatto, di essere attività e diviene passività”. Dove è da badare, però, che quella proposizione non sarebbe, secondo l'idealismo, una proposizione generale sotto la quale si raccolgano dei casi particolari, ma, al contrario, l'espressione di un solo caso, singolare ed unico al mondo. Poiché, idealisticamente parlando, non esistono molte attività a ognuna delle quali sia possibile applicare la legge sopra enunciata, ma soltanto il pensiero merita d'esser chiamato “attività” nel senso più proprio e preciso della parola. Laddove le altre attività, ad esempio le forze fisiche, solo impropriamente si dicono “attività” appunto perché non si adattano alla legge sopra enunciata, ma presuppongono tutte, sia una causa che le abbia prodotte, sia un ambiente nel quale debbono agire. Non v'è, dunque, nessuna differenza nell'applicare quell'enunciato o all'attività in generale o al solo pensiero, dato che “pensiero” e “attività” risultano sinonimi. Sembra, perciò, che non resti via d'uscita: o negare al pensiero e alla conoscenza il carattere di attività — il che pare molto difficile — o riconoscere la verità dell'argomento attivistico, riconoscendo in pari tempo che il pensiero, se veramente attivo, è l'unica e sola realtà ammissibile nell'universo.

E allora, discutiamo quella proposizione. Che una qualsiasi attività non possa presupporre una realtà diversa da sé senza essere per ciò stesso limitata e senza diventare, per questo fatto, in qualche modo, passiva, è cosa, sotto un certo aspetto, evidente. Ma è evidente appunto quando la si applichi proprio a quelle attività materiali che, invece, si dovrebbero escludere da ogni considerazione. Una forza fisica, infatti, che si trovi innanzi un corpo, o un sistema di corpi, è, senza dubbio, limitata da quel corpo o da quel sistema di corpi, rispetto ai quali essa è, sì, “attiva” per gli effetti, ad esempio meccanici, termici o d'altro genere, che produce; ma è anche “passiva” per le resistenze e gli attriti che deve superare. Se non ci fossero tali resistenze ed attriti ogni forza fisica sarebbe in pratica, com'è in teoria, infinita ed inesauribile nei suoi effetti. Dato, dunque, che la conoscenza si dovesse concepire allo stesso modo d'una forza fisica, l'argomento attivistico apparirebbe inconfutabile: per lo meno risulterebbe certo che, in una realtà esterna, l'attività conoscitiva troverebbe un ostacolo, una resistenza, un attrito che la limiterebbero in quanto attività, come succede alle forze fisiche che si disperdono, si consumano e hanno bisogno di essere rinnovate appunto perché non sono libere nello spazio, ma trovano fuori di sé un sistema materiale di corpi che oppone loro una resistenza. Così il pensiero che si trovasse innanzi, poniamo la natura, o un altro pensiero, verrebbe da essi ostacolato e limitato, epperò

reso da “attivo”, “passivo”, per quel tanto per cui dovrebbe sopportare la “reazione” o la resistenza ch'essi opporrebbero alla sua azione.

Ma il pensiero non è una forza materiale, sibbene — come abbiamo più volte ripetuto — una attività immateriale. Ora, un'attività immateriale, appunto perché immateriale, non può subire attriti o trovare resistenze nel senso proprio della parola, da parte degli oggetti, materiali o immateriali ch'essi siano. Che se gli oggetti sono materiali, com'è il caso della natura esterna, il pensiero si trova in rapporto ad essi nella medesima posizione di Casella fra le braccia di Dante nel Purgatorio: ha un bel gettare le braccia il grande poeta intorno al morto amico: tante volte si prova e tante volte trova il vuoto, poiché le anime non offrono resistenza ai corpi. E così gli oggetti della natura fisica hanno un bello stringersi compatti intorno al soggetto conoscente e serrarlo minacciosi da tutte le parti: senza bisogno di trapani o di macchine perforatrici il pensiero, immateriale, vi passa facilmente attraverso. Che se poi non si tratta di oggetti materiali, ma di oggetti immateriali, come per esempio altri pensieri, allora a più forte ragione supporre ch'essi possano impacciare, chiudere o limitare l'attività del soggetto conoscente diventa una vera stranezza.

Secondo il solito l'idealismo, col suo argomento attivistico. ha trasferito all'attività immateriale del pensiero una legge che è valida soltanto se applicata ai corpi ed alle attività materiali o forze fisiche. Un corpo, infatti, non può stare dove sta un altro corpo senza esserne limitato, perché tutt'e due non possono venire in contatto senza deformarsi, in qualche modo scambievolmente. Una forza, abbiamo visto, non può trovare sul suo cammino un corpo o un'altra forza senza esserne limitata, perché, pur non essendo estesa o solida come i corpi, si riduce sempre tuttavia, a movimenti, onde e vibrazioni materiali che agiscono sulla materia corporea e possono, perciò, riceverne una reazione, come la ricevono dai movimenti e dalle vibrazioni di un'altra forza. Ma il pensiero, attività immateriale, non ha movimenti onde o vibrazioni che possano urtare nella materia e subirne una reazione o una limitazione: non si vede, dunque, perché la esistenza d'una qualsiasi realtà materiale o no, indipendente da lui debba limitarne o renderne “passiva” l'attività.

Se il pensiero sia limitato dalla realtà.

Ma è poi proprio vero che basti, a limitare il pensiero nella sua attività, l'esistenza d'una realtà qualsiasi, materiale o ideale, indipendente da lui? Vediamo.

Ecco un libro: per esempio la *Divina Commedia* di Dante o il *Canzoniere* di Francesco Petrarca. Viene un analfabeta e lo prende in mano. Quel libro per lui non è che un oggetto qualsiasi: tanti fogli di carta bianca coperti da segni neri. Si può dire che la Divina Commedia o il Canzoniere

limitano, colla loro esistenza, l'attività pensante dell'analfabeta? Evidentemente no; per limitarlo dovrebbero, innanzi tutto, esserci, e invece quei capolavori dell'arte umana, di fronte alla coscienza dell'analfabeta che non li può leggere, non esistono, o esistono solo come oggetti materiali (carta, fogli, segni) che significa appunto non esistere in quanto poesie. Viene, dopo l'analfabeta, uno che sa leggere, ma la cui cultura non è mai andata più in là della terza elementare: prende quegli stessi libri e, alla meglio, qualche cosa ne cava e qualche pagina riesce a leggere.

Ma poi, qui è un'allusione storica, più in là una parola antica o un giro di frase disusato, più in là un concetto filosofico difficile, e, insomma, il nostro lettore poco colto, pur comprendendo una per una, molte parole e molte frasi, non riesce a formarsi una chiara idea dell'insieme. È giusto dire che il *Canzoniere* o la *Divina Commedia* limitano la sua attività pensante? Evidentemente no: giacché nella sua coscienza né l'uno né l'altra si può ancora dir che esistano, dal momento che frasi e parole staccate non fanno poesia. E lo stesso si potrebbe ripetere di chi leggesse il capolavoro dantesco o petrarchesco avendo la preparazione e la cultura necessarie, ma, poniamo, colla mente distratta e a tutt'altre faccende affaccendata; pensando a una certa villa che vuol comperare o ad una eredità che si aspetta di giorno in giorno. L'attività pensante di costui sarà, a dir vero, "limitata" dalla villa o dall'eredità, ma non certo dalla *Divina Commedia* o dal *Canzoniere*, dei quali, leggendo senza la dovuta attenzione, non ritrarrà nella sua coscienza che una pallida e inesatta immagine.

Supponiamo, invece, che venga un lettore non solo preparato, ma attento e intelligente, e desideroso di capire: esperto di letteratura e di storia e di filosofia, e non meno dotato in fatto di gusto artistico. Eccolo che legge, e capisce, e approfondisce: e non solo una volta, ma due, e tre; e tanto è preso dalla bellezza di quelle forme, dallo splendore di quelle immagini, che non sa staccarne l'anima, e non solo quando legge, ma anche quando passeggia, sta in poltrona, o attende alle sue solite occupazioni quotidiane; e Laura e Beatrice e Caronte e Minosse e Gerione non vogliono uscirgli dalla mente. Tanto che, per dare sfogo a quel pensiero dominante, dopo aver ben letto e riflettuto, scrive, e scrive appunto dei saggi critici su Dante e sul Petrarca: e quei saggi sono così profondi ed eloquenti, e sviscerano così bene l'arte dei due grandi poeti italiani nei suoi motivi ispiratori, che ben possono star a pari dei saggi critici di Francesco De Sanctis. Ora, che diremo di costui? Limitano, il *Canzoniere* e la *Divina Commedia*, la sua attività pensante?

Certo; anzi, tanto la "limitano" — se vogliamo continuare a servirci di questa espressione — che ne divengono l'oggetto più importante, sì che, nella coscienza del letterato e del critico, non soltanto Canzoniere e Divina Commedia esistono e si riflettono, ma intenderli appieno può diventare lo scopo fondamentale: lo scopo di tutta una vita, spesa negli studi letterari di critica dantesca o petrarchesca.

La natura

Prendiamo un altro esempio, questa volta dalla natura fisica. Ecco degli insetti che ronzano attorno a una siepe in fiore, o che si trascinano, affaccendati nella polvere di una strada.

Per il viandante che passa, tutto assorto nei suoi affari, quegli insetti non sono che fastidiosi e magari ripugnanti animali; piccoli punti neri o variopinti, non degni certo, della sua attenzione. Il posto ch'essi occupano nella sua coscienza è trascurabile: appena s'accorge che ci sono, e, in ogni caso, non ci sa vedere differenze apprezzabili: sono per lui tutti "insetti" e basta. Ma ecco arriva un appassionato entomologo: e quei piccoli punti neri o variopinti, diventano, innanzi al suo occhio indagatore, meravigliosi organismi, ognuno dei quali, per esser conosciuto appieno, richiede un lungo e difficile studio: forme di vita così interessanti da rinnovare e sconvolgere tutte le nostre idee intorno al mondo naturale. Si possono spendere molti anni intorno allo studio degli insetti e trovare, come il Fabre, giunti alla fine d'una laboriosa e lunghissima vita, che appena allora s'incomincia a capirne qualche cosa. E ciò che si è detto degli insetti, si può ripetere per qualsiasi altra parte di questa "bella d'erbe famiglia e d'animali", in mezzo alla quale trascorriamo la nostra esistenza: si può ripetere per l'intera natura fisica. Poiché non sono rari gli uomini che passano tutta la vita senza possedere intorno alla natura altro che poche e grossolane nozioni: e l'umanità è, spesso, così presa dalla febbre degli affari, del guadagno, dei piaceri, che soltanto pochi privilegiati alzano lo sguardo al ciclo luminoso di stelle, o vedono le messi biondeggiare nel piano e la terra mutare il suo manto colle stagioni; gli altri, i più, anche se guardano e vedono, lo fanno con un'occhiata così fuggevole che non vale la pena di parlarne: e ci vogliono gli scienziati o i poeti perché la natura acquisti, nella nostra coscienza, la sua precisa fisionomia, e ci parli con tutto il coro delle sue innumerevoli voci. Sì che, per concludere, anche della natura bisogna dire ch'essa esiste veramente solo per chi sappia guardarla, e solo per quel tanto per cui ciascuno sa guardarla, secondo la sua cultura, il suo ingegno, le sue forze: e che, quantunque tutti si viva di lei e in mezzo a lei, epperò essa limiti, colle sue leggi, la nostra esistenza, essa non “limita”, d'altra parte la nostra conoscenza e la nostra attività pensante se non in quanto noi possiamo e vogliamo rivolgere ad essa la nostra attenzione. Giacché, per limitare la nostra esistenza, basta che la natura esista e che noi esistiamo in mezzo a lei; cosa alla quale non è punto necessario il nostro consenso; ma per limitare la nostra conoscenza, la natura deve essere conosciuta ed essere conosciuta non può senza il concorso della nostra attività pensante. “Altro è parlar di morte, altro è morire”, si dice comunemente. Orbene, ecco un esempio conclusivo. La morte è il limite più sicuro e appariscente che la nostra esistenza di esseri naturali trovi nella natura e nel corso medesimo delle cose. E viceversa, è uno di quei “limiti” che più difficilmente si riescono a far entrare nel sistema della

nostra conoscenza, poiché tutti gli uomini, anche filosofi, hanno una irresistibile tendenza a ragionare e a comportarsi come se non dovessero morire mai, e un notevole numero di teorie morali e filosofiche sono state costruite, in ogni tempo, precisamente col relegare in seconda linea la considerazione di quell'universale e inevitabile destino umano. E anche gli uomini più religiosi, distaccati dal mondo e mortificati, soltanto dopo lunghi sforzi ed assidue meditazioni, riescono ad aver davvero presente alla coscienza in tutto il suo valore quel fatto che pur si compie tutti i giorni per tutti, e il cui futuro adempimento per ciascuno di noi appare già evidentissimo da una moltitudine di segni che non possono ingannare, ed è garantito dalla ragione e dall'esperienza dell'intero genere umano.

Il vero rapporto tra pensiero e realtà

Ecco, dunque, che cosa abbiamo trovato. Tanto una realtà materiale come la natura, che una realtà ideale come la *Divina Commedia* o il *Canzoniere*, per limitare la nostra conoscenza in quanto tale, non basta che esistano: debbono, anzitutto, esser conosciute. Ma perché siano conosciute è necessario il concorso della nostra attività pensante, o, se no, esse esistono tanto poco per la nostra conoscenza quanto i colori per un cieco.

E, anche dopo conosciute, esse ricevono, nella coscienza; solo quel grado di realtà che il soggetto conoscente è in condizione di attribuire loro coll'attività propria, tanto che per un analfabeta la Divina Commedia è solo un mucchio di fogli, e per un ignorante di entomologia gl'insetti sono unicamente dei piccoli punti neri o colorali. Dunque, ben lungi dal “limitare” la coscienza o l'attività pensante, gli oggetti, materiali o ideali, si potrebbe dire che ne sono limitati, giacché non esistono, nella conoscenza, se non nelle forme e nei modi loro consentiti dall'attività spontanea del soggetto pensante. Credere il contrario: credere che un oggetto qualsiasi per il solo fatto di esistere sia capace di limitare l'attività del soggetto, significa cadere nel solito errore ingenuamente materialistico. Significa, cioè, credere che ogni oggetto, per il solo fatto di esistere e di porsi innanzi al soggetto, venga anche conosciuto; quasiché la conoscenza si ottenesse per un procedimento meccanico simile a quello col quale la luce imprime sulla lastra fotografica i contorni degli oggetti che ha attraversato; e non fosse, invece, il prodotto d'un atto spontaneo del soggetto che nessuna coercizione esterna può provocare. La teoria della conoscenza idealistica, cade, su questo punto, in una contraddizione tanto più grave quanto più inconsapevole e generalmente inavvertita. Da un lato essa afferma che la conoscenza non è e non può essere mai che un atto assolutamente spontaneo del soggetto: dall'altro riduce la conoscenza a un processo meccanico, aperto a tutti gl'influssi esterni fino a tal punto che qualsiasi oggetto esistente potrebbe gravemente perturbarlo o sconvolgerlo.

Ma finora ci siamo accontentati di adoperare nel nostro ragionamento i termini “limite”, “limitare” e simili, in un significato che ha già dovuto apparirci più d'una volta, insufficiente e inesatto. È tempo di attribuire loro un significato più e opportuno. Infatti il letterato e il critico dantesco non si dicono già “limitati” in confronto all'analfabeta, ma piuttosto l'analfabeta si dice limitato in confronto al letterato e al critico, e così l'entomologo, lo scienziato e il poeta non si dicono “limitati” di fronte all'uomo che guarda appena con occhio distratto la natura, ma viceversa. Giacché l'idea del “limite” implica una restrizione e una diminuzione: e invece l'attività del dantista, dell'entomologo, dello scienziato o del poeta è certo maggiore, e non minore di quella dell'analfabeta o del distratto viandante. Sì che farebbe senza dubbio una domanda sciocca chi chiedesse se l'analfabeta abbia maggior valore del dantista, o se per riuscire buon entomologo ci voglia meno fatica che per passeggiare colla testa nel sacco: laddove è evidente il contrario. L'attività materiale è assorbita e, quasi, si direbbe, consumata dagli oggetti che trova fuori di sé e nei quali incontra una resistenza, mentre l'attività conoscitiva, al contrario è rafforzata, rinvigorita, amplificata dagli oggetti che le vengono offerti. Infatti il dantista si chiama letterato e dantista appunto perché è in condizioni d'intendere e di approfondire la *Divina Commedia*: se non conoscesse la *Divina Commedia* e se questa non fosse offerta come oggetto proprio alla sua attività conoscitiva, egli perderebbe il diritto di chiamarsi dantista, e non avrebbe più quel titolo d'onore che lo distingue dagli altri uomini incapaci di leggere o di comprendere appieno Dante. Similmente l'entomologo si chiama entomologo, il fisico fisico e il poeta poeta, appunto perché possono intendere la struttura degli insetti, le leggi della natura inorganica o le bellezze dell'universo: se 49 l'universo, la natura inorganica e gl'insetti non esistessero, o non fossero offerti come oggetti propri all'attività conoscitiva dei pensatori, l'entomologo perderebbe il diritto di chiamarsi entomologo, il fisico fisico e il poeta poeta: essi tutti non avrebbero più quel titolo d'onore che li distingue dagli altri uomini incapaci di studiare la struttura d'un insetto, o le leggi della natura fisica, e ostinatamente insensibili o distratti innanzi alle bellezze del mondo creato. L'attività conoscitiva del dantista, dell'entomologo, del fisico, del poeta, non si può dire dunque che trovi negli oggetti rispettivi una “resistenza” o un “attrito” come una forza fisica ostacolata dalla grave mole dei corpi; anzi, si può e si deve dire ch'essa trova negli oggetti a lei proposti la sua ragion d'essere, il suo incremento, il suo scopo. Tanto che un'attività conoscitiva la quale, per ipotesi, non avesse innanzi nessun oggetto e non conoscesse nulla, non meriterebbe affatto d'esser chiamata “conoscenza” né “attività” appunto perché, nulla conoscendo, nulla opererebbe. E, viceversa, un'attività conoscitiva la quale avesse innanzi tutti gli oggetti dell'universo, e tutto conoscesse e tutto intendesse, meriterebbe di esser chiamata in grado massimo ed eminente attività conoscitiva appunto perché, tutto conoscendo, la sua operazione avrebbe la massima intensità ed

estensione possibile. Fra questi due estremi del “tutto” e del “nulla” noi valutiamo l'attività conoscitiva dei soggetti pensanti secondo che tende all'uno o all'altro e non esitiamo a chiamare maggiore e più eccellente l'attività conoscitiva che si rivolge ad oggetti maggiori e più complessi, o addirittura alla conoscenza totale dell'universo, mentre diciamo minore e meno eccellente l'attività conoscitiva che si rivolge a oggetti inferiori e meno complessi, e alle loro parti o ai loro singoli aspetti frammentariamente e confusamente considerati. Anzi, andiamo tanto oltre, che ci rifiutiamo addirittura di chiamare “conoscenza” l'attività conoscitiva impiegata in quest'ultimo modo, e diciamo “ignorante” cioè non sapiente e non conoscente l'uomo che così la esercita, quantunque, nel fatto anch'egli possegga varie nozioni.

COSCIENZA E AUTOCOSCIENZA

L'attività conoscitiva e il suo soggetto

Possiamo, perciò, concludendo, riassumere il nostro ragionamento nella seguente proposizione: il rapporto fra l'attività conoscitiva (immateriale) e il suo oggetto non è un rapporto inverso, quasiché l'attività decrescesse col crescere dell'importanza, della varietà, della molteplicità degli oggetti; ma è un rapporto diretto, tale che l'attività cresce in quanto attività, appunto col crescere dell'importanza, della varietà, della molteplicità degli oggetti, e, anzi, raggiungerebbe la sua più piena e completa realizzazione quando, per ipotesi, le fossero presenti tutti gli oggetti dell'universo. Non soltanto, dunque, non è vero l'argomento attivistico dell'idealismo, secondo il quale l'attività conoscitiva sarebbe menomata in quanto attività da qualsiasi oggetto posto indipendentemente da lei; ma è vero proprio il contrario: che l'attività conoscitiva, in quanto attività, è realizzata e potenziata da ciascuno e da tutti gli oggetti posti indipendentemente da lei.

Se vi siano realtà indipendenti del pensiero

Ma certo, a questo punto, qualcuno potrebbe farci un'obbiezione assai grave. — Come potete parlar voi di realtà poste “indipendentemente dal pensiero”, quando per parlarne bisogna che le pensiate, e appunto col pensarle voi le rendete non già “indipendenti”, ma “dipendenti” dal pensiero? I vostri stessi esempi lo provano. La *Divina Commedia* è una opera d'arte, cioè, appunto, un prodotto del pensiero umano. Noi possiamo, oggi, intenderla, e goderla, e trovarvi un incremento del nostro patrimonio culturale e della nostra attività conoscitiva, appunto perché essa fu, in origine, niente altro che un prodotto del pensiero umano. Il pensiero, dunque, vi ritrova ancora se

stesso e non, come volete farci credere, una realtà diversa da sé. L'altro esempio, tratto dalla natura fisica, è senza dubbio, più difficile a spiegare, giacché la natura fisica ci appare come qualche cosa di diverso da noi e dalla nostra attività conoscitiva. Ma insomma, “insetto”, “animale”, “vegetale” e via discorrendo non sono forse concetti della nostra mente? E non è un concetto anche quello di “natura” in generale? E non è un concetto anche quello di “esistenza” o di “essere”? E quando voi dite: “esiste l'insetto”, “esistono gli animali”, “esiste la natura” che altro fate, in fin dei conti, se non unire fra loro alcuni concetti? Quello che voi chiamate “natura” è dunque tanto poco indipendente dal pensiero, che non si potrebbe neppure parlarne, né affermarne l'esistenza, senza ricorrere al pensiero e ai suoi concetti.

Ancora della natura

Per facilitare la discussione, esaminiamo subito il caso della natura fisica. La natura, secondo l'argomento che ci si oppone, non potrebbe essere una realtà in se stessa, perché noi la conosciamo e ne parliamo solo formando nella nostra mente il concetto di “natura” il quale, evidentemente, come concetto, non è una realtà in se stessa ma un prodotto del nostro pensiero. — Ebbene, io dico che, ragionando a questo modo, si potrebbe dimostrare benissimo che non solo la natura, ma anche il pensiero è irreale ed inesistente. Infatti, riflettiamo: come conosco io che vi è il pensiero? Come so, per esempio, che il pensiero è un'attività? Senza dubbio, lo so per aver formato almeno due concetti: il concetto di “pensiero” e il concetto di “attività”. Prima di aver formato quei concetti io so, o per meglio dire, sento di pensare e di esercitare un'attività pensante come, ad altro proposito, sento di aver freddo o caldo: ma non conosco, rigorosamente parlando, il pensiero, perché ancora sono indeciso sulla natura di quella attività che pur sento d'esercitare: non so se, ad esempio, sia pensiero, vita, movimento, fame, sete o che altro. Per saperlo io lo debbo qualificare appunto come “pensiero” o “attività pensante” e cioè debbo formare precisamente i concetti di “pensiero” e di “attività”.

Sono quei due concetti proprio *identici* al pensiero e all'attività /del pensiero? Evidentemente no. Infatti il pensiero pensa, cioè ragiona, dimostra, deduce, induce ecc., e il concetto del pensiero non pensa, non ragiona, non dimostra, non deduce né induce ecc. L'attività agisce, e invece il concetto dell'attività non agisce. E allora, applicando gli stessi princìpi che si sono applicati sopra alla natura, io dico che il pensiero non è affatto un'attività reale in se stessa, poiché quell'attività io la conosco e posso parlarne e affermarne l'esistenza solo mediante concetti i quali invece non agiscono: così come, per l'appunto, affermavo prima l'esistenza della natura mediante concetti che non sono, essi, natura, o esseri naturali.

Le opere d'arte

Quello che si è detto per la natura si può ripetere, sembra per l'opera d'arte. È vero che la *Divina Commedia* è un'opera del pensiero umano e che dunque, il pensiero il quale l'ha prodotta una volta, deve avere la possibilità di conoscerla. Ma anche qui non si riflette che tra quel pensiero umano che ha prodotto la prima volta la *Divina Commedia* attraverso la grande anima di Dante, e quel pensiero umano che ora la conosce e la ricostruisce attraverso l'opera diligente del dantista e del critico, e è, comunque si vogliano considerare le cose, una differenza fondamentale. Conoscere la *Divina Commedia* per il critico e per il dantista vuol dire, secondo il solito, formare dei concetti: vuol dire conoscere la *Divina Commedia* come una "opera d'arte", come una "poesia", come un "poema allegorico-didattico" e via dicendo. Ora, quei concetti di "arte", "poesia", "allegoria" e via dicendo, compreso lo stesso concetto di "arte dantesca" o di "Divina Commedia" che il critico arriva, infine, a stabilire, non sono, evidentemente, la *Divina Commedia* nella sua concreta e insostituibile realtà. Tanto è vero che la *Divina Commedia* è in versi, e le opere dei dantisti che la studiano e la definiscono sono in prosa: né ad alcuno, per quanto distratto si voglia immaginarlo, accadrà mai di leggere, per isbaglio, invece della *Divina Commedia* i *Saggi Critici* di Francesco De Sanctis sul poema dantesco e di restare ingannato dalla somiglianza. Conclusione, paradossale ma coerente: la Divina Commedia o non esiste, oppure è inconoscibile dai critici, i quali non possono neppure parlarne senza ricorrere a dei concetti, mentre la Divina Commedia non è un concetto, ma una poesia.

I concetti e le realtà da essi rappresentati

La risposta alle difficoltà suaccennate pare semplice. Si dirà: è vero che il concetto del pensiero non è identico al pensiero, il concetto della attività alla attività, il concetto della *Divina Commedia* e dell'arte dantesca alla *Divina Commedia* e all'arte dantesca. Però, non è meno vero che quei concetti, pur non essendo identici, rispecchiano fedelmente le rispettive realtà del pensiero, dell'attività, della *Divina Commedia*: e valgono, dunque, in ordine ad esse, come strumenti adeguati di conoscenza. E va benissimo. Ma allora perché i concetti non potrebbero anche rispecchiare fedelmente, poniamo, la natura fisica esterna? Se ai concetti si attribuisce questa facoltà di rappresentare non solamente se stessi, ma anche delle realtà diverse da loro, non si vede perché questa facoltà rappresentativa si debba restringere all'attività del pensiero o alle opere d'arte, e non si debba estendere alla natura. Se si guarda alla loro somiglianza o affinità oggettiva, sarà difficile non riconoscere che c'è tanto poca somiglianza fra un concetto e l'atto concreto del pensiero, quanto fra un concetto e un essere naturale qualsiasi. Perché,

dunque, questa poca rassomiglianza o dissomiglianza dovrà una volta essere ostacolo per la natura e non per il pensiero, o per l'opera d'arte?

Si risponderà ancora: i concetti sono un prodotto del pensiero, e le opere d'arte sono pure un prodotto dell'attività pensante. Non c'è, quindi, da meravigliarsi che i concetti, prodotti dal pensiero, possano conoscere altri prodotti della stessa attività pensante, come le opere l'arte. Ragionamento che, a forza di voler dimostrare, dimostra troppo. Se, infatti, tutto ciò che è prodotto da una determinata attività dovesse conoscere, sol per questo, l'attività che lo ha prodotto, dovunque c'è un'attività che produce qualche cosa ci dovrebbe essere conoscenza. I prodotti d'una forza fisica, dovrebbero, per esempio, conoscere la forza fisica: la luce delle lampadine elettriche conoscerebbe l'elettricità meglio di qualsiasi dotto professore, e i cilindri d'una locomotiva sarebbero edotti intorno agli effetti meccanici e termici del vapore meglio di qualunque ingegnere. L'essere i concetti un prodotto dell'attività pensante non ci garantisce dunque, affatto, ch'essi possano conoscere o rappresentare in modo adeguato l'attività che li ha prodotti, né, tanto meno, altri prodotti di quella medesima attività. Quello che sappiamo, anzi, in generale, sui rapporti fra una attività e i suoi prodotti, sembra assicurarci del contrario: poiché la causa è sempre maggiore dell'effetto, e, quindi, la sua natura non si rivela mai tutta nell'effetto, ma solo in parte, solo mediatamente e indirettamente. Chi scambiasse l'elettricità coi suoi effetti luminosi commetterebbe un grosso errore; e così chi scambiasse il vapore coi suoi effetti meccanici. Similmente chi volesse caratterizzare l'attività spirituale umana solo da quei suoi. prodotti che sono i concetti, correrebbe il rischio di farsene un'idea affatto inadeguata.

Somiglianza e affinità tra conoscente e conosciuto

Non basta. Se il criterio di somiglianza o di affinità fra il soggetto e l'oggetto dovesse bastare a spiegare la conoscenza, ne verrebbe anche quest'altra curiosa conclusione. Siccome nulla è così simile a un concetto come un altro concetto, i concetti si dovrebbero conoscere soltanto fra di loro. E poiché a costituire l'oggetto della conoscenza abbiamo visto che entrano dei concetti, sarebbe logico supporre che anche il soggetto della conoscenza, l'io, fosse costituito da concetti o, meglio, fosse un concetto. L'io, allora, non sarebbe più un atto, ma un concetto, e, reciprocamente, ogni concetto potrebbe diventare un “io”. E la conoscenza si ridurrebbe, così, a una strana specie di chimismo o di meccanismo ideale dove i concetti si mescolerebbero, s'attrarrebbero, si respingerebbero a vicenda senza alcun bisogno di supporre un “io” o un'attività pensante che li abbia prodotti. Idea assurda, ma coerente, anzi coerentissima al principio che “il simile si conosce col simile”: tanto coerente che si capisce come sia potuta piacere a un filosofo acuto quale lo

Herbart, e come si ritrovi, più o meno consapevolmente, in tutte le forme di idealismo oggettivo, da Platone allo Hegel.

Il pensiero e l'autocoscienza

Concludiamo: L'affermazione, da cui siamo partiti, che non si possa parlare di realtà “poste indipendentemente dal pensiero” perché ogni realtà di cui parliamo la includiamo in un sistema di concetti — risulta essere un'affermazione del tutto infondata. Se così fosse, infatti, non solo non potremmo parlare della natura, ma neanche del pensiero: o almeno, dovremmo ridurre il pensiero ai concetti coi quali lo definiamo quando vogliamo parlarne: sopprimere, cioè, il suo carattere di “attività” e di “io”, per ridurlo ad essere esso medesimo un concetto o una “idea” alla maniera platonica.

Di questa espressione “realtà posta indipendentemente dal pensiero” noi abbiamo, dunque tanto poco il diritto di scandalizzarci, quanto più un'attenta analisi ci rivela che, in fin dei conti, anche il pensiero medesimo è posto indipendentemente da sé: nel senso che anche il pensiero, inteso come quell'attività che ci pulsa in seno, non lo abbiamo fatto noi, non possiamo, neanche volendo, alterarlo o modificarlo, e non è stato prodotto dalla conoscenza o autocoscienza più o meno chiara che ne possediamo. Come è vero che tutte le escogitazioni dei più sapienti scienziati e biologi non produrranno mai artificialmente neppure una particella di vita reale: così è vero che le più soddisfacenti combinazioni di concetti e i più complicati ragionamenti non produrranno mai, per sé soli, un atto di coscienza e di pensiero reale. Al contrario, le ricerche dei naturalisti e dei biologi presuppongono già esistenti la vita e l'organismo reali, così come i concetti e i ragionamenti del filosofo presuppongono già l'esistenza del pensiero e della coscienza. Qualunque cosa si voglia dire in contrario, al filosofo che si studia di definirlo, il pensiero apparisce e apparirà sempre, né più né meno della natura, come un “dato”, come una realtà posta indipendentemente da lui, che pur la studia, e dalla sua filosofia: una realtà che bisogna, volenti o nolenti, accettare così com'è e sforzarsi di intendere e di rispecchiare fedelmente in un sistema di concetti. I quali, a loro volta, riescono a rispecchiarla fedelmente, questa realtà, non perché siano, per loro intima costituzione, identici al pensiero (abbiamo visto che ne sono, sotto un certo aspetto, diversissimi) così come non sono identici alla natura; ma perché hanno la proprietà di poter rappresentare, in genere, una realtà diversa da se stessi.

Questa facoltà rappresentativa, o la si ammette o la si nega: se la si nega, bisogna negarla anche rispetto al pensiero (onde la conclusione, assurda ma coerente, che anche il pensiero è inconoscibile attraverso i concetti); se la si ammette, non si vede perché non si debba ammettere anche rispetto agli oggetti naturali o materiali.

Capacità rappresentativa dei concetti

In fondo, questa proprietà rappresentativa dei concetti deriva necessariamente dal carattere di “immaterialità” che si deve attribuire alla conoscenza: e, viceversa, il tentativo di negare o diminuire una tal proprietà deriva dalla solita, inconsapevole, materializzazione della conoscenza che ci accade di trovare anche nei sistemi più idealistici. Il concetto può rappresentare una realtà diversa da sé, anzi, teoricamente, *ogni* realtà appunto perché è un prodotto immateriale, che non è, come sono i prodotti materiali, ristretto nei limiti di una determinata natura fisica, li ferro e il legno, per esempio, non possono rappresentare nulla, o, tutt'al più, possono ricevere una sola forma di seggiola o di tavolino, di penna o di vanga, appunto perché una volta che siano stati foggiati in un certo modo, la loro natura materiale impedisce che ricevano altre fogge. Ma il concetto — e, in genere, ogni rappresentazione della conoscenza — che non offre resistenze materiali, può ricevere, senza alterarsi, infinite forme, né c'è mai pericolo, come abbiamo detto altra volta, che urti, s'ammacchi o si deformi venendo in contatto cogli oggetti che rappresenta: come farebbe se fosse anch'esso un oggetto materiale.

Quando, dunque, vuol limitare al pensiero e ai suoi prodotti la capacità rappresentativa del concetto, l'idealismo, inconsapevolmente, ragiona come se il pensiero fosse una attività materiale. che è collegata soltanto ai suoi effetti immediati e a niente altro fuori di questi: come se il pensiero fosse una specie di sigillo o di timbro, la cui forma si può ricostruire guardandone le impronte sulla cera: i concetti; ma la cui attività è incapace di estendersi oltre questa sfera della sua immediata operazione. E non considera che appunto perché immateriale e non materialmente limitato, il pensiero ha relazione non solo coi suoi prodotti immediati, come una qualsiasi forza fisica, ma con ogni realtà e con ogni forma in generale.

Cartesio e il suo "cogito"

La teoria svolta sopra può suonare strana o paradossale: eppure è tanto vera che dal non averla riconosciuta derivano chi ben guardi, tutte le famose e insormontabili difficoltà contro le quali si dibatte il principio primo di ogni idealismo: il *cogito ergo sum* di Cartesio. Il quale, appena, si può dire, mosso dall'atto dell'autocoscienza, si trova innanzi, in quella deduzione del *sum* dal *cogito*, un concetto, quello dell'essere che non si sa di dove sia piovuto, né come si possa liberare dal dubbio universale onde l'indagine cartesiana ha preso inizio, e ch'è appunto il dubbio idealistico che vorrebbe investire ogni altra realtà e lasciare in piedi solo il pensiero. Dubbio che troppo gravemente si comprometterebbe se si credesse subito al concetto dell'essere, poiché tanto varrebbe, allora, credere anche all'esistenza delle case, degli alberi e del mio corpo, e rinunziare senz'altro ad ogni critica della conoscenza. Il che si può

ripetere anche per l'altro concetto: il concetto del "pensiero"; il *cogito* non meno indispensabile del *sum*.

Giustamente, dunque, poteva qualcuno obbiettare a Cartesio: "pour être certain que vouz pensez, vouz devez auparavant savoir ce que c'est que penser ou que la pensée, et ce que c'est que votre existence; et, dans l'ignorance où vous etes de ces deux choses comment pouvez-vous savoir que vous pensez ou que vous etes?" (1). Al che Cartesio rispondeva esser certo "que personne ne peut étre certain s'il-pense et s'il existe si premièrement il ne sait ce que c'est que la pensée et que l'existence" ma credeva potersela cavare attribuendo questo sapere a quella "force de reconnaissance intérieure qui precède toujours l'acquise" e ch'è ben diversa da una "science réfléchie ou acquise par une démonstration" (2). Distinzione, in certo senso, giustissima, ma che ha il difetto di rafforzare, invece che dissipare, la difficoltà contenuta nell'obbiezione. Giacché — a parte la solita incoerenza col principio del dubbio metodico, di ammettere delle nozioni in ordine al pensiero e all'essere, sapute per via di "reconnaissance intérieure... naturelle a tous les hommes" e accettate bell'e fatte senza critica — è vero che c'è differenza fra i concetti che ogni uomo possiede e adopera intorno al pensiero e all'essere (come, del resto, intorno ai corpi, al mondo, a Dio ecc.) e quelli che il filosofo stabilisce con una dimostrazione. Ma tale differenza non può consistere certo nel fatto che i primi non siano punto concetti e questi altri sì; sibbene consiste solo nel loro diverso grado di certezza e di elaborazione scientifica. Anche l'uomo volgare che dice "io sono", "io penso", deve adoperare i concetti di "essere" e "pensiero": deve se vuol uscire da quella greggia e bruta immediatezza per cui io mi sento me stesso come sento la fame e il sonno: deve, se vuol definire a se stesso la sua autocoscienza precisamente come autocoscienza e non come altra cosa: il che può fare soltanto ricorrendo a quelle rappresentazioni mentali che sono i concetti dell'essere e del pensiero; rappresentazioni ben diverse dall'atto concreto del pensiero stesso. E allora si domanda daccapo: chi ci garantisce la verità di quelle rappresentazioni? Come poter dire: *cogito ergo sum*, o anche unicamente cogito, senza prima aver formato i concetti dell'essere e del pensiero?

Qualcuno risponderà, Cartesio stesso risponde, che almeno il concetto del pensiero si giustifica da sé, in quanto nasce da una intuizione immediata colla quale l'io afferra se stesso nell'atto del pensare. Ma qui è appunto la difficoltà: nel fatto che questa intuizione, o resta puramente e immediatamente intuita come l'autocoscienza del singolo; e allora ha lo stesso valore che hanno, in genere, tutte le intuizioni, del freddo, del caldo, della fa-

---

(1) Méditations Métaphisiques. Sixièmes objections, V. ed. Flammarion, Paris, pag. 352.
(2) Op. cit. Réponses de l'auteur aux sixièmes objections, ed. cit., pag. 360.

me, della sete, dei corpi esterni, della materia, secondo si era osservato prima. Oppure viene definita e pensata mediante concetti, e sia pur solo mediante il concetto del cogito, o il concetto del “pensiero” e dell'“attività pensante”, e allora la difficoltà che avevamo creduto di superare si ripresenta, poiché resta sempre da domandare come mai, a un certo punto, l'intuizione immediata dell'io, si è trasformata in quei concetti, che sono da essa, s'è visto, tanto diversi, per lo meno quanto le intuizioni della casa, dell’albero o della montagna, dei corpi o della materia sono diverse dai rispettivi concetti. È vero che questa, se vogliamo continuare a chiamarla così, trasformazione, si potrebbe tentare di spiegarla: ma sappiamo già con quale risultato: col risultato di dover abbandonare affatto il principio dell'assoluta identità fra conoscente e conosciuto tanto caro all'idealismo: di dover abbandonare, cioè, l'idealismo medesimo.

Poiché se si ammette che un concetto possa rappresentare un'intuizione, non c'è più nessuna ragione di non ammettere che un concetto possa rappresentare un corpo, una casa, un albero, la materia, Dio.

Come l'io conosca se stesso

Ma la vera ragione di tutte queste difficoltà è una sola, e si può dire in poche parole. L'io, nel conoscere se stesso segue, né più né meno, quel medesimo procedimento che segue per conoscere qualsiasi altra cosa. E siccome ogni cosa (prescindendo, per semplicità, da alcune particolari caratteristiche proprie della sola conoscenza sensibile, che ora non interessano) la conosce, non intuendone immediatamente l'essenza, ma mediatamente, formando, delle rappresentazioni mentali, delle “specie” o dei concetti che non sono la cosa stessa, ma tuttavia la rappresentano; così anche se stesso e il proprio atto, l'io conosce non immediatamente o per intuizione diretta della propria essenza, ma mediatamente, attraverso delle rappresentazioni, delle specie, dei concetti, che non sono punto l'“io” o il pensiero medesimo, ma tuttavia lo rappresentano: in virtù, si capisce, di quel valore rappresentativo che abbiamo riconosciuto al concetto, e ad ogni altra rappresentazione immateriale, che non ha limiti esterni dai quali possa essere costretta a rimaner solo dentro di sé, o impedita dal rappresentare cose diverse da sé.

Così San Tommaso poteva dire, citando Aristotele: “intellectus intelligit seipsum sicut et alia. Sed alia non intelligit per essentiam eorum, sed per eorum similitudines. Ergo neque se intelligit per essentiam suam.” E continuava, specificando la differenza da noi or ora notata, fra l'autocoscienza come esperienza del singolo soggetto che s'accorge di pensare, e l'autocoscienza come sistema di concetti scientifici e filosofici intorno all'io e alla sua natura. “Non ergo per essentiam suam... se cognoscit intellectus noster; et hoc dupliciter; uno quidem modo particulariter, secundum quod

Socrates vel Piato percipit se habere animam intellectivam ex quod percipit se intélligere. Alio modo in universali, secundum quod naturam humanae mentis ex actu intellectus consideramus" (1). Dove è da osservare che e nel primo e nel secondo significato, e anche quando sia soltanto l'individuo Socrate o Platone che percepisce l'atto del proprio pensiero, e quindi conclude di avere un'anima intellettiva e di esistere come essere pensante; l'autocoscienza è sempre possibile solo mediante dei concetti, delle rappresentazioni o delle "specie": giacché né Socrate, né Platone, e nemmeno Cartesio potrebbero accorgersi che quel tale atto che percepiscono in sé è pensiero anziché, poniamo, materia, se prima non avessero formato un adeguato concetto dell'essere pensante, colle note caratteristiche che lo distinguono dall'essere materiale.

Onde segue, non solo "ut sic seipsum intelligat intellectus noster secundum quod fit actu per species", ma ciò in duplice senso: sia perché l'intelletto (come ogni altra realtà) viene conosciuto dal suo atto e dalle sue operazioni, considerando le quali il singolo soggetto si accorge che l'attività da lui esercitata è pensiero e non altro; sia perché questa conoscenza e considerazione accade, essa medesima, attraverso "specie" e concetti, mediante i quali l'attività intellettiva si rappresenta a se stessa.

Considerazioni che ci dicono quanto sia difficile, nello studiare il problema della conoscenza, porsi da un punto di vista veramente critico. Poiché l'intelletto di colui che non s'è ancora addestrato agli studi filosofici, è spontaneamente condotto all'illusione idealistica, non meno che all'illusione materialistica, le quali, in sostanza, hanno ambedue la stessa radice (2).

Difficilmente il pensiero volgare sa sottrarsi all'idea che, poiché siamo noi stessi il soggetto dell'atto conoscitivo, la conoscenza di noi medesimi, o autocoscienza debba, di necessità, riuscire più facile che non la conoscenza di altre cose. E ancor più difficile sembra non dover concedere che l'io, il quale pure è il soggetto della conoscenza, non sia a se stesso assolutamente trasparente, così da potersi cogliere con una sola occhiata o intuizione interna, senza bisogno di ricorrere a nessun termine medio. Tuttavia, un più attento esame ci svela subito l'origine dell'illusione: che è la solita: credere che la conoscenza consista in una specie di contatto materiale, o di obbiettiva compenetrazione fra conoscente e conosciuto: onde necessariamente segue che siccome nulla è così a contatto o in compenetrazione come il soggetto con se stesso, l'esser l'"io" sempre unico e identico con sé lo debba necessaria-

---

(1) Summa theol. I, quest LXXXVII, art. I

(2) Verità, questa, che, anche oggi, la filosofia scolastica ha veduto e dimostrato. Cito qui per tutti l'ottimo volume del R. Romualdo Bizzarri: Il problema gnoseologico metafisico moderno di fronte alla filosofia tradizionale, Vallecchi, Firenze, 1929.

mente portare a conoscersi nel miglior modo possibile; con una intimità e interiorità che non potrebbe raggiungere in ordine a nessun oggetto esterno.

Laddove sappiamo che la vera causa della conoscenza è non l'identità ma l'immaterialità; ed è una causa che se ci assicura la possibilità di conoscere noi stessi, ci assicura anche la possibilità di conoscere ogni altra cosa: ce l'assicura, però, allo stesso titolo, e collo stesso procedimento di mediazione attraverso rappresentazioni, "specie" o concetti, col quale ha luogo ogni conoscenza intellettiva, qualunque sia il suo oggetto, fisico o psicologico, reale o ideale, interno o esterno: procedimento ammesso il quale, perciò, si fonda l'autocoscienza, ma anche la conoscenza in genere: non ammesso il quale si nega la conoscenza di oggetti esterni al pensiero, ma si nega, allo stesso tempo, anche l'autocoscienza.

Uno solo tra i filosofi moderni idealisti, o tendenti all'idealismo, vide, sia detto a suo merito, questa verità. E fu Kant: il quale più volte si sforzò di estendere all'io e all'autocoscienza quello stesso dubbio critico col quale aveva investito la conoscenza degli oggetti esterni, proclamando "fenomenica" la conoscenza che abbiamo dell'io, e tentando di ridurre la stessa rappresentazione dell'"Ich denke" ad una rappresentazione come le altre, in nessun modo privilegiata, né implicante affatto la conoscenza diretta della realtà metafisica dell'io. Ma questi sforzi erano resi vani da quello strano concetto, naturalistico e materialistico dell'apriori dal quale il filosofo di Koenigsberg aveva preso le mosse: quasi conoscenza a priori non potesse darsi se non dove il soggetto maciullava fra le sue branche l'oggetto trasformandolo e rielaborandolo a modo suo, così come lo stomaco di un ruminante fa dell'erba che ha inghiottito: concetto chiarissimo fin dalla Estetica trascendentale ove, per spiegare l'apriorità delle nostre cognizioni in ordine al tempo e allo spazio, si esige appunto il "contatto" immediato col soggetto: si esige, cioè, che tempo e spazio siano forme soggettive. Date queste premesse, l'illusione idealistica e la correlativa illusione materialistica dovevano, per forza, uccidere la critica, impostando tutta la ricerca kantiana sull'ammissione, squisitamente dogmatica, di questa proposizione: che ciò che è conosciuto dal soggetto è anche alterato o trasformato dal soggetto (quasi soggetto e oggetto fossero due corpi materiali che non possono incontrarsi senza ammaccarsi a vicenda) e che, perciò, della realtà qual è in se stessa, non possiamo saper nulla. Donde doveva necessariamente seguire, nonostante tutti gli sforzi di Kant per tornare indietro e riconquistare il punto di vista critico al quale aveva così, inconsapevolmente, rinunziato, l'altra proposizione, tutta idealistica: che, dunque, la sola realtà da noi conoscibile senza deformazioni o alterazioni, è il soggetto. Proposizione che, date quelle premesse, la filosofia postkantiana ebbe tutte le ragioni di far valere.

Errore comune agli argomenti gnoseologico e attivistico e critica di S. Tommaso

In fondo, tanto l'argomento gnoseologico che l'argomento attivistico hanno alla loro base un comune errore: errore già criticato da San Tommaso. Il quale, nella *Summa Theologica*, fa all'idealismo di Platone precisamente questo appunto: che "cum aestimaret omnem cognitionem per modum alicujus similitudinis esse, credidit quod forma cogniti ex necessitate sit in cognosente, eo modo quo est in cognito" (1). Platone, cioè, pensando che ogni conoscenza avesse luogo per una certa similitudine o somiglianza (fra il soggetto e l'oggetto) credette che la forma dell'oggetto conosciuto dovesse sussistere nel soggetto conoscente in maniera eguale o identica. E siccome nel soggetto conoscente le cose sussistono attraverso le idee o i concetti che di esse formiamo, Platone concluse che, dunque, anche fuori del soggetto, dovessero esistere non cose ma idee: che le idee, cioè, dovessero costituire l'essenza e il principio primo di tutte le cose. "Plato enim, quia perspexit intellectualem animam immaterialem esse, et immaterialiter cognoscere, posuit formas rerum cognitarum immaterialiter subsistere" (2). Errore, chi ben guardi, del tutto simile a quello commesso anche dai più evoluti e progrediti sistemi dell'idealismo moderno. Il quale, poiché s'accorge che noi conosciamo attraverso un atto del nostro "io" che è pensiero immateriale, vuole poi che tutta la realtà conosciuta, debba ridursi all'"io" e all'atto del suo pensiero immateriale; fondandosi per spiegare la conoscenza su quella stessa identità o somiglianza di conoscente e conosciuto, di soggetto e di oggetto, che trasse già in inganno Platone ed altri filosofi antichi. Lo stesso falso principio, come benissimo scorgeva San Tommaso, trasse in inganno i materialisti, i quali vedendo che il soggetto conosce delle cose corporee e materiali, giudicarono necessario ch'esse dovessero esistere tal quali, e cioè, materialmente, in esso soggetto: e fecero, perciò, anche il soggetto, materiale, composto degli stessi elementi ond'è composto il mondo fisico, come s'è veduto prima aver pensato Empedocle Cosicché "qui dixit principium omnium esse ignem, posuit animam esse de natura ignis; et similiter de aere et acqua. Empedocles autem, qui posuit quatuor elementa materialia..... ex his etiam dixit animam constitutam" (3). Anche i materialisti adoperano dunque, il concetto che "il simile si conosce col simile", e che la conoscenza si spiega mediante l'egua-

---

(1) Si veda: Summa Theologica I, LXXXIV, art. 1.o.
(2) Summa Theol. loc. cit. art. 2°.
(3) Summa Theol. loc. cit. art. 2°.

glianza e l'identità del soggetto coll'oggetto. Solo che, mentre gli idealisti partono dal soggetto ideale e immateriale, e vogliono che anche l'oggetto sia ideale e immateriale, i materialisti partono dall'oggetto materiale, e vogliono che anche il soggetto sia materiale.

Il simile si conosce col simile

Errore al quale si possono fare, fra l'altro, due critiche, che San Tommaso stesso mette nella debita luce attraverso la sua argomentazione. Se la conoscenza si spiegasse colla *identità* fra soggetto e oggetto, fra conoscente e conosciuto, tutte le volte che c'è identità fra una cosa e un'altra qualsiasi, ci dovrebbe essere conoscenza. Se la cosa conosciuta dovesse sussistere effettivamente tal quale nel soggetto conoscente, non ci sarebbe nessuna ragione perché anche le cose che materialmente esistono fuori dell'anima fossero sfornite di conoscenza: così se l'anima col fuoco conosce il fuoco, anche il fuoco che è fuori dell'anima dovrebbe conoscete se stesso "... si oporteret rem cognitam materialiter in cognoscente existere, nulla ratio esset quare res quae materialiter extra animam subsistunt cognitione carerent; puta si anima igne cognoscit ignem, et ignis etiam, qui est extra animam, ignem cognosceret" (1). Argomento che non vale solo contro il materialismo, ma anche contro l'idealismo. Che se la somiglianza o l'identità dell'io e del soggetto con se stesso sembra una ragione sufficiente per spiegare la conoscenza che l'io ha di se medesimo, o autocoscienza, e, anzi, per attribuire ad essa un valore privilegiato. ed escludere la possibilità di ogni altra conoscenza che autocoscienza non sia - allora anche la somiglianza o l'identità di un oggetto, aria, acqua, o fuoco che sia, con se stesso, basterebbe a doverci far ammettere che ogni oggetto, aria, acqua o fuoco, per il solo fatto di essere simile a sé medesimo, conosce sé medesimo. E in tal caso l'aria, l'acqua, il fuoco, ecc., sarebbero, di diritto, autocoscienti (2).

---

(1) Summa Theol. loc. cit.

(2) Dirà qualcuno: confusione. L'aria, l'acqua, gli oggetti materiali in genere, appunto perché materiali, sono formati di parti giustapposte e non possono mai dirsi, perciò, uno con se stessi: invece il soggetto conoscente sì. Dunque l'equazione fra unità e conoscenza non ci porta all'assurdo che affermate. - Si risponde. In primo luogo l'equazione non torna ancora. Un concetto, ad esempio, non è un essere materiale, non consta di parti giustapposte, è uno con se stesso, eppure non conosce se stesso. In secondo luogo: se l'equazione fra unità e conoscenza sussistesse non sarebbe già la giustapposizione di parti diverse quella che impedirebbe agli oggetti materiali di conoscersi: potendo tale giustapposizione esser superata appunto nell'atto di conoscere, così come è superata nell'atto dell'esistere, dove i singoli oggetti, pur constando di parti, sono tuttavia uno: come è superata nel soggetto umano medesimo, che ha pure un corpo materiale e composto di parti diverse, ma tuttavia si appercepisce come uno. - L'obbiezione si fonda su un circolo

In secondo luogo, come dice San Tommaso facendo la critica del platonismo, pare non solo falso, ma anche "derisibile" che, mentre cerchiamo di conoscere alcune cose - come le materiali - che sono a noi manifeste, si tirino in mezzo altri enti che non possono essere sostanza o essenza di quelle, poiché sostanzialmente ne differiscono. "... derisibile videtur ut, dum eorum quae nobis manifesta sunt, notitiam "quaerimus, alia entia in medium afferramus, quae non possunt esse eorum substantiae, cum ab eis differant secundum esse" (1). Certo, questo è l'errore fondamentale del platonismo: aver immaginato delle entità misteriose come le idee, per spiegare degli oggetti chiari e manifesti come gli oggetti sensibili.

Le forme più moderne ed evolute di idealismo non commettono questo errore, poiché in luogo delle idee platoniche mettono l'attività creatrice dello spirito. Ma la difficoltà resta lo stesso: per spiegare l'esistenza delle cose sensibili e materiali si ricorre ad un elemento - l'io, l'atto del pensiero - che non può assolutamente considerarsi principio o essenza delle cose materiali, appunto perché è diversissimo, per natura, da ogni cosa materiale; diverso "secundum esse", per usare l'espressione di San Tommaso. Così, cadendo in una strana contraddizione, mentre non ci si stanca di predicare "unità" e "identità" a proposito del problema conoscitivo, si finisce coll'imbattersi nella peggiore "dualità" o diversità; col porre, cioè, come principio ed essenza degli oggetti materiali e della natura, una entità spirituale o ideale come l'io. E mentre ci si scandalizza del fatto che un soggetto immateriale possa conoscere degli oggetti materiali, non si vede poi alcuna difficoltà a che quello stesso soggetto immateriale sia essenza o principio di oggetti materiali

Esistenza materiale e formale dell'oggetto nel soggetto

Poiché l'errore è tutto lì, dove già lo aveva scorto l'acuto intelletto di San Tommaso: nel pretendere che l'oggetto conosciuto debba "materialiter existere", esistere materialmente, nel soggetto conoscente, o, viceversa, questo in quello, quasiché la conoscenza dovesse riuscire a una trasfusione della natura e dell'essenza del soggetto conoscente in quella dell'oggetto conosciuto o viceversa. Idea, abbiamo già visto, infondata, e che, quando la si applicasse in tutta la sua coerenza, ci porterebbe alle più strane conclusioni, giacché se la somiglianza o, anche la identità di natura bastasse a spiegare la conoscenza, tutti gli oggetti anche materiali, dovrebbero conoscere i loro

---

vizioso. Si scorge che il soggetto ha una unità con se stesso dovuta alla conoscenza, e poi la conoscenza si vuol spiegare con questa unità, senza por mente ch'essa è causata appunto dal processo conoscitivo.

(1) *Summa Theol*. toc. cit. art. 1°.

simili, o, per lo meno, conoscere se stessi. Laddove la conoscenza non implica affatto che l'oggetto debba "materialmente", o, se si preferisce, "effettivamente" sussistere tal quale nel soggetto, ma solo che debba sussistervi in un certo, modo: in quel certo modo speciale nel quale consiste la conoscenza. Pensare diversamente significa, come abbiamo detto, trattare inconsapevolmente il soggetto quasi fosse un oggetto materiale esso pure. Così, se io voglio che qualche cosa esista in un soggetto materiale, per esempio il colore rosso nel legno, non ho altra via d'uscita che appiccicare al legno uno strato di vernice rossa: far sì, cioè, che il colore rosso esista materialmente nel legno, imbevendone i pori. Poiché il legno è un oggetto materiale, che può ricevere una sola volta certe qualità o caratteristiche, io non ho, per imprimervele, altro rimedio che farle sussistere materialmente in lui; mercé una modificazione positiva della sua natura materiale. Ma il soggetto pensante è immateriale, e non legato, quindi, a limiti materiali. Come tale non può ricevere una qualità sola, ma infinite; né, per far questo, ha punto bisogno di modificare la propria natura, o di ricevere materialmente l'impronta delle cose che conosce. Se io voglio far sussistere il colore "rosso" nel soggetto non ho punto bisogno di verniciare l'"io" con una vernice rossa: e, anche se un'operazione, così strana fosse possibile, non ne ricaverei nessun risultato, poiché il soggetto accoglie e conosce il colore "rosso", non assumendo una materia, ma una forma: la forma appunto del "rosso", che è un colore il quale si trova sì nella vernice, sì nel cielo al tramonto, sì in certe foglie di autunno, e così via; e dappertutto è lo stesso "rosso" pur attraverso un'infinità di gradazioni e di sfumature diverse, ma che in tanto possono esser dette gradazioni e sfumature diverse in quanto si riferiscono sempre all'unico e identico colore di cui sono gradazioni e sfumature.

Pare una piccolezza, eppure proprio per aver dimenticato che gli oggetti della conoscenza esistono nel soggetto solo quanto alla forma e non quanto alla materia; solo idealmente o intenzionalmente e non effettivamente, si è dovuto spiegare la conoscenza stessa ricorrendo a quella pretesa somiglianza e identità di natura fra soggetto e oggetto che abbiamo già dovuto più volte criticare.

L'immaterialità del soggetto

"Intus apparens prohibet extraneum et obstruit", dicevano una volta, sull'autorità di Aristotele, le scuole filosofiche, con un assioma che potrebbe esser liberamente tradotto o, meglio, rielaborato così: "l'interno nasconde l'esterno". Dove, per interno s'intende appunto l'interno di un soggetto materiale, legato a una determinata costituzione fisica o fisiologica. E si vuol dire precisamente questo: che un soggetto materiale, appunto perché legato a una determinata natura fisica o fisiologica, non può uscire dai limiti di quella natura, la quale "prohibet et obstruit", impedisce e vieta l'accesso a qualunque

manifestazione di un'altra natura diversa. Se il soggetto conoscente, l'"io", fosse, per esempio, l'occhio, esso non potrebbe conoscere altro che la luce: suoni, odori, sapori ecc. rimarrebbero per lui un mondo eternamente sconosciuto. E ciò perché la sua costituzione materiale di occhio impedirebbe a tutto quello che è "extraneum" alla luce, e ai fenomeni luminosi, di manifestarglisi. Da questa constatazione le antiche scuole deducevano l'immaterialità del soggetto conoscente e la impossibilità di assegnarne la sede in un organo materiale, appunto perché si rivelava capace di conoscere, non una sola natura o un solo ordine di fatti, ma tutte le nature e tutti i fatti possibili, senza alcun limite di tempo, di spazio o d'altre condizioni materiali.

Questa constatazione è, se si guarda bene, appunto la più decisa condanna di tutti i sistemi, sia materialistici, sia idealistici che foggiano l'oggetto sullo stesso tipo del soggetto e viceversa, appunto perché suppongono che, in caso contrario, la natura del soggetto, diversa da quella dell'oggetto, possa impedire una adeguata conoscenza di esso oggetto. Mentre il soggetto, proprio perché immateriale, non ha un "interno" che possa "ostruire" o alterare le sue comunicazioni coll'esterno, e non c'è quindi, alcuna ragione di supporre che gli sia vietata la conoscenza di entità o nature anche notevolmente diverse da sé. L'occhio, organo materiale costruito per ricevere solo le vibrazioni luminose, vede solamente la luce; ma il pensiero e lo spirito, non legato per sé ad alcuna costituzione materiale, scorre a suo piacere per tutto l'universo e ne indaga i più intimi segreti.

Ancora la critica dell'argomento attivistico

Ma ritorniamo ormai, ch'è tempo, alla critica dell'argomento attivistico. Il quale, se ci ricordiamo, si appoggiava, pressappoco su questa proposizione: "l'attività che trova esistente fuori di sé un oggetto qualsiasi diventa, per questo solo fatto, limitata, epperò non più attiva, ma passiva". Ora possiamo intendere che quella proposizione era, in un certo senso, esattissima: aveva solo il difetto di definire una cosa invece di un'altra. Con essa si voleva definire il termine attività: si definiva, invece, un altro termine ben diverso: creazione. Agire è fare: creare è invece trarre dal nulla. E, certo, applicato alla creazione diventa vero quello che era falso applicato all'attività. Poiché il creare è trarre dal nulla, chi crea non può supporre nulla esistente prima e all'infuori del suo proprio atto creativo. O, se supponesse qualche cosa, allora non sarebbe più creatore, ma soltanto artefice: artefice che elabora e trasforma una materia già data, e non Dio che trae dal nulla l'universo.

Conoscere e creare
Altro errore comune al materialismo e all'idealismo

E, infatti, secondo alcuni sistemi filosofici, conoscere è creare; e tutti hanno sentito parlare, certo, della famosa sintesi "a priori" kantiana, appunto come della scoperta, fatta o, almeno, genialmente rinnovata da Emanuele Kant, del potere creativo dello spirito: il quale in tanto conosce in quanto crea, sé, e, ad un tempo, l'oggetto. Scoperta rimasta ancora involuta e quasi, per così dire, inconsapevole, o consapevole a mezzo, nell'opera di Kant, ma fatta valere poi, dopo Kant, dai filosofi dell'idealismo tedesco, da Fichte ad Hegel: e, infine, ripresa, perfezionata e portata al maggior grado di coerenza possibile dall'idealismo contemporaneo. Scoperta che, se fosse vera, rivoluzionerebbe certo, come è stato detto più volte, tutta la filosofia: ma contro la quale, viceversa, sta una grave accusa: l'accusa d'essere, in fondo, un circolo vizioso. Identificare l'attività, o, se si preferisce, l'attività conoscitiva colla creazione si può, evidentemente, solo se non si è incominciato col pregiudicare prima il problema, definendo il termine stesso di "attività" in tal modo che ne debba poi uscire per forza l'altro termine "creazione". Si capisce che, se io metto fra gli attributi del termine "attività" alcuni attributi del termine "creazione", non posso poi fare a meno di riconoscere che il termine "attività" è identico al termine "creazione", o, almeno, tanto simile da non saper più come fare a distinguerlo. Ora, appunto questo si è fatto coll'argomento che abbiamo chiamato attivistico. L'attività che supponga qualche altra cosa fuori di sé — si è detto — non è più attività ma passività. E siccome l'attività che non supponga nulla fuori di sé diventa, appunto per questo, un'attività creatrice, così si è concluso che il conoscere doveva essere una attività creatrice, oppure cessare di esser chiamato un'attività. Alternativa tormentosa, certo, ma, dalla quale si esce non difficilmente, ove si pensi che nessuno si è ancora assunto il compito di provare la maggiore premessa dell'argomento attivistico: di provare, cioè, che davvero un'attività la quale supponga qualche cosa esistente fuori di sé, cessi di essere "attività" e divenga "passività". Laddove, fino a prova contraria, e finché non si muti arbitrariamente il significato delle parole, noi abbiamo sempre il diritto di intendere per "attività" non solo quella che trae dal nulla ogni cosa, ma anche quella che, comunque "fa", o "agisce", anche solo modificando, rielaborando, o combinando vanamente una materia già data. O se no, si cade nello stesso errore degli evoluzionisti materialisti, i quali, poiché trovano nella materia organica degli elementi simili a quelli della materia inorganica, volevano spiegare la vita come un puro processo fisico-chimico, e poiché nella coscienza trovavano un'intima relazione colla vita fisiologica del corpo, volevano spiegare la coscienza come un processo fisiologico. E non avevano altro torto, in fondo, che quello di non accorgersi

che la vita, quand'anche fosse nata da una materia inorganica preesistente, sarebbe sempre, come vita, una novità epperò una “attività” originale non riducibile alla materia; e che, similmente la coscienza, quand'anche fosse nata dalla vita fisiologica d'un organismo corporeo, costituirebbe sempre, come coscienza, una novità, epperò una “attività” originale rispetto alla vita. Poiché, anche data una materia e dati dei processi fisico-chimici, l'organizzarli in quella sintesi originale che è la coscienza, rappresenta un tale dispendio di attività positiva e concreta che a stento oggi, con tutti i progressi della scienza, arriviamo a farcene un'idea. In fondo la disperata impresa dell'evoluzionismo naturalistico consisteva nel negare l'intervento di una attività originale, tutte le volte che si poteva supporre già data qualche cosa. E tale è, benché con aspetti e intenti del tutto diversi, l'impresa dell'idealismo. I due sistemi s'accordano, in ultima analisi, nel riconoscere che non c'è attività dove non c'è novità assoluta o creazione: ma mentre il materialismo finisce, appunto per questo, col negare che sussistano nell'universo delle vere e proprie attività e col rimettersi ad un meccanismo universale, l'idealismo, partito dalla stessa asserzione, finisce col non trovare più nell'universo altro che l'attività creatrice dell'io.

Conoscere e copiare

L'abbiamo già detto, ma trattandosi di questione controversa e difficile, gioverà, forse, insistere: quand'anche fosse vero che la conoscenza si dovesse ridurre puramente e semplicemente ad una copia materiale di oggetti posti fuori di lei e indipendentemente da lei, non ne seguirebbe che alla conoscenza si dovesse negare il carattere di “attività”. Poiché gli oggetti, fino a prova in contrario, non si riproducono né si copiano da soli, e nessuno ha mai visto, per esempio, un tavolino o una seggiola figliare improvvisamente altri tavolini o altre seggiole simili a sé. Che se io ho un tavolino e ne voglio un altro eguale, bisogna che abbia la pazienza di fabbricarlo, impegnando in quell'opera un notevole lavoro: e se poi per disgrazia il tavolino fosse proprio di fattura rara e preziosa e assolutamente ne volessi un altro simile in tutti i particolari, io non so se neppure la mia attività e abilità basterebbe, ma forse dovrei ricorrere alla sapienza di qualche intenditore o artefice rinomato: e quanto più il tavolino fosse raro e grande l'esattezza della riproduzione che si pretende, tanto più l'attività impiegata a quello scopo dovrebbe essere notevole e d'ordine superiore da parte dell'artefice. Nessuno negherà che per fare un tavolino il quale sia in tutto e per quanto è possibile la copia precisa d'un altro, occorra un lavoro e una attività. Attività che può persino essere maggiore, o, per dir meglio, d'ordine più elevato di quella impiegata a costruire un tavolino qualunque senza nessun modello e senza nessun obbligo di copiare. Poiché l'artefice che costruisca, ad esempio, un rozzo tavolino da cucina senza nessun obbligo di seguire altro che la propria capricciosa

ispirazione, fatica certo meno ed è certo meno abile dell'artefice che debba eseguire la copia fedele di un artistico tavolino antico. Quest'ultimo, infatti, deve eseguire materialmente lo stesso lavoro di falegname del suo collega, ma, in più, deve far la fatica di riprodurre colla maggior esattezza possibile una forma già determinata: il che impaccia e rende difficile il suo lavoro, molto più che se potesse dare al tavolino ogni volta la foggia e le dimensioni, che più gli piacciono. Copiare, riprodurre, rifare può esser, dunque, talvolta, più faticoso e, perciò, implicare l'intervento di una "attività" maggiore e più elevata, che non inventare.

La conoscenza e l'universo

Quando, dunque, si parla con aria dispregiativa della triste condizione in cui sarebbe ridotta la conoscenza umana qualora dovesse semplicemente "copiare" o "rifare". un mondo di oggetti già posti indipendentemente da lei — si mostra, in realtà, di non saper quello che si dice. Dal momento che le cose non hanno la gentilezza di "rifarsi" o di "copiarsi" miracolosamente da sé, "copiarle" o "rifarle" vuol dire né più né meno che spendere una attività *qualitativamente eguale in tutto a quella che è stata adoperata per farle la prima volta.* E se noi dovessimo applicare quell'espressione di "copiare" o "rifare", letteralmente alla conoscenza, così come letteralmente l'abbiamo applicata nel caso del tavolino, noi dovremmo essere non già avviliti della inattività o della inerzia assegnate al soggetto conoscente; ma, invece, addirittura terrorizzati per l'enorme lavoro addossato, così, alle povere forze umane. Giacché la conoscenza non ha dinanzi a sé come suo oggetto un solo tavolino, ma tutto l'universo: sì che, se dovesse davvero "rifare" o "copiare" nel senso in cui l'artefice rifà o copia il tavolino affidategli, la conoscenza umana avrebbe niente meno che il compito di fabbricare un altro universo simile in tutto a quello nel quale ci troviamo! E, certo, qualche critico incontentabile potrebbe protestare contro un tal modo di procedere, e trovare che non valeva la pena di lavorare tanto per tirare fuori un altro universo che risultasse la precisa riproduzione di questo qui: ma non potrebbe negare, in ogni caso, che un'attività e un'attività enorme fosse stata impiegata in quella riproduzione. Un'attività anzi così notevole, che non si potrebbe attribuire a un uomo, ma a Dio, poiché solo colui che ha fatto l'universo poteva avere la forza e la capacità di rifarlo.

Se la conoscenza consistesse davvero in una copia e riproduzione fedele delle cose nel senso ora detto, dovremmo rifiutare per sempre all'uomo la possibilità di conoscere, e concederla solamente a Dio. Fortunatamente non è questo il caso.

Fortunatamente — intendiamo — la conoscenza non deve effettuare quel lavoro — non già, com'è parso a taluni, servile e spregevole, — ma, anzi, disperatamente elevato e difficile, o, meglio, alle forze umane, impossibile, di

rifare o riprodurre l'universo. Poiché la conoscenza non ha da produrre un altro universo, ma solo una rappresentazione di questo, né tale rappresentazione si pretende che sia materialmente completa in tutti i particolari, né che riesca in una volta sola: che, anzi, come ognuno sa, la conoscenza umana indefinitamente si sviluppa e s'arricchisce, e appunto pensando a questo indefinito sviluppo e arricchimento si può affermare ch'essa eternamente tenda e sempre più s'avvicini a una rappresentazione integrale della realtà. Solo tenendo presenti queste circostanze: che cioè, in primo luogo, la nostra conoscenza non riproduce materialmente ma idealmente la realtà: e che, in secondo luogo, non la riproduce mai tutta, ma solo, volta a volta, attraverso alcuni aspetti particolari e limitati, nei quali, certo, la realtà non può non rispecchiare interamente, anche la sua natura e costituzione generale, ma che sono, in ogni caso, ben lungi dall'esaurire la — solo tenendo presenti queste circostanze si può mettere da parte il nostro spavento di prima, e riconoscere nell'attività conoscitiva un'attività certo, elevatissima e intensissima, ma tuttavia accessibile alle forze umane e non unicamente a quelle di un Dio creatore.

Una tesi dell'estetica moderna

Certo, queste restrizioni delle quali dobbiamo tenere conto nell'esaminare i rapporti fra conoscenza e realtà, non distruggono, anzi, confermano, il principio enunciato sopra. Per rifare o per copiare un determinato oggetto occorre un'attività, sotto un certo aspetto almeno, non inferiore a quella ch'è occorsa per farlo la prima volta. Richiamiamo un esempio già da noi adoperato. Dante ha scritto la *Divina Commedia*: ma se io voglio leggerla, o rileggerla, non basta che io metta il libro innanzi a me e poi aspetti. Bisogna ch'io mi immedesimi nel mondo interiore del poeta fiorentino, finché quei segni neri sulla carta che sono le parole ond'è composta la *Divina Commedia* acquistino per me lo stesso significato e lo stesso valore che avevano nell'animo di Dante. Bisogna, in altri termini, ch'io riscriva e ricomponga nella mia coscienza, il poema sacro, così come una prima volta lo compose e lo scrisse Dante Alighieri. E questo mio "ricomporre" e "riscrivere" è, in realtà, un "comporre" e uno "scrivere", allo stesso modo che per l'artefice intento a preparare la riproduzione d un tavolino antico, il "copiare" era "fare" e costruire un altro tavolino. E come, nel caso del tavolino, ci voleva più fatica e intelligenza e genialità per riprodurre un tavolino artistico che per fare, di propria testa un rozzo tavolino, così per riprodurre e copiare nell'anima propria, cioè leggere e intendere la *Divina Commedia*, ci vuole più fatica e intelligenza e genialità, che per comporre di propria testa un sonetto o un'ode purchessia. L'esistenza di un modello, anche qui, lungi dal diminuire, può benissimo aumentare l'attività impiegata.

L'estetica e la critica d'arte moderne lo hanno da tempo proclamato, colla famosa tesi circa la identità di “gusto” e “genio”: l'attività necessaria per il gusto artistico, cioè l'attività necessaria a intendere e risentire le opere d'arte, è identica al genio, cioè all'attività necessaria per comporre. Ma di questa tesi verissima, la filosofia moderna ha poi fatto un uso piuttosto strano, quando ha preteso concludere da essa che, dunque, l'opera d'arte in se stessa non esiste, ma solo esiste l'atto del mio pensiero che la ricostruisce. Infatti — si è detto — la *Divina Commedia* propriamente parlando, non c'è; o, al massimo, c'è come un mucchio di fogli scritti, buoni da bruciare o da incartare il salame: laddove la *Divina Commedia* opera d'arte è quella che io leggo e intendo e ricostruisco, cioè costruisco nell'animo mio: la sola che abbia realtà in quanto opera d'arte. Tanto è vero che ognuno legge e intende a suo modo, secondo il proprio temperamento e la propria sensibilità, che sono necessariamente diversi da ogni altro temperamento e da ogni altra sensibilità. La *Divina Commedia* come la leggevano i contemporanei di Dante è ben diversa dalla *Divina Commedia* come la sentivano i romantici dell'800; e questa ancora diversa dalla *Divina Commedia* come la sentiamo oggi noi. Anzi, anche fra noi moderni, per dir la verità, chi la sente in un modo e chi in un altro, fra gli stessi critici e dantisti di maggior valore che l'hanno lungamente meditata. Dunque non c'è una sola *Divina Commedia* ma ce ne sono tante; o, meglio, c'è solo l'atto del pensiero umano che, nel suo divenire, crea ogni volta una nuova *Divina Commedia*. La quale segue, perciò, la solita legge di tutte le cose secondo l'idealismo; non essa esiste; ma l'atto dello spirito che la crea.

Esistenza dell'opera d'arte

Dimostrazione, a prima vista, molto brillante e seducente; ma che ha, se si guarda bene, il grave difetto di sorvolare troppo leggermente sul significato del termine “esistenza”, anche quando venga applicato a quella entità ideale che è l'opera d'arte. Che si intende, infatti, quando si dice che la *Divina Commedia* non esiste, ma solo esiste l'atto dello spirito che la crea?

S'intende, forse, dire che davvero la *Divina Commedia* sia tratta dal nulla ogni volta che, qualcuno la rilegge, la gusta e la commenta? S'intende dire che davvero la *Divina Commedia* del '300 e quella del '500 e quella dell'800 siano tanto opere diverse, allo stesso modo che, poniamo, la *Divina Commedia* è diversa dall'*Orlando Furioso*? In tal caso c'è una sola difficoltà: ma tale che basta, anche sola, a mandare all'aria tutto il ragionamento precedente. Se quelle diverse interpretazioni della *Divina Commedia* sono veramente tante “creazioni” di opere sempre nuove e diverse, non si capisce perché mai gli uomini le abbiano chiamate, e noi stessi persistiamo a chiamarle, coll'unico nome di *Divina Commedia* e a ritenerle tante interpretazioni dell'unica *Divina Commedia*. Mentre invece, dell'*Orlando Furioso*, che davvero è un'opera

diversa, nessuno si sognerebbe mai di dover dire ch'esso è uguale alla *Divina Commedia*, o ch'è una "interpretazione" della *Divina Commedia*.

Giacché l'*Orlando Furioso*, a sua volta, avrà le sue diverse interpretazioni, corrispondenti alla varia sensibilità e cultura dei diversi tempi e lettori; ma saranno sempre interpretazioni dell'*Orlando Furioso* e non della *Divina Commedia*; così come questa ha le sue interpretazioni che sono diverse, sì, ma sempre della *Commedia* e non del *Furioso*. E per quanto diverse siano, ciascuno paragonerà sempre le interpretazioni della *Commedia* ad altre interpretazioni della *Commedia* e quelle del *Furioso* ad altre del *Furioso*, e nessuno porterà mai come prova della loro diversità il fatto che le interpretazioni della *Commedia* non somigliano a quelle del *Furioso*, o viceversa. Poiché di molteplicità e diversità d'interpretazioni si può parlare solo in quanto si tenga presente un comune criterio e una comune misura: si guardi, cioè, a una sola e medesima opera che risulta variamente sentita e interpretata: né di questa opera si potrebbe parlare se essa non esistesse, e se non fosse qualche cosa di indipendente dalle varie interpretazioni che se ne possono dare. Il fatto che ci siano tante interpretazioni della *Divina Commedia* prova che la *Divina Commedia* non solo esiste, ma è, in fin dei conti, qualche cosa che si può distinguere dalle varie e diverse interpretazioni: tanto è vero che quando queste interpretazioni divengono un po' troppo cervellotiche e arbitrariamente soggettive, il critico accorto le rifiuta appunto in nome dei caratteri innegabili che costituiscono la *Divina Commedia* nella sua specifica e oggettiva fisionomia, per la quale essa è un'opera d'arte inconfondibile con altre opere d'arte, per esempio col *Furioso*, o colla Gerusalemme liberata. Che, anzi, la critica letteraria e la critica d'arte in genere, in tanto esiste e può esistere, in quanto distingue fra interpretazioni conformi ai veri caratteri della *Divina Commedia*, (o di altre opere) e interpretazioni non conformi; e le une accetta, sia pure al fine di discuterle e vagliarle, e le altre rifiuta e relega fra le fantasie bizzarre e bislacche degli incompetenti, che non valgono neppur la pena d'essere discusse o prese in considerazione. Ora, una simile distinzione fra interpretazioni ben fondate e interpretazioni mal fondate non sarebbe concepibile se la *Divina Commedia*, o quell'altra opera qualsiasi che si sia presa in esame, non avesse una propria realtà oggettiva e indipendente, in certo senso almeno, dall'atto dei singoli soggetti che vanamente la sentono e la interpretano. Se la *Divina Commedia* esistesse unicamente nell'atto dello spirito che ogni volta la crea sempre nuova e diversa, non solo tutte le interpretazioni sarebbero egualmente buone, ma, in fin dei conti — poiché un atto dello spinto non può mai essere, secondo l'idealismo, la riproduzione di un altro atto dello spirito, precedente — non ci sarebbero neppure diverse "interpretazioni" della *Divina Commedia*, sibbene, ogni volta, una poesia e un'opera d'arte nuova che non si avrebbe diritto di chiamare *Divina Commedia* più che non s'abbia diritto di chiamare *Divina Commedia* l'*Orlando Furioso* o la *Gerusalemme liberata*.

Forma e materia nell'opera d'arte

Del resto, se si vuole essere persuasi che l'opera d'arte non è un nulla il quale passa alla realtà in seguito a un atto creatore dello spinto, si faccia il caso inverso a quello prospettato fin qui. Basta che esista l'atto dello spirito in genere perché nasca la *Divina Commedia* o l'*Orlando Furioso*? Basta, cioè, che ci sia un animo poeticamente disposto, in possesso della cultura e della sensibilità necessario ad intendere qualsiasi poesia, perché in quell'animo scaturiscano i versi della *Divina Commedia* o dell'*Orlando Furioso*? Evidentemente, no. Da un animo colto, sensibile e poeticamente disposto nasceranno, forse, altri versi e altre poesie: mai e poi mai verranno fuori, come per generazione spontanea, i versi della *Divina Commedia* o dell'*Orlando Furioso*. Pascal, ancor fanciullo, fece, come tutti sanno, ben stupire il padre, quando gli mostrò d'aver riscoperto per conto proprio parecchie proposizioni della geometria euclidea. Ma si trattava della geometria: d'una scienza, nella quale importa soltanto la concatenazione dei princìpi: che è, e dev'essere, sempre uguale per tutti gli studiosi; non di un'arte, come la poesia, ch'è espressione personale dell'anima umana. È inoltre, quantunque ciò non diminuisca in nulla la sua genialità, Pascal aveva già saputo dal padre di che cosa trattava la geometria, e poteva procurarsi da sé l'esperienza di quel che fossero il punto e la linea. Ma l'esperienza della *Divina Commedia* e dello spirito dantesco nessuno potrebbe procurarsela, senza ricorrere al metodo usato da tutti: prendersi il libro e leggere, o ascoltare altri che leggano. Che significa questo leggere? Perché io non posso avere una adeguata conoscenza dello spirito dantesco, o della *Commedia*, senza scorrere cogli occhi una carta ricoperta di segni neri, o porgere gli orecchi all'onda sonora prodotta da qualcuno che declama? Perché tutta la mia cultura e la mia sensibilità restano vane senza queste prosaiche operazioni?

Rispondere a queste domande significa, insieme, rispondere a un'altra domanda che ci si può essere affacciata, come un dubbio sulla possibilità che l'opera d'arte, o un'altra qualsiasi opera dell'ingegno umano debba avere un'esistenza, in certo senso, fuori e prima dell'atto dello spirito che la ricostruisce. Poiché — domanderà certo qualcuno — se l'opera d'arte e, per esempio, la *Divina Commedia*, non si identifica coll'atto del nostro pensarla e sentirla, dove esisteva mai la *Divina Commedia* prima che noi l'avessimo letta e pensata e fatta vivere nel nostro animo? — Dove? — Domanda, al solito, ingenuamente materialistica; poiché l'opera d'arte non è una casa, una pianta, o una moneta, della quale si possa indicare il luogo. La *Divina Commedia* non è una materia ma una forma, quell'armonia, quel ritmo, quel rapporto, quel palpito dell'"alta fantasia" che stringe in una unità inscindibile i versi delle tre cantiche. Tale forma io posso, certo, farla sussistere in una materia, purché segua le leggi che regolano l'universo materiale. E così come posso imprimere al legno la forma del rotondo piuttosto che quella del quadrato e quella della

seggiola piuttosto che quella del tavolino, così posso imprimere, alla carta, dei segni manoscritti o tipografici, e a questi segni quella determinata conformazione che corrisponde ai versi della *Divina Commedia*. Coll'intesa, che, come il legno una volta che abbia ricevuto la forma del tavolino non può ricevere la forma della seggiola, né, una volta che abbia ricevuto la forma del rotondo può più ricevere quella del quadrato, così la carta, una volta che abbia ricevuto quei segni, non può più riceverne degli altri, né i segni, una volta che sono stati disposti a formare i versi della *Divina Commedia*, possono più essere disposti a formare i versi dell'*Orlando Furioso*. La *Divina Commedia* esiste, dunque, in quel mucchio rettangolare di fogli che ho innanzi agli occhi e che si chiama un “libro”? Vi esiste certo, ma appunto a quel modo che esistono le forme in una materia: come una determinata conformazione di quella materia e nulla più: come la forma, rotonda o quadrata, nel legno del tavolino o della seggiola. Non vi esiste, invece, come forma immateriale o sciolta da ogni materia: nel qual modo essa può esistere unicamente per una intelligenza, la quale sola ha il potere di considerare le pure forme nella loro immaterialità: sia essa poi l'intelligenza di Dante nell'atto in cui concepì per la prima volta il sacro poema, sia essa l'intelligenza del lettore che, a tanti secoli di distanza, cammina, sulle orme del sommo poeta, attraverso i regni d'oltretomba. Poi la forma *Divina Commedia* (e cioè quell'armonia, quel ritmo, quel rapporto, quel palpito dell'alta fantasia che stringe in una indissolubile unità i versi delle tre cantiche) resta sempre uguale e identica a se stessa — e questo e il vero punto da considerare — sia nella mente di Dante, sia nella materia tipografica del libro, sia nella mente del lettore: così come la forma rotonda o quadrata, resta uguale e identica a se stessa nel legno, nel ferro, nel bronzo, e nella mente dell'artefice, dell'ingegnere e del geometra. E, in ultima analisi, è proprio l'unità e identità di questa forma, nella mente di Dante e nella materia del libro, che spiega perché io posso a distanza di tanti secoli, prendere il libro e intendere la *Divina Commedia*: prendere, cioè, la forma "Divina Commedia" come esiste, materialmente, nel libro, e restituirla alla sua esistenza di pura forma e di alta fantasia, ch'ebbe nella mente di Dante e che ora torna a ricevere nella mia mente.

Dove, dunque, esiste la *Divina Commedia* prima ch'io l'abbia letta e risentita o ricostruita nell'atto del mio pensiero? L'abbiamo già detto: le forme non hanno un dove, poiché la loro immaterialità consente loro di realizzarsi in mille modi, nella mente, o nella materia: e nella materia senza legarsi ad essa e senza alterarsi. La *Divina Commedia* è, dunque, in teoria, dappertutto: nella mente di Dante, negli innumerevoli libri ove fu stampata e scritta, e nella mente degli innumerevoli lettori che l'hanno letta prima di me. Ma veramente essenziale alla sua esistenza - poiché si tratta di un'opera d'arte la quale, dunque, rispecchia sempre un particolare modo di sentire del suo autore - sono due sole condizioni; l'essere stata concepita nella mente di Dante e l'essersi estrinsecata nella materia tipografica d'un libro, o d'un manoscritto.

La terza condizione, il lettore o i vari lettori, è una condizione, benché importante, puramente accidentale. Pensata e scritta, infatti, la *Divina Commedia*, quand'anche si fosse persa, ad esempio, fra gli uomini la conoscenza della lingua in cui era stata scritta, dimodoché essa ci fosse poi venuta come un libro chiuso per noi a sette sigilli, non resterebbe per questo meno innegabile l'esistenza della *Divina Commedia*, quantunque di essa nessuno potesse procurarsi una cognizione soddisfacente. Così se un cataclisma avesse sepolto il *David* di Michelangelo, il *David* di Michelangelo, anche sepolto, continuerebbe ad esistere, come tuttora esistono tante statue che i nostri scavi archeologici traggono alla luce. Ma bruciate, invece, tutte le copie esistenti della *Divina Commedia* e fatto a pezzi il *David* di Michelangelo, in modo che l'uno non si potesse più ricostruire, né le altre ristampare, nessuno potrebbe più dire che la *Divina Commedia* o il *David* esistono ancora: converrebbe mutare linguaggio e dire "furono", o "ci sono stati". Poiché l'opera d'arte è, a suo modo, un vero individuo: una forma realizzata in una materia; e quantunque la forma sia, per se stessa, indipendente dalla materia, il ritmo della nostra conoscenza è tale che ci sarebbe impossibile conoscere la pura forma altrimenti che attraverso la materia: la quale è il termine medio e quasi il veicolo che trasmette al lettore le concezioni dell'autore. Questo legame della forma colla materia è, anzi, in talune opere d'arte così evidente, che per riconoscerle esistenti, noi pretendiamo, non solo una materia purchessia, ma proprio quella determinata materia che è servita la prima volta all'autore. Così succede, ad esempio, per la pittura, la scultura e l'architettura. Per dire, infatti che "c'è" il *David* di Michelangelo, la *Cena* di Leonardo da Vinci, o la basilica Vaticana noi non ci contentiamo già di sapere che ne esistono delle copie, delle fotografie o delle riproduzioni, ma pretendiamo che esista l'originale, nella sua concreta materialità: e se questo è andato distrutto o smarrito, tutte le copie e le riproduzioni non possono consolarci della sua perdita.

Ecco, dunque, perché io ho bisogno di "leggere" cogli echi dei segni neri sulla carta se voglio intendere la *Divina Commedia*; e, in mancanza di quella prosaica funzione materiale o di un'altra simile, tutto il mio sapere e la mia sensibilità artistica sono sprecati, né io riesco, per quanti sforzi faccia, a ricostruire il mondo dantesco. Ed ecco perché la *Divina Commedia* esiste fuori di me e prima dell'atto col quale la penso, come un "individuo" o una sintesi di materia e di forma; quantunque quella esistenza puramente materiale sia certo d'ordine inferiore all'esistenza immateriale, di pura forma, ch'essa riceve nell'animo del lettore. Ma intanto, senza partire dall'esistenza materiale dell'opera d'arte, il lettore non potrebbe mai assurgere alla sua esistenza di pura forma. Senza libri e carte 88 e caratteri, niente *Divina Commedia*, come senza bronzi e tele e colori e marmi niente *Davide* di Michelangelo, *Cena* di Leonardo, o basilica Vaticana. Che se il lettore, e l'intenditore e il critico e gli ammiratori tutti, fanno rivivere e arricchiscono quelle opere colla loro attività

intelligente, e realizzano, in fin dei conti, l'ultimo e più alto scopo in vista del quale quelle opere sono state costruite, ch'è precisamente quello di stimolare e sviluppare la vita interiore dell'umanità), ciò nonostante critici e lettori e ammiratori colle loro preziose fatiche, non modificano la struttura e la natura individua di tali opere d'arte, più di quello che il geometra faccia diventare rotondo il quadrato o viceversa a forza di pensarci su. Giacché l'uomo non può — dice il Vangelo — quand'anche lo voglia, aggiungere un solo cubito alla sua statura. Alla sua e a quella degli altri. E questa legge che vale per l'uomo, vale anche per quei figli dell'uomo che sono le opere della sua fantasia. Una volta generate le opere d'arte sono, come i figli, sotto un certo aspetto almeno, quello che sono: nessuno può aggiungere un cubito alla loro statura, né un verso alla *Divina Commedia*.

LA MOLTEPLICITÀ DEI SOGGETTI

Riepiloghiamo

Ma ritorniamo ormai al punto di partenza; e riepiloghiamo, quanto più brevemente è possibile, i ragionamenti fin qui svolti. Il concetto tradizionale dell'educazione, secondo il quale essa sarebbe definita come un rapporto fra due soggetti, il maestro e lo scolaro, sembrava presentare, subito, una grave difficoltà. Questa: che non possono esservi due soggetti, maestro l'uno e scolaro l'altro, perché non possono in generale, esistere due soggetti, o molteplici soggetti. Il soggetto è uno solo, si diceva; e lo si diceva precisamente in forza dei due argomenti che abbiamo discusso: l'argomento gnoseologico e l'argomento attivistico.

Per l'argomento gnoseologico, pareva che il soggetto non potesse in alcun modo conoscere degli altri soggetti posti, per ipotesi, fuori di lui, così come (si affermava) non può conoscere un oggetto o un'altra qualsiasi realtà posta, comunque, fuori di lui. Per l'argomento attivistico, pareva che il soggetto conoscente. attivo per definizione, non potesse sopportare fuori di sé l'esistenza di altri soggetti (o di altri oggetti) senza venir da essi limitato nella sua attività, cioè reso passivo. Ora, contro l'argomento gnoseologico noi abbiamo osservato che non v'è nessuna ragione plausibile perché al soggetto debba riuscire più facile la conoscenza di se stesso che quella di altri soggetti (od oggetti) da lui indipendenti e diversi. Contro l'argomento attivistico, abbiamo osservato che l'esistenza di altri soggetti od oggetti, lungi dal limitare ed annullare, svolge, anzi, e potenzia, l'attività del soggetto conoscente. Abbiamo, dunque, messo da parte due obbiezioni gravissime che s'opponevano, in via pregiudiziale, al concetto dei soggetti come molteplici, e possiamo, perciò, passare a discutere più da vicino quel concetto esaminandone alcuni aspetti che in particolare modo c'interessano.

La molteplicità categorica della natura

Tra gli argomenti che sembrano opporsi, ed effettivamente si oppongono, al concetto di una molteplicità di soggetti, c'è anche quello secondo il quale il concetto stesso di “molteplicità” in generale sarebbe un concetto, o, come si preferisce dire, una “categoria” non dello spirito, ma della natura. Infatti — si dice — il concetto di molteplicità sembra necessariamente legato al concetto di “spazio” o di “spazialità”.

Dove è possibile porre due o più oggetti uno accanto all'altro, come si pongono uno accanto all'altro, poniamo, alberi, case, pietre, animali, ivi è legittimo parlare d'una molteplicità, cioè di due, tre, dieci, infiniti alberi, pietre, animali, case. Similmente, dove è possibile prendere un oggetto e decomporlo in tante parti, una diversa dall'altra, ivi è legittimo parlare di una molteplicità, come quando si piglia un'arancia o una mela e se ne distaccano uno, due, tre, quattro, dieci spicchi. Ma in tanto possiamo parlare di due o tre o dieci case, in quanto la casa è una entità limitata, nello spazio, dalle mura e dall'area su cui esse riposano, una entità che ha dei confini materiali ben definiti, tanto è vero che al di là del muro di casa mia incomincia la casa del vicino. E in tanto possiamo contare gli spicchi dell'arancio, in quanto li vediamo uno accanto all'altro, sia pure come parti di uno stesso soggetto; il quale appunto perché è materiale e sussiste nello spazio, può avere diverse parti una vicina all'altra.

Quando al bambino vogliamo suggerire l'idea del numero, cioè l'idea della molteplicità, prendiamo il pallottoliere, che è costituito da una serie di linee rette lungo le quali vanno e vengono delle palline: non sappiamo, cioè, trovare del numero un simbolo più soddisfacente di quello che c'è offerto dalla visione di uno spazio entro il quale vanno e vengono, si allontanano e s'avvicinano alcuni oggetti. — Facciamo la riprova. Supponiamo, per un momento, che non esistessero, né spazio, né forma né grandezza: come faremmo a contare gli spicchi? Supponiamo che le case non avessero né muri né area: come faremmo a distinguere la casa mia da quella del vicino, e questa da altre ancora? Supponiamo che non ci fossero al mondo né linee rette, né sfere, né bacchette, né palline, né fagioli, né altri oggetti da ammucchiare, da dividere, da scomporre, da ricomporre: come potremmo suggerire l'idea del numero; anzi, come potremmo, tale idea, formarla noi stessi? Pare, dunque, evidente, che l'idea del numero e della molteplicità, sia un'idea relativa all'idea di spazio, anzi da essa derivata e, forse, coincidente in tutto e per tutte con essa.

Non vogliamo addentrarci, adesso, a discutere nessuna fra le teorie circa lo spazio, il tempo e la molteplicità in genere, che il pensiero moderno, scientifico e filosofico, ha costruito. Ricorderemo solo che quando si approfondisce l'idea stessa del numero e della molteplicità, si finisce col trovarsi innanzi ad una verità, elementare ma importantissima, che ognuno

può facilmente riscontrare con un puro e semplice esame della serie numerica. Che cos'è, in ultima analisi, ogni numero? Niente altro che un aggregato, una somma, o una successiva ripetizione dell'unità; generatore necessario di tutta la serie numerica. In fondo, la formula di ogni numero è sempre. 1 + 1 + 1 + 1 + 1.... ripetuto fino a formare la quantità che si desidera: dieci, cento, o un miliardo. Ogni molteplicità, dunque, è costituita da una somma di unità o, piuttosto, dalla ripetizione dell'unità, replicata quante volte si vuole. Ora, questa stessa formola che vale per il numero, vale anche per lo spazio. La linea non è altro che una somma di punti, la superficie non è altro che una somma di linee, il solido non è altro che una somma di superfici, l'intero spazio, non è altro che una gigantesca somma di solidi. Il punto che si muove genera la linea, la linea che si sposta genera il solido: il solido proiettato, se così può dirsi, all'infinito, è tutto lo spazio. Ora, il "muoversi" o lo "spostarsi" del punto, della linea, della superficie, non significa altro che l'aggiungersi e il sommarsi del punto a se stesso, della linea a se stessa, della superficie a se stessa, e, dunque la formula dello spazio è la stessa formula del numero o della molteplicità: la ripetizione.

Questa constatazione ha suggerito, persino, alla filosofia moderna l'elegante — ma per altre ragioni poco soddisfacente — teoria che riduce lo spazioso, con esso il tempo), a una pura e semplice proiezione esterna di un atto dello spirito nostro: di quell'atto, appunto, col quale poniamo e moltiplichiamo indefinitamente l'unità.

Molteplicità dei soggetti secondo la natura, unità secondo lo spirito. Esempi.

Comunque, è certo che se l'idea del numero e della molteplicità è relativa allo spazio, essa è applicabile soltanto a quegli esseri che sussistono nello spazio ed hanno dimensioni spaziali, cioè agli esseri "materiali. Ma il soggetto pensante, l'io, non è un oggetto materiale, né ha dimensioni spaziali, forma esterna e grandezza. Dunque all'"io" non è possibile applicare l'idea della molteplicità; né si può parlare di molti soggetti pensanti, né ammettere che esistano, perciò, tanti soggetti diversi e distinti. Il soggetto o l'"io" è una parola che non ammette plurale. Che se, ciò nonostante, seguitiamo a parlare di tanti soggetti e di tanti "io" e distinguiamo, per esempio, il padre dal figlio e il fratello dalla sorella, come tante persone ognuna delle quali ha una sua propria soggettività diversa da quella degli altri, possiamo farlo — sembra — per i che trasportiamo, in certo senso, indebitamente, un concetto fatto per essere applicato alla natura e agli esseri materiali, nel campo dello spirito e degli esseri spirituali. E così facendo, cogliamo, nello spirito, non quelle speciali caratteristiche per cui è spirito o soggetto e niente altro, ma quelle caratteristiche che essa ha, o sembra avere, in comune colla natura materiale: quelle caratteristiche, cioè, che ci appaiono proprie dello spirito e del

soggetto, quando lo consideriamo alla stessa stregua degli oggetti, quasi fosse esso medesimo un oggetto.

Infatti, quando noi distinguiamo il padre dal figliuolo o il fratello dalla sorella, e li consideriamo come tanti io, soggetti, persone, forniti ciascuno d'una realtà sua propria, teniamo presente una somma di circostanze che appaiono evidenti a chiunque. Il padre è più vecchio del figlio, più alto, o più basso di statura, coi capelli brizzolati o bianchi anziché bruni o biondi: con un insieme di caratteri fisiologici e anatomici che sono diversi da quelli del figlio: con un corpo e un organismo che va e viene per suo conto senza esser legato al corpo del figlio, tanto è vero che mentre il padre va all'ufficio, o sta in casa, o si reca a discorrere cogli amici, il figlio va a scuola, o viaggia in automobile, o fa dello sport, magari a cento chilometri di distanza. Per questo, o per altre simili ragioni, anche il fratello è diverso dalla sorella, e questa dalla madre, e questa dalla nonna o dalla zia, o da tutti gli altri parenti vicini e lontani: e tutti i componenti di una famiglia sono diversi dai componenti di tutte le altre famiglie. Eppure — si noti bene — in tutto questo insieme di circostanze per cui un soggetto sembra distinguersi da altri soggetti e una persona da altre persone, non c'è una sola che appaia desunta da quei caratteri veramente spirituali che ora ci interessano. Il padre, infatti, ha certo un corpo e una testa, e due gambe che lo portano in giro per ii suoi affari indipendentemente dal figlio; e può alzarsi o star seduto, mangiare o dormire, senza che il figlio sia interessato in queste operazioni. Ma quando noi diciamo così e distinguiamo il padre dal figlio come un corpo da un altro corpo e una testa da un'altra testa, consideriamo noi davvero quei tali caratteri per cui il padre è padre nel più assoluto senso della parola, e il figlio è, parimenti, figlio?

Ognuno sa che, perché un padre possa dirsi padre, occorre che abbia generato il figlio; ma poi non basta che lo abbia generato e messo lì come ranno le bestie, ma è necessario che lo abbia educato, e tenuto spiritualmente vicino, e amato, e indirizzato nel cammino della vita, prendendone, in una parola, tutte quelle cure che rendono così alta e difficile la missione paterna. Né basta che tali cure se le sia prese una sola volta, o per alcuni giorni, o magari, per alcuni anni, ma è necessario che le abbia prolungate con assidua, instancabile sollecitudine, tutti i giorni della sua vita, che, prima o dopo, da lontano o da vicino, un padre è sempre padre. E, similmente, il figlio è figlio, non perché sia stato generato e nutrito, salvo poi a voltare le spalle ai genitori e andarsene per conto suo, ma perché porta, al padre, obbedienza, rispetto, devozione, e di questi sentimenti è pronto, se occorre, ogni ora e ogni minuto a dare quelle prove che le circostanze possono richiedere.

Se il padre non ha cura del figlio, e il figlio non ha riconoscenza e amore per il padre: se vivono nella stessa casa ma stanno ognuno per conto suo senza prendersi pensiero l'uno dell'altro più di quello che si prendano dei mobili domestici, tutti siamo pronti a dire che quel padre e quel figlio sono tali di

nome ma non di fatto: lo sono, forse, nel significato materiale e fisiologico della parola, non lo sono — quel che più importa — nel significato umano e spirituale: che la sollecitudine e l'amore reciproco sembra a ognuno condizione indispensabile del rapporto tra padre e figlio, talché, dove mancano, il rapporto tra padre e figlio svanisce, o si riduce a una pura apparenza esterna. Ebbene: che cosa sono mai l'amore e la sollecitudine del figlio per il padre e viceversa, indispensabili perché si possa parlare d'una relazione paterna o filiale, se non un immedesimarsi, un unificarsi, un compenetrarsi a vicenda, farcendo sparire tutte quelle differenze e diversità per cui essi ci apparivano come due individui, naturalmente e materialmente diversi?

Il padre può certo passeggiare, mangiare, dormire, indipendentemente dal figlio, ma in quanto passeggia, mangia e dorme per conto suo, non è certo padre, né esercita la funzione paterna. Per esercitare degnamente la quale, o nei momenti nei quali la esercita, non si metterà già a passeggiare, mangiare o dormire per conto suo, ma avrà cura del figlio, e gl'interessi del figlio diventeranno i suoi, e al figlio egli si sforzerà di trasmettere il meglio dei propri pensieri, dei propri affetti, delle proprie aspirazioni, fino a sentire la propria anima che vibra all'unisono colla sua; e solo se veramente e in quanto veramente sentirà di aver raggiunto questa comunione di affetti di aspirazioni, di ideali, si sentirà nel più ampio senso della parola, padre.

E lo stesso dicasi del figlio verso il padre, del fratello verso la sorella, della figlia verso la madre, verso la nonna, verso gli zii; di tutti i membri d'una famiglia, fra loro. I quali tutti in tanto meritano d'esser detti, e sono, e si sentono, rispettivamente figli, padri, fratelli, sorelle, madri, nonni, zii e via dicendo, non in quanto stanno ognuno per conto suo senza darsi pensiero degli altri, ma in quanto sussiste fra loro amore, affetto, comprensione reciproca; in quanto tutti lavorano a realizzare una comunità di affetti, di aspirazioni, di idee, che abolisce la diversità materiale dei corpi e stringe in operosa comunione i cuori e gli spiriti; e, anzi, tanto più li stringe, e tanto meglio possiamo affermare che essi costituiscono davvero una famiglia sola. E non basta. Che, al mondo, non c'è solo la famiglia, ma, oltre la famiglia, la società e la nazione. E i cittadini che compongono una medesima società e un medesimo stato, sono e si sentono concittadini e connazionali non certo perché stanno, col corpo, ognuno a casa sua, ma perché, al solito, si stringono fra loro in una comunità di doveri, di idee, di abitudini, di leggi, che li affratella, e ne fa non più molti, o molti solo esternamente, ma uno dall'interno, nella azione e nel pensiero. E non basta ancora. Che, non esiste soltanto lo stato o la nazione, ma anche l'umanità: e le diverse nazioni si può dire che compongano l'umanità, non in quanto se ne stanno ognuna rinserrata nei suoi confini senza volerne sapere delle altre; ma in quanto si assistono, si aiutano, si scambiano vicendevolmente ciò di cui hanno bisogno, si sforzano di intendersi e di aiutarsi realizzando una armonica e civile convivenza:

cercano, al disopra delle divergenze e delle differenze, una ragione comune di esistere.

E dappertutto, insomma, nella famiglia, nella società, nello stato, nella umanità sembra verificarsi una stessa legge: secondo la quale la natura e la materia distinguono e dividono, ma lo spirito affratella ed unisce; e, perciò, se guardiamo ai caratteri materiali e naturali troviamo una molteplicità, ma se guardiamo ai caratteri spirituali troviamo unità. Sì che quelle differenze per cui un uomo si distingue dall'altro e per cui ci pare di poter asserire l'esistenza di una molteplicità di soggetti, si riferiscono, veramente, non agli spinti ma ai corpi. Ai corpi umani che sono disseminati qua e là in uno stesso territorio o, addirittura, su tutta la superficie terrestre; che possiamo distinguere e numerare, e pensare separati fra loro entro lo spazio: e non già agli spiriti che non hanno, dimensioni né occupano spazio, e che quando s'affermano nelle loro funzioni spirituali, si compenetrano e si identificano a vicenda.

Unità di maestro e scolaro

E ciò che si è detto del padre e del figlio si può ripetere di quell'altra paternità e figliazione ideale in cui consiste il rapporto specifico dell'educazione: il rapporto fra maestro e scolaro. Poiché — già abbiamo dovuto accennarlo — il maestro e lo scolaro si possono certo considerare due persone distinte, se si guarda al fatto che l'uno è più vecchio e l'altro più giovane, l'uno siede in cattedra e l'altro fra i banchi, e, finita la lezione, ognuno se ne va per i fatti suoi, e rientra nella propria vita privata, ove ha un sistema di interessi, di abitudini, di idee che non coincide affatto con quello degli altri. Ma anche qui — pare — abbiamo commesso il medesimo errore di prima. Infatti, il maestro è e merita d'esser detto tale solo perché è anziano, perché siede in cattedra, perché, finita la lezione, rientra in un sistema di vita propria che non ha nulla a vedere colla vita degli scolari? Evidentemente no.

Ci sono tanti che sono anziani, che seggono in cattedra, che finita la lezione, attendono ai propri interessi e che, magari essendo forniti di mille lauree e diplomi che attestano solennemente la loro capacitò, didattica, riescono, nel fatto, pessimi maestri, o maestri solo sulla carta e nell'organico dei ruoli, ma non nella realtà! Perché il maestro è e merita d'esser detto maestro nel più vero significato della parola, non in quanto ha delle lauree, è anziano, porta occhiali e barba, siede dignitosamente in cattedra, è fornito d'un corpo con due gambe che gli danno la facoltà di deambulare per suo conto e di attendere, dopo o prima della lezione, ai suoi affari privati: ma il maestro è e merita d'esser detto maestro, in quanto, come si dice, riesce a tenere desta l'attenzione dei suoi discepoli; riesce a farsi seguire, a fare intendere le sue parole, a suscitare interesse e curiosità nell'animo altrui; in quanto le sue lezioni non restano puri suoni di parole senza un significato, che gli altri raccolgono stentatamente sbadigliando e annoiandosi, sospirando l'ora

della libertà; ma risuonano nello spirito degli alunni e vi destano un'eco profonda e sono accolte e meditate, e amate, un po' come la parola che ciascuno attendeva e della quale sentiva il bisogno; la parola che ognuno avrebbe detto a se stesso, se ne avesse avuto la capacità. Il maestro insomma — già lo dicemmo — è maestro in quanto insegna, e non per altro se non perché insegna, e non in altri momenti che in quelli nei quali riesce a insegnare. Ora, insegnare vuol dire appunto leggere nell'animo degli scolari; intenderne i bisogni e le curiosità per adeguare ad essi le nostre parole; immedesimarsi, cioè, a tal segno coll'anima degli scolari, da sentir da noi i problemi e i dubbi che tormentano quegli animi giovanili, come se fossero i nostri. E questo immedesimarsi che cosa significa; se non che il maestro è maestro solo in quanto riesce a superare la dualità che c'è fra lui e lo scolaro, e a farsi veramente uno solo con lo scolaro?

Quando la lezione riesce bene, il maestro parla per gli altri, ma con quel calore e quella convinzione che si adoperano parlando per sé, e gli scolari ascoltano le sue parole, ma veramente le ascoltano non come dette da un altro, bensì con quella attenzione che si ha per le parole che scaturiscono dal nostro animo stesso: come parole che risuonano dentro ciascuno, e che ciascuno dice a se medesimo. Che se il maestro s'accorge d'esser diverso dallo scolaro, e si vede seduto in cattedra, e pensa ai suoi capelli grigi, alla sua barba, alle incertezze e alle preoccupazioni della sua carriera e così via, allora l'incanto è rotto, e la parola che gli fluiva copiosa dalle labbra s'arresta, e diventa stentata e strascicante, e la lezione s'interrompe, e, in quel momento, il maestro ha cessato d'esser maestro, per diventare solamente un povero uomo che pensa ai propri guai. E similmente lo scolaro, se s'accorge d'esser diverso dal maestro, e si vede seduto fra i banchi e si mette ad ammirare i bottoni nuovi dei suoi polsini e riflettere alla gita che fece domenica scorsa cogli amici, e stuzzica col gomito il vicino o segue, pensoso, il volo d'una mosca, rompe anche lui, l'incantesimo e si distrae, e le parole del maestro gli divengono suoni senza significato: tanto che quando si scuote e si riprende e si concentra di nuovo, s'accorge d'aver perduto buona parte della lezione, e non riesce più a capire quel che segue, non avendo bene afferrato quel che precede.

E in quanto si è distratto, lo scolaro si è veduto, sì, diverso dal maestro, ma ha anche perduto il filo della lezione; e, in quell'atto, non si può più dire che sia stato veramente scolaro, ma si deve dire ch'è stato un giovincello svagato colla testa per aria e con tutti i difetti propri di quella, sotto altri aspetti, felicissima età: un giovincello come tanti che scorazzano per le strade senza, forse, aver mai messo piede in una scuola dopo le prime classi elementari Sì che, per concludere, si può ben asserire che il maestro e lo scolaro sono e meritano di esser detti tali solo quando, dimenticandosi delle proprie singole personalità, si unificano e si compenetrano a vicenda, assorbendosi nella lezione, che in tanto c'è e riesce, in quanto stringe in una

sintesi vera e propria il maestro e lo scolaro, facendone di due, uno. E anche qui si riscontra la solita legge: la materia divide, ma lo spirito unifica.

Il maestro e lo scolaro li possiamo considerare diversi quando si guarda alle loro caratteristiche materiali, o, almeno a certe caratteristiche che meritano di essere dette materiali ed estrinseche rispetto a ciò che costituisce, spiritualmente, la vera funzione del maestro e dello scolaro. Ma se li consideriamo nelle loro caratteristiche spirituali, e cioè nell'atto rispettivamente dell'insegnare e dell'imparare, non possiamo mettere in dubbio che maestro e scolaro tali veramente siano solo quando s'intendono, collaborano, si compenetrano a vicenda: ossia non sono più due, ma uno solo.

Il concetto della molteplicità, o della dualità, pare inapplicabile a una funzione spirituale per eccellenza come quella dell'educare o dell'istruire.

Se la categoria della molteplicità sia applicabile allo spirito

Per procedere con ordine, cominceremo dal discutere la prima parte di questa importante questione, riguardante la molteplicità dei soggetti. Discuteremo, cioè, anzitutto, il concetto della molteplicità in generale. È vero che il concetto della molteplicità sia applicabile solo alla natura, o ad un sistema materiale e spaziale?

Per rispondere a tale domanda, evidentemente bisogna indagare due cose: 1°. se davvero il concetto di molteplicità non venga mai applicato allo spirito; — 2°, se questa applicazione venga fatta legittimamente: cioè senza dimenticare le caratteristiche dello spirito, o di quella certa funzione spirituale che si vuol prendere in esame, e senza confonderle con caratteristiche proprie della natura e del mondo materiale.

Scegliamo, per evitare inutili controversie, qualche ordine di realtà il cui valore non sia contestato da nessuno, neppure da coloro che, come i moderni idealisti, riconoscono per unica realtà la storia, e lo svolgimento dello spirito umano e dei suoi prodotti. Prendiamo un esempio che ci ha già servito. Le opere d'arte sono o non sono molteplici, cioè diverse una dall'altra, inconfondibili, irriducibili, costituenti ciascuna un piccolo mondo a sé che ha bisogno d'una speciale ricerca ed analisi per essere capito?

Sembra molto difficile il negarlo. Di fatto, la critica e la storia dell'arte, anche più progredite, suppongono appunto questa molteplicità; suppongono che la *Divina Commedia* sia un'opera d'arte, e l'*Orlando Furioso* un'altra opera d'arte, e l'*Eneide* un'altra, e l'*Iliade* un'altra, e il *Macbeth* un'altra, e così via: suppongono che quelle caratteristiche colle quali si può definire la *Divina Commedia* non vadan più bene per l'*Orlando Furioso*, né per l'*Eneide*, l'*Iliade*, il *Macbeth* ecc.; suppongono che in ogni opera d'arte sia, in certo modo, un piccolo mondo a sé, un organismo originale ed autonomo che non può essere conosciuto se non mediante un atto di penetrazione ogni volta nuovo e diverso, da parte della critica.

Le opere d'arte sono molteplici: e chi volesse dimostrare che non sono molte, ma una sola, e, che la *Divina Commedia* è uguale all'*Orlando Furioso*, e questo all'*Eneide* e questa all'*Iliade* e così via ci farebbe, con ragione, l'effetto d'un uomo poco sano di mente. Così abbiamo risposto alla prima domanda: il concetto di "molteplicità" viene applicato allo spirito e ai prodotti spirituali; tanto è vero che lo si applica abitualmente alle opere d'arte.

Viene applicato legittimamente? — ecco la seconda domanda. Potrebbe taluno obbiettare che, anche qui, le opere d'arte si possono considerare molteplici e diverse l'una dall'altra, solo in quanto si guarda ai loro caratteri esteriori e materiali: poniamo al fatto che sono tanti libri diversi, scritti in lingue diverse, con segni diversi, in circostanze di tempo e di luogo diverse, per opera di individui diversi. Ora, l'opera d'arte non è opera d'arte perché scritta con certi caratteri, in una certa lingua, in determinate circostanze locali, temporali e personali, ma perché, superando tutti questi fatti e presupposti esterni della sua esistenza, riesce a realizzare una visione, una immagine, uno stato lirico, un mondo di fantasmi che vive universalmente, nell'animo di tutti, per sempre. — Muor Giove, e l'inno del poeta resta. — D'altronde, perché la *Divina Commedia*, il *Furioso*, l'*Eneide*, l'*Iliade* ecc. si chiamano tutte "poesie" e "opere d'arte" se non perché, attraverso le loro differenze, hanno in comune appunto l'essenza e la natura artistica; convengono, cioè, nella struttura e nella ideale costruzione della "poesia" e dell'"opera d'arte" in genere?

Se le opere d'arte sono molteplici, l'arte è una sola: e le opere d'arte stesse in tanto esistono ed hanno un valore per la critica e la storia in quanto partecipano tutte della identica natura dell'arte. Il critico e lo storico potranno, sì, studiare a parte la *Divina Commedia*, il *Furioso*, l'*Eneide*, l'*Iliade* ecc. ma in tanto riusciranno ad essere buoni storici e critici davvero, in quanto, lungi dal fermarsi alle esterne particolarità che distinguono quelle opere una dall'altra, penetreranno nella loro intima essenza e ci daranno, così, quel giudizio nel quale, in ultima analisi, si conclude tutta l'attività dello storico e del critico: "l'opera d'arte X... è veramente un'opera d'arte". Giudizio nel quale si risale dal particolare all'universale, dalla materia allo spinto, dall'esterno all'interno, dalle circostanze esteriori e secondarie all'intima costituzione dell'opera: e si può risalire perché dalla molteplicità delle opere A, B, C, D, ecc., si passa alla unità, sempre identica con sé, dell'"arte" o della "poesia" in generale. Nemmeno la critica e la storia, dunque, ammettono che 'il concetto di molteplicità si possa applicare a un prodotto dello spirito qual è l'opera d'arte.

Esempio di molteplicità non materiale: le opere d'arte

L'obbiezione sembra gravissima, eppure si supera con relativa facilità. È evidente, infatti, che le opere d'arte hanno, in quanto opere d'arte, una essenza

o una natura comune e identica, per la quale mentano appunto che il critico le qualifichi opere d'arte e le distingua da altre produzioni umane che opere d'arte non sono, benché magari tali siano state, o siano ancora, erroneamente credute. Ed è, anche, evidente, che di questa unica e comune natura di tutte le opere d'arte il critico e lo storico debbano tenere il massimo conto, poiché, in fondo, la missione della critica e storia dell'arte consiste precisamente nello scoprire quella natura identica e comune, e cioè nello scoprire quelle opere che veramente sono "arte" e "poesia" e nel distinguerle da altre opere che arte e poesia non sono. Ma, in primo luogo è lecito domandare: la funzione della critica e storia dell'arte è tutta qui?

Il critico, o lo storico che innanzi alla *Divina Commedia*, all'*Iliade*, all'*Eneide* ecc. si contentasse di dirci che sono tutte "poesie", o tutte "opere d'arte" e non volesse aggiungere altro, sarebbe davvero all'altezza della sua delicata missione?

Quella proposizione, anche così generale com'è, ha bisogno, per essere una proposizione scientifica, di venire dimostrata. Bisognerà, cioè, non limitarsi a dire che la Commedia, l'*Iliade*, l'*Eneide* sono opere d'arte, ma provarlo; e per provarlo, bisognerà osservare i caratteri particolari e specifici della *Commedia*, dell'*Eneide*, dell'*Iliade*, al fine di poter concludere che effettivamente l'una o l'altra di quelle grandi poesie presenta le proprietà e gli attributi dell'opera d'arte in generale. Né la dimostrazione così fatta per la *Commedia* potrà valere per l'*Iliade*, né la dimostrazione fatta per l'*Iliade* varrà per l'*Eneide* o il *Macbeth*, giacché, quando avremo constatato che la Divina Commedia presenta davvero i caratteri dell'opera d'arte, non sapremo ancora se la stessa cosa si possa dire dell'*Eneide*, o dell'*Iliade*, o del *Macbeth*: che, presentandoci caratteri diversi dalla *Commedia*, avranno bisogno di essere esaminati nuovamente ognuna da parte sua, per vedere se in esse si riscontrano o no degli attributi dell'opera d'arte.

E il critico che nel fare questo esame non tenesse d'occhio la singola e specifica struttura di ciascuna opera d'arte, ma trattasse la *Commedia* allo stesso modo del *Furioso*, o l'*Iliade* allo stesso modo del *Macbeth*, tutti lo direbbero non un critico, ma un incompetente e un guastamestieri. Tanto è radicata in tutti la persuasione che al critico non basti la coscienza dell'universale "arte", o "poesia", benché, certo, tale coscienza gli sia indispensabile; ma occorra, in più, pronta e sicura conoscenza delle particolari opere d'arte, occhio svelto, cioè, nel cogliere tutte quelle sfumature, anche delicatissime e impercettibili al volgo, per le quali ogni opera d'arte ci rivela una fisionomia sua propria originale e inconfondibile con quella di ogni altra opera d'arte.

Il valore della critica sta appunto nel saper giudicare bene queste sfumature, né una critica che le ignorasse o non ne sapesse cogliere meriterebbe d'esser presa in considerazione. Sì che l'ideale della critica non sta, come ci era parso da principio, nel fare d'ogni erba un mucchio e nel

ridurre tutte le opere d'arte ad una unità indifferenziata, anzi nel ben distinguere e nel sceverare ogni opera attraverso le sue peculiari caratteristiche, per cui non è soltanto una "opera d'arte" in generale, sibbene proprio quella tale opera d'arte, *Commedia*, *Furioso*, *Eneide* o *Macbeth*. Non unità, dunque, ma molteplicità: molteplicità nella quale si realizza, certo, l'unica natura dell'arte e della poesia, ma si realizza attraverso una molteplicità di opere ben diverse e distinte e inconfondibili fra loro.

Né si dica — come si era detto prima — che tale molteplicità è data solo da caratteri estrinseci o non essenziali all'opera d'arte, da circostanze materiali di tempo o di luogo per cui la *Commedia*, il *Furioso*, l'*Eneide* ecc. ci appaiano come libri materialmente diversi, scritti con segni diversi, o scritti da individui diversi, in epoche diverse, e così via. Poiché, già abbiamo avuto occasione di affermarlo, ciò che per il critico o, in genere, per l'intenditore, costituisce la fisionomia individuale di ciascuna opera d'arte non è la materia tipografica, il tempo, il luogo della composizione e simili, ma quella immagine, quel motivo, quella nota, quel palpito della fantasia che stringe in unita inscindibile le parole d'un poema dando loro il calore e la vita d'un organismo originale. Sono queste "note" e questi "motivi" lirici che appaiono diversi e molteplici e irriducibili fra loro all'orecchio sperimentato del critico; per il quale il leit-motiv della *Commedia* non è quello del *Macbeth*, né il leit-motiv del *Macbeth* è quello di altre opere. Tanti motivi che costituiscono una molteplicità, non spaziale, o materiale, ma ideale innegabile, nella quale le circostanze materiali entrano solo per quel che possono, cioè come espressione corporea ed esterna della molteplicità ideale e non certo come suo essenziale costitutivo. Così la *Divina Commedia* si differenzia dall'*Eneide* non perché siano due libri materialmente diversi, scritti con segni diversi, ma perché il motivo poetico di Dante non è il motivo poetico di Virgilio. Tant'è vero ch'io posso moltiplicare le copie della *Divina Commedia* e farne molti libri materialmente diversi, ma la *Divina Commedia* resta una; e viceversa posso stampare *Divina Commedia* ed *Eneide* nella stessa carta, collo stesso formato, cogli stessi caratteri tipografici, sotto la stessa copertina, e i due poemi restano sempre due. E il fatto che il libro *Divina Commedia* e il libro di *Eneide* siano materialmente diversi non diventa significativo per il critico altro che quando, smettendo di considerarli dall'esterno come due cose materiali, si aprono e si leggono e ci si accorge che la diversità materiale dei segni e dei caratteri e della lingua non è solo diversità materiale, ma è l'espressione di quella profonda diversità ideale e spirituale per cui i motivi interiori dell'arte dantesca non sono i motivi dell'arte virgiliana. E quello che s'è detto per la composizione tipografica del libro, si ripeta per tutte le altre circostanze esterne di tempo, di luogo, di persona, che accompagnano la composizione dell'opera d'arte: le quali sono tutte interessanti se si rispecchiano e s'esprimono nei suoi motivi interni, sono tutte insignificanti se non vi si esprimono. Si può arrivare persino — è successo coi poemi omerici

— a ignorare l'autore d'una poesia e, nonostante, conoscerla e studiarla e gustarla esteticamente colla maggior soddisfazione. Non par possibile negare, dunque, che il critico si trovi innanzi, nelle opere d'arte, a una molteplicità reale e irrefutabile, non riducibile punto a molteplicità materiale o spaziale.

ANCORA DELL'UNITÀ E DELLA MOLTEPLICITÀ

Altro esempio di molteplicità non materiale: le azioni

Ma perché l'esempio, tratto unicamente dalle opere d'arte, non sembri dare al nostro ragionamento un valore troppo limitato, scegliamo un altro esempio di realtà non materiali alle quali si applica ugualmente la categoria della molteplicità. Tutti gli uomini agiscono: compiono, cioè, delle azioni. Ora, queste azioni sono una sola, o sono molteplici? La risposta non sembra dubbia. Le azioni sono molteplici e diverse fra loro non meno delle opere d'arte: tanto è vero che, se fossero una sola, tutti i nostri giudizi che si riferiscono alle azioni umane, e, in primo luogo, i giudizi morali, diverrebbero impossibili. Soccorrere i poveri, visitare gli ammalati, salvare, con rischio della vita, i pericolanti, sono azioni ben diverse dall'opprimere i deboli, saccheggiare gli onesti possidenti, insidiare nella loro innocenza i miti e i puri. E, anche per le azioni buone, che sono diverse dalle azioni cattive, sussistono infiniti gradi e sfumature; dalla semplice puntualità ed esattezza nell'adempimento dei doveri quotidiani all'eroismo e all'immolazione di sé che vanno in cerca sempre del dovere più difficile: e infiniti gradi e sfumature sussistono, similmente, per le azioni cattive; dalla colpa ch'è effetto di inavvertenza e di fragilità, alla colpa turpemente preparata e assaporata in tutti i particolari. E non basta; che le azioni non si definiscono soltanto dalla loro bontà o malvagità, e neppure dal grado specifico dell'una o dell'altra, ma da tutte le circostanze interne ed esterne nelle quali si compiono, che costituiscono un insieme originale e irriproducibile, per cui fra tutte le infinite azioni umane passate, presenti o future, non è possibile rintracciarne due che siano davvero identiche una all'altra. E il moralista o il filosofo che, appunto, le azioni umane ha preso ad oggetto del suo studio, è costretto a farsi storico, se vuol capire sul seno qualche cosa: e obbligo dello stesso storico è precisamente il saper bene afferrare la inconfondibile fisionomia di ciascuna singola azione umana: tanto che uno storico il quale trattasse l'incoronazione di Napoleone come quella di Carlomagno, la rivoluzione francese come la battaglia di Novara e così via, tutti lo direbbero uno sciocco; non meno sciocco del giurista o del magistrato che trattasse il furto come. la proprietà e il lavoro come il vagabondaggio.

Certo, anche qui si potrà obbiettare (come già per le opere d'arte) che le azioni umane sono, veramente, diverse, piuttosto per le loro caratteristiche

esterne e materiali che per la loro intima essenza immateriale, o spirituale. Poiché le azioni hanno in comune fra loro il fatto di essere tutte "azione", cioè prodotto, più o meno deliberato, più o meno diretto, della volontà umana: e lo storico o il moralista che le studia non si interessa, veramente, altro che di questo unico fatto: d'indagare, cioè, il rapporto delle singole azioni colla volontà umana, per vedere se e fino a qual punto ne sono il genuino prodotto; e appunto in base a questo rapporto può decidere se un'azione sia morale o immorale, utile o nociva, ben riuscita o mal riuscita, con tutte le speciali circostanze che le danno la sua specifica fisionomia. Sì che, in ultima analisi, anche le azioni, molteplici per le esterne circostanze nelle quali hanno luogo, risultano unificate nel loro rapporto fondamentale colla volontà umana. E l'obbiezione può anche parere, per le azioni, più difficile che per le opere d'arte, poiché le prime non si esplicano sempre e necessariamente in un organismo anche materialmente definito come accade per le altre.

Le azioni non producono sempre e di necessità un oggetto ad esse esterno, che sussiste di per sé, come accade nelle opere d arte, ma talvolta si esauriscono in una pura e semplice modificazione della realtà materiale e spirituale in cui si sono prodotte, che non è facile isolare o distinguere da altre modificazioni prodotte, a loro volta, da altre azioni concorrenti. Distinguere un'azione dall'altra è, dunque, in certo senso, più difficile che distinguere un'opera d'arte dall'altra. Ma, in ogni modo, la risposta che abbiamo dato per queste ultime vale anche per le prime, né la maggior facilità o difficoltà della distinzione altera il problema.

Infatti, è certo che le azioni si possono dire tutte "azioni", (come le opere d'arte si possono dire opere d'arte), in quanto hanno una comune essenza, un sistema di caratteri comuni per i quali possono esser dette precisamente "azioni" e distinte da ciò che azione non è, benché possa erroneamente parere. Ma il fermarsi a questa essenza comune non significa intendere le azioni particolari, che realizzano questa comune essenza, ognuna in un modo suo proprio originale e inconfondibile, che bisogna ogni volta studiare e capire. E tanto più uno storico sarà incline al generalizzare e al trattare tutte le azioni allo stesso modo, tanto più fondata sarà l'accusa, che gli si potrà muovere, di possedere scarsa sensibilità e poco senso critico; cioè di essere un cattivo storico. Né si potrà dire che le singole azioni si distinguano fra loro solo per le circostanze materiali di tempo e di luogo, le quali fanno la cronaca e non la storia: poiché il vero storico non si limita a studiare l'anno in cui avvenne l'incoronazione di Carlomagno, o quella di Napoleone, né distingue la battaglia di Legnano da quella di Novara per le armi diverse, il diverso numero dei soldati o la diversa foggia del vestire; ma e nella incoronazione di Carlomagno e in quella di Napoleone e nella battaglia di Legnano e in quella di Novara cerca, come si dice, il significato, le cause, i motivi, cioè l'intima ragion d'essere per cui ciascuna di quelle azioni appare diversa dalle altre, possedendo, nello sviluppo della umanità, un diverso valore e una diversa

importanza. Similmente, nessun moralista o nessun giudice distinguerà un furto da un onesto guadagno o un assassinio da un atto di legittima difesa sol perché commessi da individui diversi in diversi punti dello spazio o momenti del tempo, coll'uno o coll'altro strumento materiale: ma bene li distinguerà secondo l'intima ragione che li ha mossi e determinati, ragione ogni volta diversa e che richiede, perciò, ogni volta, una diversa valutazione.

Questo non vuol dire, si capisce, che le circostanze materiali di un'azione non abbiano nessuna importanza: ma, secondo già dovemmo analogamente osservare per le opere d'arte, esse valgono solo in quanto rispecchiano ed esprimono i motivi interiori dell'azione, e appunto a questa stregua vanno considerate, poco o nulla interessandoci se non esprimono tali motivi, molto se li esprimono. Così, poniamo, il numero dei combattenti in una battaglia o la foggia delle armi adoperate, circostanze per sé indifferenti, diventano altamente significative quando da esse risulta, per esempio, una notevole sproporzione di forze fra le parti belligeranti che renda oltremodo geniale la vittoria ottenuta dalla parte più debole o, almeno, ne spieghi onorevolmente la sconfitta. E anche qui bisogna terminare col concludere che la molteplicità delle azioni umane alla quale lo storico e il moralista si trovano innanzi non coincide punto colla molteplicità della serie spazio-temporale, ma è una molteplicità di elementi ideali e immateriali, una molteplicità di ragioni, di motivi, di sfumature psicologiche che danno a ciascuna azione la sua particolare fisionomia rendendola intimamente diversa da tutte le altre azioni.

Altro esempio: i sistemi scientifici e filosofici

In breve: ogni produzione dello spirito umano costituisce sempre una reale molteplicità, senza la quale la storia e il progresso e il divenire dell'umanità stessa diverrebbero incomprensibili. Persino la scienza e la filosofia, i più elevati ed universali prodotti della mente umana non possono sottrarsi a questa legge. E benché la scienza e la filosofia siano certamente una come una è la verità, e fuori di questa verità e della sua unità non possa rimanere che l'errore, cioè il contrario della scienza e della filosofia, ciò nonostante il carattere infinito della verità fa sì che, scorgendosene dalla nostra conoscenza ora l'uno ed ora l'altro aspetto, senza mai poterla tutta esaurire, anche le dottrine scientifiche e i sistemi filosofici costituiscano una molteplicità; intorno alla quale si affatica lo storico della scienza e della filosofia. Che, al solito, è storico è critico degno del suo nome quando, non contento d'averci detto così, in generale, che tutte le opere da lui studiate sono "scienza" o "filosofia" passa a cogliere, fino nelle sue più delicate sfumature, la speciale fisionomia di ciascuna dottrina o di ciascuna opera, scientifica, o filosofica, e ci mostra di saper ben distinguere, poniamo, il platonismo, dall'aristotelismo e l'aristotelismo dalla scolastica. Saperli distinguere non già perché si sono svolti in tempi diversi, ma perché animati da motivi ideali,

scientifici e filosofici, che non differiscono certo fra loro a quel modo che un bue differisce da una pecora e una casa da un albero, ma pur tuttavia differiscono, e fanno di quei sistemi tanti organismi ideali diversi.

La vera molteplicità dei soggetti

Ora, quello che si è detto delle opere d'arte, delle azioni, dei sistemi filosofici e delle dottrine scientifiche, non si vede ragione alcuna che impedisca di ripeterlo per i soggetti. In fin dei conti, anche il soggetto pensante umano altro non è - come l'opera d'arte, l'azione, il sistema filosofico o la dottrina scientifica - che una forma realizzata in una materia (1): un principio pensante che informa di sé un corpo. Sì che, quando noi distinguiamo un soggetto pensante dall'altro, nulla ci vieta, certo, di fermarci ad una distinzione tutta esteriore ed empirica, la quale veda nei diversi soggetti soltanto diversi corpi nello spazio: così come nulla vieta all'antiquario, al collezionista, al bibliofilo, di catalogare le opere d'arte come tanti oggetti materiali posti in una stanza o in una libreria, su ciascuno dei quali si può appiccicare un cartellino: così come nulla vieta al cronista di disporre le azioni umane una dopo l'altra come tanti fatti nel tempo. Ma allo stesso modo che il critico d'arte non si contenta di catalogare e di mettere gli uni accanto agli altri libri, statue, quadri ecc. ma procede ad una distinzione più profonda, desunta non dai caratteri materiali, sibbene dai caratteri interni e ideali delle opere che studia: allo stesso modo che lo storico non si contenta di enumerare e datare cronologicamente le azioni, ma ne cerca i motivi, le ragioni, la fisionomia interiore e appunto in base a questi nuovi criteri le distingue: allo stesso modo il filosofo non si contenta di distinguere dall'esterno i soggetti come tanti corpi in uno spazio, ma procede ad una distinzione più profonda, desunta non dai caratteri materiali, sibbene dai caratteri spirituali e ideali che costituiscono là soggettività. Poiché i soggetti hanno, certo, in comune il carattere d'esser tutti "soggetti", così come le opere d'arte hanno in comune il carattere d'essere "arte" e le azioni hanno in comune il carattere d'essere "azione"; ma hanno poi ciascuno una fisionomia interiore e una vita e una storia e una realtà diversa, singolare, irriproducibile, tanto che non si trovano e non si troveranno mai in tutto il mondo due soggetti identici, così come non si trovano due opere d'arte o due azioni identiche. E chi non tenesse conto di questa molteplicità e singolarità dei soggetti sarebbe per lo meno tanto cieco quanto lo è il critico che tratta tutte le opere d'arte allo stesso modo, o lo storico e il moralista che tratta tutte le azioni allo stesso modo.

---

(1) Si capisce che qui noli importa tenere conto d'altre differenze, anche notevolissime, come quelle che si riferiscono alla "sostanzialità" della forma - anima.

Infatti quando si dice che il maestro si - distingue dallo scolaro o il padre dal figlio solo in virtù di caratteri materiali, o almeno estranei alla vera ragione ideale e spirituale per cui il maestro è maestro, il padre padre e così via, si fa un'asserzione per lo meno precipitosa e irriflessiva. Certo, anche qui ci si può contentare di distinguere il padre dal figlio o lo scolaro dal maestro come si distinguono due diversi corpi umani forniti della facoltà di deambulare ognuno per conto proprio: ma nessuno oserà sostenere sul serio che tale distinzione, materiale ed estrinseca corrisponda ai veri caratteri della paternità o della funzione magistrale, così come nessuno oserà sostenere che sia aver distinto davvero l'*Orlando Furioso* dalla *Divina Commedia* aver detto che sono due diversi volumi con un diverso numero di pagine.

Senza dubbio, nelle note che costituiscono la personalità del padre ve ne sono di quelle che non hanno nulla a che vedere colla missione paterna, come la capacità di andare e venire nello spazio indipendentemente dal figlio, ma ve ne sono pure altre che hanno, con quella missione, una relazione essenziale, eppure non possono essere attribuite al figlio, ma debbono attribuirsi al padre. Così, poco importerà che il padre sia grasso o magro, lungo o corto; ma molto importerà ch'egli sia onesto o disonesto, che coltivi le scienze o le lettere, la medicina, la giurisprudenza, che sia un freddo uomo d'affari o un appassionato esteta, che abbia fatto un matrimonio buono o cattivo, che sia d'umore cupo e ipocondriaco o lieto e sereno.

Tutte circostanze non certo materiali, che influiscono sull'esplicarsi della funzione paterna a tal punto da cambiare del tutto, cambiando esse, quell'azione morale che il padre esercita sul figlio, coll'indirizzarla in un senso piuttosto che nell'altro: eppure circostanze che si presentano solo nello svolgimento della personalità paterna; anzi, possono essersi prodotte e spesso si producono quando ancora colui che poi diverrà padre non pensa neppure alla sua paternità, e, magari, non gli passa nemmeno per il capo l'idea di sposarsi, ma forse ha disegnato di rimanere celibe tutta la vita. E lo stesso dicasi del figlio. Il quale, poco importerà, se si vuole, che abbia un corpo diverso da quello del padre e occupi un altro luogo nello spazio; ma molto importerà che sia sciocco mentre il padre è intelligente, e appassionato per la musica mentre il padre non ha mai fatto una nota giusta, e portato all'azione e agli affari, mentre il padre è un contemplativo, e amante dei viaggi mentre il padre è un sedentario ostinato, e così via. Tutte circostanze che cambieranno radicalmente il colorito della sua figura filiale, e che pure non sono affatto materiali, né si sono punto prodotte mentre il figlio pensava al padre; anzi, forse, tanto meglio si sono delineate, quanto più ha egli pensato energicamente a sé e a niente altro che a sé. E non è, d'altra parte, affatto verso che il padre sia padre solo se e in quanto sta lì a pensare al figlio, e il figlio sia figlio solo se e in quanto sta lì a pensare al padre. Che, anzi, un padre il quale perda tutto il tempo a covare il figlio, troppo spesso rischia di divenire un padre miope e pedante, cioè un cattivo padre; mentre un padre che

pensi sì, al figlio, ma, in pari tempo, alla sua professione, e all'arte, e alla patria, e alla cultura, e alla religione, riesce senza dubbio un padre assai migliore e più efficace. Giacché il padre è un buon padre in quanto, prima di tutto, possiede una propria, ben formata ed energica personalità, senza la quale non potrebbe certo esercitare la sua missione paterna, e la quale non solo è diversa da quella del figlio, ma è desiderabile che si mantenga tale, né si potrebbe, senza commettere un gravissimo errore, trasmettere, così com'è, al figlio, o pretendere che quest'ultimo dovesse riprodurla in sé e darcene una copia esatta.

È vero, dunque, che il rapporto fra padre e figlio implica una certa comunità di sentimenti, di abitudini, di aspirazioni, di ideali, epperò una certa unità: ma - si noti bene - questa unità non consiste in altro se non, precisamente, in tale comunanza di sentimenti, d'abitudini, di aspirazioni, di ideali.

Comunanza che non implica punto l'identità del soggetto-padre al soggetto figlio o la loro trasfusione in un terzo soggetto, sintesi di ambedue, ma, anzi, la loro reciproca e relativa distinzione. Comunanza ch'è unità ideale, o reale in quanto ideale; non mai reale: che, anzi, si distruggerebbe quando si pensasse di realizzarla traducendola, una volta per tutte, in una determinata conformità o somiglianza, obbligando i membri d'una stessa famiglia ad abbandonare la propria personalità e a somigliarsi tutti, come tante palle da bigliardo, o tanti chiodi colla stessa capocchia. In fondo, nella argomentazione idealistica che vorrebbe l'unità dei soggetti, noi troviamo, ancora, il solito inconsapevole errore materialistico. Si ha paura che i soggetti non possano più intendersi, comunicare e stringersi gli uni agli altri, se non è garantita una comunicazione materiale che ne faccia tante parti, aspetti o momenti di un medesimo soggetto, come le viti di una stessa macchina, o gli animaletti che compongono i banchi di coralli. Quasi che i soggetti, immateriali, avessero bisogno per comunicare fra loro, di toccarsi, di stringersi o di entrare gli uni dentro gli altri, e quasi che la possibilità di comunicare e di intendersi non fosse data colla nozione stessa del soggetto e della sua immaterialità.

L'umanità e gli individui

E quello che s'è detto del figlio e del padre, si ripeta di tutti i membri d'una famiglia; d'una città, d'una nazione, della unità intera. Poiché anche i cittadini d'uno stesso stato non si possono, certo, distinguere fra loro unicamente come tanti corpi disseminati sulla superficie di un certo territorio, ma pure si possono e si debbono distinguere per quelle caratteristiche interne, per quelle attitudini, per quella fisionomia spirituale che di ciascuno di loro fa una persona irriducibile a tutte le altre. E può darsi benissimo che anche fra i caratteri spirituali o psicologici di un individuo ce ne siano di quelli che non

interessano, o interessano solo indirettamente, la sua funzione di cittadino: ma ve ne saranno sempre degli altri che con tale funzione appariranno intimamente connessi, benché l'individuo, nell'acquisirli o nello svolgerli, non si sia preoccupato punto della sua missione pubblica, ma abbia pensato solo a sé. Così, che un uomo sia architetto o pittore, banchiere o commerciante, operaio o poeta, sportivo o scienziato e via dicendo, sono circostanze che influiscono a tal punto sulla sua missione di cittadino da trasformarla completamente, benché l'individuo che sceglie di esercitare una qualsiasi fra codeste attività non lo faccia punto per considerazioni d'opportunità sociale o civile, ma in seguito ad una vocazione intima tutta sua. E i prudenti reggitori di stati, i quali sanno che quaggiù si vive "diversamente per diversi uffici", cercano, anzi, che codeste vocazioni non siano ostacolate e che ciascuno, scegliendo liberamente la sua sia in condizione di esercitarla colle migliori attitudini, epperò nel miglior modo possibile.

C'è stato è vero, qualche utopista - e il primo grande utopista in questo genere fu Platone - il quale ha creduto all'opportunità di costringere la vita individuale entro l'ambito di alcuni pochi schemi politico-sociali, facendo che le qualità del cittadino predominassero nell'uomo su tutte le altre: ma contro tali utopisti è sempre valsa l'obbiezione di Aristotele contro la Repubblica platonica: doversi ottenere l'unità dei cittadini nello stato, non col ridurli tutti somiglianti gli uni agli altri, anzi col lasciare che sviluppassero ognuno i caratteri propri, sì che l'unità dello stato fosse la risultante armonica d'una ben variata molteplicità. Giacché il cittadino, non è cittadino solo in quanto sta lì a pensare allo stato; cioè, per esempio, in quanto vota, o paga le tasse: ma è cittadino anche quando pensa agli affari suoi e cioè, come oggi si preferisce dire, lavora e produce: nel quale atto vale forse molto di più, anche come cittadino, che non quando si mette a parlare di politica.

E, nello stato, o nella, famiglia, o nella scuola, o, addirittura, nell'umanità e nella storia, la conclusione è sempre la stessa; e ogni individuo si distingue da tutti gli altri, non per il fatto materiale d'avere un corpo o di occupare un luogo nello spazio, ma perché realizza nella sua vita interna un "motivo" ideale e psicologico diverso da tutti gli altri individui, passati, presenti e futuri. Verità che salta agli occhi quando si considera la vita dei grandi uomini, e si pensa che lo scrivere biografie è, insieme, un'arte e una scienza tutta speciale, il cui segreto sta appunto nel cogliere non la conformazione dei corpi, delle gambe, delle teste, e neppure i nomi e i luoghi di nascita nudi e crudi, ma il ritmo, e, se ci si permette l'espressione, la formula ideale secondo cui si svolge ciascuna personalità. E più d'uno ha già detto, con eloquente immagine, che anche la vita di ciascun uomo è un'opera d'arte, nella quale si fondono originalmente i più svariati elementi, e che, proprio come le vere opere d'arte, va studiata ogni volta, precisamente nella sua originalità e novità. E quello che si dice per le vite dei grandi uomini non c'è ragione alcuna di non volerlo ripetere per le vite degli uomini modesti e oscuri dei quali non si

occupano i biografi, ma che pure hanno com'è ovvio, la loro personalità. Giacché, anche l'esistenza umana più umile e nascosta ha in sé un poema, e chi cammina tra i suoi simili con occhio puro e fraterno, lo sa, avendo, forse, trovato, nella sfiorita esistenza di qualche poveretto, un tesoro che non si potrebbe pagare neppur con tutte le ricchezze della nostra orgogliosa e rumorosa civiltà

DIVERSI SIGNIFICATI DEL TERMINE "UNITÀ"

Vari usi del termine unità

Ma siccome anche questo problema della unità e molteplicità dei soggetti è un problema difficile, e la cui discussione frettolosa può portare, come ha portato infatti, a gravi equivoci, non sarà male affrontarlo un po' più da vicino, prima di concludere in merito a ciò che riguarda più specialmente il maestro, e lo scolaro.

Quando si parla di "unità", a proposito dei soggetti o ad altro proposito, si sogliono, spesso, mescolare confusamente diversi significati di quel termine che, invece, sarebbe bene tenere sempre accuratamente distinti. Invero: supponiamo che io abbia due oggetti qualsiasi, per esempio due locomotive. In un primo senso io potrò affermare la *unità* delle locomotive, se dirò che esse non sono due, ma *una*. Nel qual caso colla mia affermazione io mi opporrò, evidentemente, alla asserzione contraria, di chi erroneamente credesse che le locomotive fossero due, forse per aver visto la stessa locomotiva più volte successivamente, o in posizioni diverse, o per aver, sempre erroneamente, scambiato con due locomotive due parti diverse della stessa locomotiva, come accadrebbe a chi pigliasse il *tender* per una seconda locomotiva attaccata alla prima. Così io avrò negato addirittura come illusoria la dualità delle locomotive per affermarne l'unità. La quale, adoperata in questo senso, significa, dunque, la coincidenza, o, meglio, la risoluzione in una sola, di certe realtà (le locomotive) che erroneamente si erano pensate molteplici. E perché l'esempio di due oggetti apparentemente diversi nello spazio, come le locomotive, non faccia velo, si rifletta che la stessa cosa si potrebbe ripetere per un processo e uno svolgimento nel tempo, o per un processo e uno svolgimento generale. Così il malaccorto osservatore che oggi vede un girino e, dopo qualche tempo, lo stesso girino fatto rana, dice: sono due animali diversi. Ma il naturalista gli risponde: no, è sempre un animale solo. E così dicendo afferma l'unità del girino e della rana come quella di due esseri che solo apparentemente sono diversi, mentre in realtà coincidono, come due fasi o momenti di un essere solo.

Ma supponiamo, ora, che, come s'era ammesso in principio, ci siano date davvero due locomotive, e che l'amico al quale le facciamo vedere, dopo

averle diligentemente osservate, pezzo per pezzo, venga fuori colla seguente affermazione: - Non è vero che quelle locomotive siano due. Infatti, se fossero due, dovrebbero essere diverse fra loro. Ora io vedo che l'una ha una caldaia, e l'altra parimenti una caldaia; una ha il fumaiolo, e l'altra parimenti il fumaiolo, una le ruote, e l'altra lo stesso numero di ruote: una si alimenta a carbone, l'altra pure a carbone: tutt'e due poi hanno la medesima messa in marcia, gli stessi freni, gli stessi segnali; servono allo stesso scopo e sviluppano la stessa precisa potenzialità. Finalmente, non c'è insignificante pozzetto della prima ch'io non ritrovi tale e quale nella seconda. Insomma, struttura materiale, funzionamento, velocità, scopi per i quali si adoperano, tutto è uguale, e vorreste darmi ad intendere che sono due macchine diverse? Ma io vi dico che sono una sola! - Ebbene, ad un tale frettoloso osservatore, tutti sappiamo che cosa risponderemmo.

Risponderemmo senza esitare che uguaglianza o somiglianza non vogliono dire unità: che, perciò, quantunque la prima locomotiva possa esser costruita in tutto e per tutto come la seconda, servire agli stessi scopi, far lo stesso lavoro e compiere gli stessi chilometri precisi, l'una locomotiva non è l'altra, e ben lo sa il costruttore, che, purtroppo, quando la prima aveva già finita nulla aveva fatto ancora per la seconda, e ha dovuto rimettersi daccapo al lavoro e ricominciare tutto dal primo principio. Questo non toglie, certo, che anche tra le diverse locomotive una certa *unità* debba sussistere; poiché, per il fatto stesso che sono tutte locomotive e non altro, debbono tutte corrispondere a un certo tipo di macchina costruita appunto per andar col vapore: debbono, come chi dicesse, realizzare una certa "essenza" comune in virtù della quale sono locomotive e non, per esempio, cavalli. Ma si tratta di una unità la quale non consiste affatto nella coincidenza reale e materiale delle locomotive in una locomotiva sola, bensì, solamente, nella comune essenza, ni comuni scopi, nelle identiche funzioni di ogni locomotiva. Unità che non esclude - come escludeva l'unità precedentemente considerata - la molteplicità: anzi l'ammette e, in certo senso, la richiede, poiché è implicita nel tipo generale della " locomotiva " la possibilità di realizzarsi in molti, anzi in infiniti modi particolari, colla costruzione di infinite macchine che, pur rispondendo tutte al concetto generale della "locomotiva", sono poi tra loro diverse, o, anche quando si somigliano, non cessano dall'esser molte, anzi, infinite. E ci farebbe molto ridere quell'ingegnere che pretendesse di aver costruito una locomotiva la quale non fosse una fra le infinite locomotive possibili, ma fosse la locomotiva in generale; una locomotiva non alta, né bassa, né larga, né stretta, né a quattro ruote, né ad otto, né lenta né rapida, senza, insomma, alcuna di quelle particolari caratteristiche che distinguono locomotiva da locomotiva. Ridicolo come - per pigliare un esempio celebre nella storia della filosofia - colui che volesse mangiare delle frutta, ma rifiutasse poi pere, mele, pesche, ciliege, e così via, sotto il pretesto che sono pere, mele, pesche e ciliege, ma non la "frutta" in generale. E perché

l'esempio delle locomotive, o quello delle frutta, non ci sviino, ricordiamo che la stessa considerazione potrebbe farsi a proposito delle opere d'arte, dei sistemi filosofici, o delle azioni umane. Che formano, senza dubbio, sempre una "unità" in quanto sono, rispettivamente "arte", "filosofia" e "azione" e non altro, epperò ci presentano un insieme di caratteri sempre uguali e costanti, ma costituiscono, effettivamente, una molteplicità, appunto perché il tipo o l'essenza universale dell'arte, della filosofia, dell'azione, vi si realizza in una infinità di mondi diversi.

L'unità di essenza

È noto che, questa seconda "unità" di cui abbiamo parlato: l'"unità", dell'essenza, o del tipo universale, nei suoi rapporti colla molteplicità delle esistenze particolari, ha fatto nascere, nella storia della filosofia, una grossa questione: la questione, cioè, se si dovesse riconoscere veramente reale la prima o non, piuttosto, la seconda; reale l'idea o l'essenza delle cose o non piuttosto la loro individua e particolare esistenza.

L'idealismo platonico tendeva ad attribuire ogni realtà alle essenze e alle idee, e considerava le esistenze particolari piuttosto come limitazioni, negazioni o pallide copie di esse: onde, più tardi, le esagerazioni satireggiate in alcune dispute medioevali, circa la "cavallinità", la "tavolinità" e simili che avrebbero dovuto sostituirsi, come termini reali, al prosaico cavallo o tavolino. E contro tali esagerazioni e il loro principio è sempre valsa la osservazione di Aristotele, il pensatore d'orientamento più realistico e sanamente critico che abbia avuto l'antichità: aver realtà l'idea e l'essenza non altrimenti che in quanto realizzata nel particolare e nell'individuo, o come forma del particolare e dell'individuale.

Nel mondo in cui si muove, infatti, la nostra conoscenza, all'essenza e al tipo universale tocca soltanto una realtà ideale, o idealità, mentre la realtà e la esistenza nel senso stretto della parola toccano al particolare e all'individuo. Giacché nessuno ha mai gustato "la frutta" in generale senza dover contentarsi di pere, o mele, pesche o ciliege e così via, e nessuno ha mai contemplato l'"arte" in generale, se non nelle singole opere d'arte, o visto l'"azione" o la "scienza" altro che attraverso le singole azioni o le singole dottrine scientifiche. Questo non vuol dire che l'essenza, l'idea o il tipo universale di ciascuna cosa non sia il principio o la forma della sua esistenza; e lascia, pure, impregiudicata la questione se le essenze, le idee o i tipi universali possano per avventura possedere un altro genere di esistenza e di realtà oltre quello che acquistano realizzandosi nei particolari: ma vuol dire solamente che l'essenza rimarrebbe per noi inconoscibile senza le esistenze particolari, e che, nel mondo della esperienza nostra, la sua realtà in altro non consiste se non nell'essere, appunto, il principio universale o la forma dei particolari.

Unità essenziale e unità individuale

Ora, benché alcuni degli esempi precedentemente addotti possano parer, forse, plateali, e non aver nulla da vedere con una questione così elevata e difficile come quella circa la unità e la molteplicità dei soggetti, sta di fatto che bene spesso in filosofia l'idea di un soggetto unico, assorbente, nella sua assoluta realtà, tutti i soggetti particolari, è nata proprio dall'aver confuso, o, almeno, non sufficientemente distinto quei due diversi significati della "unità" che abbiamo adesso chiarito. Infatti, è evidente che anche della "unità" del soggetto io posso parlare in due modi, a ognuno dei quali corrisponde, in filosofia, un ben diverso modo di pensare. Posso dire che il Soggetto è "uno", così come ho detto che c'è una sola locomotiva a chi erroneamente supponeva ce ne fossero due, come ho detto che il girino e la rana sono un solo animale a chi li faceva due animali diversi, come potrei dire che c'è una sola opera d'arte a chi mi presentasse due copie della *Gerusalemme Liberata*. E posso, viceversa, dire che il soggetto è uno, così come uno è, per tutte le locomotive, il tipo generale della “locomotiva", come è una l'arte attraverso l'infinita molteplicità delle opere d'arte possibili, una la scienza e l'azione umana, pur attraverso i vari sistemi scientifici e le diverse azioni ond'è fatta la storia. Ora, dal primo modo di unità, io posso certo dedurre il secondo, ma, viceversa, dal secondo non posso dedurre il primo. Se, infatti, due realtà qualsiasi non sono due ma una sola, è evidente che esse realizzano, o, per dir meglio, essa realizza anche una sola essenza e un solo tipo universale; ma se, invece sono davvero due e non una, il fatto che realizzano una sola e medesima essenza non basta per dimostrare che siano, invece di due, una. Così se io ho una sola opera d'arte, la *Divina Commedia*, non m'occorrono altre parole per dimostrare che ho anche una sola essenza: l'essenza, appunto, dell’"arte", ma se ho due opere, la *Divina Commedia* e l'*Orlando Furioso*, non mi basta aver provato ch'esse realizzano una sola essenza, l'essenza dell’"arte", per dimostrare che *Orlando Furioso* e *Divina Commedia* non sono più due ma una sola poesia. E lo stesso dicasi per i soggetti.

Quei filosofi i quali vogliono dimostrare che non ci sono già tanti soggetti molteplici e diversi, come l'osservatore volgare può credere fondandosi sul grossolano buon senso; ma c'è invece un unico e solo Soggetto senza plurale, non intendono certo affermare solo la unità presa nel secondo significato, ma intendono affermare la unità nel primo. Intendono, cioè, non limitarsi ad affermare che i molti soggetti e le molte anime individuali abbiano una natura od essenza comune; nel qual caso i soggetti continuerebbero ad essere molteplici e realmente distinti o diversi fra loro: ma intendono affermare la irrealità, la inesistenza, l'illusorietà dei soggetti considerati come distinti e diversi; e, insieme, la loro realtà in quanto si considerino come parti, o, meglio, aspetti e momenti di un unico soggetto. E allora, per fare questa dimostrazione, non basterà, evidentemente, provare che

tutti i soggetti hanno un'essenza, una natura, delle funzioni comuni: così come non si dimostra che la *Divina Commedia* sia l'*Orlando Furioso* provando che tutt'e due hanno in comune la natura dell'opera d'arte.

Unità e universalità dei valori

Ma questa dimostrazione, così concepita, è poi possibile? Ed è arrivato davvero qualcuno a farla? Rispondere esaurientemente a una simile domanda vorrebbe dir far tutta la storia della filosofia moderna da Kant, o, forse, da Cartesio in poi; il che non rientra, certo, nei limiti della nostra presente ricerca. Tuttavia, se può essere difficile richiamare nella loro particolare fisionomia storica i vari sistemi filosofici moderni che hanno portato il loro contributo al concetto del Soggetto unico, altrettanto facile è richiamare almeno i più importanti argomenti coi quali quel concetto si è cercato di stabilire. E possiamo dir subito che quegli argomenti, in quanto tendono davvero a stabilire, non l'essenza o la natura comune dei soggetti, ma la impossibilità di pensare i soggetti stessi come effettivamente molteplici e la necessità di risolverli in un soggetto solo, si possono ridurre a due. Che sono l'argomento gnoseologico, e l'argomento attivistico, già da noi esaminati e criticati. Secondo i quali un soggetto non saprebbe ammettere fuori di sé altri soggetti, vuoi perché, se ci fossero, non li potrebbe conoscere, vuoi perché limiterebbero, colla loro esistenza, la sua attività, redendolo da attivo passivo. Ma di questi argomenti noi già conosciamo il valore e, perciò, non indugeremo di nuovo a discuterli, fondati come sono, e lo sappiamo, sopra un'inconsapevole concezione materialistica del soggetto e della conoscenza in genere.

Ci sono altri argomenti? Uno almeno ce n'è, al quale, nella filosofia moderna, si attribuisce grande valore. Tutto ciò che il soggetto pensa, o, se si preferisce dir così, realizza nella sua soggettività, non è mai qualche cosa di ristretto e limitato ad uno piuttosto che all'altro individuo: qualche cosa che valga per me sì e per un altro no, per Tizio sì e per Caio no e via dicendo. Ma è sempre qualche cosa che s'attribuisce senza eccezione a tutti i soggetti e che per tutti indistintamente deve valere. Così, se io penso che due più due fanno quattro, o che il rubare è un'azione malvagia, non intendo già pensarlo solo per il mio soggetto particolare; quasiché per altri soggetti due più due potessero far cinque, o il rubare diventasse un'azione buona. Anzi, intendo affermare che due più due devono assolutamente far quattro e il rubare dev'essere assolutamente un'azione malvagia, sempre e per chiunque: né a nessun patto posso ammettere che altri la pensi diversamente. Poiché la clausola che io sottintendo a quei giudizi: "è vero" che due più due fanno quattro, "è bene" che l'uomo s'astenga dal rubare, corrisponde a un sistema di valori, quali appunto la verità, il bene, la bellezza ecc. che sussistono solo a patto di essere universali: non limitati cioè a un soggetto pensante particolare,

ma validi sempre e per tutti i soggetti, in qualunque speciale loro condizione. E quello che s'è detto della verità, del bene, della bellezza e di altri simili valori universali, sembra si debba ripetere, in fondo, per ogni atto del soggetto umano. Certo quando io dico "ho fame", "ho freddo" non intendo formulare un giudizio così universale ed assoluto come quando dico "è vero", "è bene", e facilmente ammetto che, se io ho fame o freddo, altri possono benissimo non aver fame né freddo. Ma, intanto, se dicendo "ho fame" ho pure voluto dire qualche cosa, ho affermato una sensazione e uno stato d'animo che tutti possono capire, né più né meno del "due più due fanno quattro": uno stato d'animo che, anzi, tutti possono provare, e col quale possono simpatizzare, ogni volta che vogliano mettersi nelle mie presenti condizioni. Ora- si dice - questa facoltà che ha il soggetto pensante di comunicare con tutti e di intendersi con tutti i soggetti simili a sé, non si spiega se non si ammette che i soggetti e gli "io", separati e diversi in apparenza, sono uniti e costituiscono, in realtà, un soggetto solo. Poiché, il soggetto pensante è soggetto, appunto in quanto pensa, o sente, o, comunque, realizza la sua attività: ma il pensare, il sentire e l'esercitare, comunque, un'attività di ordine psicologico e spirituale, significa, l'abbiamo visto, affermare sempre qualche cosa di universale, comune a tutti i soggetti. Sembra, dunque, che il soggetto non possa nemmeno esercitare la propria attività soggettiva, se non smette di essere soggetto particolare per divenire soggetto universale e che, perciò, quando si afferma la sua esistenza di soggetto particolare si commetta l'errore di non considerare in lui precisamente ciò che lo fa essere soggetto: la sua attività spirituale: che sarebbe un gravissimo sproposito. Sì che, per concludere, il soggetto, o è universale ed unico per tutti, o non è soggetto, e non può né pensare, né sentire, né intendersi cogli altri.

Ancora l'equivoco materialistico

La dimostrazione pare convincentissima. Eppure ha il solito difetto che abbiamo dovuto notare altre volte in dimostrazioni analoghe: supporre, cioè, dimostrato fin da principio quello che appunto si dovrebbe dimostrare. Infatti, tutta la dimostrazione corre benissimo, se si ammette vero questo presupposto, sul quale tacitamente essa si appoggia: che i soggetti non possano fra loro intendersi o comunicare, pensando e affermando dei valori universali, altro che se si fondono in un soggetto solo. Presupposto la cui verità, com'è ovvio, non si può ammettere senza averla dimostrata, o senza avere, almeno, cercato di dimostrarla. E dimostrarla non è impresa facile, anzi, piuttosto difficile, per non dire impossibile e disperata.

Infatti, il riunirsi o il risolversi dei soggetti in un soggetto unico potrebbe facilitare la loro comunicazione o intelligenza reciproca solo a un patto; ossia solo a patto che l'unità di un soggetto unico con sé medesimo rendesse più facile la comprensione e la conoscenza, di quel che possano renderla parecchi

soggetti fra loro distinti Ora, perché questo fosse vero, la causa della conoscenza, della comprensione, della comunicazione reciproca, dovrebbe stare nella *unità*. Onde seguirebbe che, in genere, più un elemento x è uno con se stesso e meglio conosce. Ma allora (come già s'è visto) non soltanto il soggetto, bensì anche le pietre, le piante, gli animali, il fuoco, l'acqua ecc., dovrebbero conoscere se stessi, in quanto ciascuno di loro è, necessariamente uno con se stesso: conseguenza manifestamente assurda. In fondo, coll'ammettere la necessità di un soggetto unico si ritorna, ancora, al solito pregiudizio materialistico che già abbiamo denunziato più volte. Si crede che, per conoscersi e comunicare a vicenda, i soggetti abbiano bisogno di entrare gli uni dentro gli altri e di formare un tutto unico, così come, nel mondo materiale, perché due elementi comunichino occorre che vengano fra loro in contatto e costituiscano un unico-sistema materiale. E si risuscita il vecchio assioma “il simile si conosce col simile”, non riflettendo che, lungi dallo spiegarsi la conoscenza per la identità di un soggetto con se medesimo, essa non si spiega neppure per la somiglianza, comunità, o identità di natura di diversi soggetti; poiché, anche in quest'ultimo caso, seguirebbe la solita conseguenza assurda: che dappertutto dove, nell'universo, c'è somiglianza, ci dovrebbe anche essere conoscenza: e l'acqua dovrebbe conoscere l'acqua, la terra la terra, il fuoco il fuoco, come nella teoria della conoscenza di Empedocle.

La ragione vera per la quale i soggetti conoscono, è, come si è dovuto osservare altra volta, non la unità, l'affinità o la somiglianza, sibbene l'immaterialità, cioè la facoltà di ricevere delle pure forme sciolte dalla materia: la facoltà di assimilarsi gli oggetti, non nella loro esistenza effettiva e materiale, bensì nella loro esistenza formale e ideale. Né diversa può essere la ragione per la quale i soggetti comunicano a vicenda e costituiscono quei valori universali che sono il “vero”, il “buono”, il “bello” e simili. I quali valori, ideali e immateriali anch'essi, possono essere pensati da tutti i più diversi distinti soggetti senza nulla patire o perdere della loro universalità, giacché un pezzo di carne, non può certo andare in bocca a un cane e, nello stesso tempo, a un altro cane: o, se tutti e due si ostinano a volerlo, conviene che sia straccato in pezzi e perda, così, della sua integrità. Appunto perone la carne è un oggetto materiale che non si può avere in due altro che spezzandolo; ma la verità, o la bontà e la bellezza non sono un pezzo di carne, né un oggetto materiale, e dunque si possono moltiplicare indefinitamente e darli tutti a ciascun soggetto e tutti a tutti i soggetti senza che alcuno ne trovi mai, per avventura, un pezzettino di meno. Così se quei due cani hanno mangiato tutti e due lo stesso pezzo di carne senza dividerselo, io bene concluderò che i due cani non erano due ma uno solo, giacché due cani non possono avere un medesimo pezzo di carne nello stomaco senza avere anche uno stomaco solo; senza essere, cioè, un solo cane invece di due. Ma se due soggetti pensano, insieme, che tre più tre fa sei, che il rubare è una azione

malvagia, o che la *Divina Commedia* è bella, non ne segue che siano, invece di due, un soggetto solo, poiché le equazioni matematiche, i giudizi morali o i giudizi estetici, appunto per la loro idealità e immaterialità, possono sussistere e prodursi contemporaneamente in tutti i soggetti di questo mondo, senza dividersi, smembrarsi o alterarsi, come il pezzo di carne nello stomaco.

L'idea platonica del soggetto

Evidentemente, le argomentazioni colle quali alcuni sistemi filosofici hanno tentato di stabilire l'esistenza di un unico soggetto, o soggetto trascendentale, come è invalsa l'abitudine di chiamarlo, da Kant in poi, peccano tutte di equivoco. Sono, cioè, argomentazioni che stabiliscono l'unità dei soggetti nel senso dell'unità ideale, o di essenza, e pensano, con questo, di aver stabilito anche l'altra unità: l'unità reale ed effettiva, o identità di tutti i soggetti in uno solo; effettuando un passaggio che si è chiarito, poco prima, illegittimo. Così si è constatato, ad esempio, che tutti i soggetti hanno le stesse funzioni o attività fondamentali; mettiamo l'intelletto, il senso, la volontà; che quelle funzioni si compiono secondo leggi e principi generali identici per tutti; che hanno a loro oggetto un sistema di valori universali, quali la verità, il bene, il bello, parimenti comuni a tutti e identici per tutti, e senza i quali nessun soggetto può pensare, cioè realizzare se stesso come soggetto; e si è concluso che, dunque, i soggetti non erano molti, ma uno solo. Si è scambiata così la unità ch'è unità di essenza, di operazioni, di leggi, di fine, colla unità che è coincidenza e identità. E si è fatto lo stesso sbaglio dell'ipotetico spettatore da noi presentato che, condotto in un deposito di locomotive, scoprisse che tutte quelle macchine hanno immancabilmente un fumatelo, una caldaia, un cilindro, uno stantuffo, delle ruote; che si alimentano a carbone; che hanno uno stesso sistema di messa in marcia e di freni, che sono tutte atte al trasporto su strada ferrata ecc. ecc.; e concludesse che, dunque, lo si è voluto ingannare dandogli a credere di avere innanzi tante locomotive diverse, quando invece le locomotive, avendo essenza, funzioni, scopi e potenza uguali, debbono per forza, essere una sola! Si è fatto, ancora — se l'esempio precedente non piacesse — come quell'osservatore che, condotto in una galleria di quadri, si accorgesse che sono tutti dipinti con dei colori, i quali, in ultima analisi, sono sempre gli stessi colori dello spettro solare: che si rivolgono tutti alla vista, secondo le identiche leggi della propagazione della luce; che ci offrono sempre delle immagini e mirano con esse a ricreare la fantasia: e, di ragionamento in ragionamento, scoprendo tutte le leggi e i principi generali dell'arte pittorica che necessariamente si ritrovano identici in tutti i quadri, concludesse che, dunque, tutte le opere d'arte della galleria da lui esaminata, non sono tante, ma una sola.

In fondo, quel misterioso soggetto unico, o “io trascendentale o è poi una cosa molto chiara: è l'idea universale, o idea “platonica” del soggetto o dell'io:

l'io o il soggetto considerato, cioè, nella essenza e nel tipo universale per cui appunto è “io” o “soggetto” e niente altro. Come dire, la “frutta” considerata fuori delle mele, pere, pesche, ciliege ecc.; o la “locomotiva” in generale, non ancora realizzata in questa o quella particolare locomotiva; l'“arte” vista indipendentemente dalle singole pitture, poesie, sculture e via dicendo. E, senza dubbio, nessuno pensa a negare che esista il tipo, l'idea generale, o l'essenza del soggetto, o che i soggetti abbiano tutti la medesima natura e le medesime funzioni, come nessuno pensa a negare che ci sia l'idea di “frutta”, l'idea di “locomotiva” o l'idea di “arte”. Ma poi non bisogna dimenticarci che, almeno nella nostra mortale esistenza, non è già la “frutta” in generale o l'idea della frutta, quello che si mangia, sibbene pere, mele, pesche, ciliege e così via; e non è la “locomotiva” in generale o l'idea della locomotiva quella che ci trasporta per il mondo, sibbene l'una o l'altra particolare locomotiva: e non è l'“arte” in generale quella che dipinge, canta, scolpisce o verseggia allietando la nostra fantasia, sibbene l'una o l'altra opera d'arte particolare; poesia o musica, pittura o Scultura, di uno o dell'altro autore. Similmente, non è l'idea del soggetto o “soggetto” in generale quella che pensa, vuole, immagina, sente e così via; sibbene questo o quel soggetto particolare e concreto: Tizio o Caio, Francesco o Giovanni, Socrate o Alcibiade. Che se per pensare, sentire, immaginare, volere ecc. Tizio e Caio, Francesco e Giovanni, Socrate e Alcibiade, debbono svolgere la loro attività tutti allo stesso modo e secondo le stesse leggi, e in uno stesso sistema di valori universali, questo non toglie che la loro attività pensante e senziente, immaginativa e volitiva, sia sempre la particolare attività di Tizio o di Caio, di Francesco o di Giovanni, di Socrate o di Alcibiade, Così come nulla toglie alla particolare esistenza delle singole locomotive il fatto ch'esse debbano tutte soggiacere alle stesse leggi fisiche che regolano il moto, o l'evaporazione dell'acqua; e nulla toglie alla particolare esistenza delle singole opere d'arte o delle singole azioni umane il fatto ch'esse debbano tutte realizzare le medesime leggi e i medesimi valori estetici o morali.

Unità, molteplicità e divenire

Qualcuno, forse, a questo punto, potrà obbiettare che, veramente, quei sistemi filosofici i quali affermano l'esistenza del soggetto unico, o io trascendentale, non intendono affatto, con ciò, aver negato la realtà dei soggetti particolari. Si dice: “la realtà del soggetto non è un “essere” o un “esistere”, ma piuttosto, un “divenire”: un processo, uno sviluppo, nel quale, dunque, ci sono tutti e due gli elementi, l'unità e la molteplicità. Il soggetto è, in fondo, una unità che si moltiplica nei soggetti particolari: e i soggetti sono una molteplicità che si unifica, si raccoglie, si accomuna nel soggetto trascendentale. Anzi, quel che c'è di veramente reale e, concreto nell'atto del pensiero, è questo divenire e questa — come si suole chiamarla —

“dialettica”, per cui si passa continuamente dall'uno al molteplice e dal molteplice all'uno. E noi, soltanto per una analisi posteriore ed astratta, possiamo mettere da una parte l'unità e dall'altra la molteplicità, quasi fossero due termini diversi e distinti.

Si risponde: anche questo ragionamento è bellissimo e, in apparenza, molto persuasivo. Se non fosse che questione di parole anche noi potremmo concedere che il soggetto, come, del resto, ogni altra realtà, è sempre una unità che si moltiplica: è, cioè, l'essenza universale o l'idea del soggetto che si realizza nelle molteplici esistenze dei soggetti particolari. Similmente l'idea della “frutta”, della “locomotiva” o dell'“arte” è, sempre, una unità che si realizza moltiplicandosi nelle particolari frutta, locomotive, opere d'arte. L'essenza universale delle cose è, infatti, secondo la classica terminologia degli antichi filosofi, una realtà “in potenza” (“ideale” dicemmo prima) che diventa realtà in “atto” precisamente realizzandosi nei particolari. Ma, purtroppo, la questione ora accennata, non è questione di parole, se non nell'unico senso in cui le parole possono servire a intorbidarla e a farla credere diversa da quella che è. Infatti l'aver introdotto il concetto del “divenire” o della “dialettica” non altera, effettivamente, il problema, quale l'abbiamo discusso prima. Ammettiamo pure che nel divenire dello spirito ci siano tutt'e due, la molteplicità e l'unità. Resterà sempre lecito il domandare: quale dei due elementi rappresenta la realtà più completa e profonda? È l'unità che rappresenta un momento provvisorio e superabile nel divenire della molteplicità, o, al contrario, è la molteplicità che rappresenta un momento provvisorio nel divenire della unità? I filosofi che credono all'esistenza d'un soggetto unico o trascendentale inclineranno, come difatti inclinano, verso quest'ultima ipotesi: ammetteranno, cioè, che il Soggetto unico si dirompe in una moltitudine di soggetti particolari e poi torna di nuovo a riassorbirli nella propria unità. E allora bisognerà dimostrare che il solo soggetto veramente reale è il Soggetto unico: e il problema si troverà ricondotto allo stesso punto in cui l'abbiamo preso e discusso noi: è reale l'unità dei soggetti, o la loro molteplicità? — Oppure si insisterà sul fatto che solo veramente reale è il divenire dello spirito, fiume, come quello di Eraclito, nel quale non si può bagnare due volte la mano colla stessa acqua; e non l'unità, o la molteplicità, termini astratti e incompleti quando non si integrino l'uno coll'altro. E allora si dovrà rinunciare a sostenere la tesi della unità del soggetto. Poiché, in tale ipotesi, è vero che non si può fermare, spezzare, o cristallizzare, quel divenire continuo in cui consiste il pensiero, per cavarne fuori, o astrarne, una molteplicità di soggetti fra loro distinti. Ma non si potrà nemmeno fermare o cristallizzare quello stesso divenire per cavarne fuori, o astrarne, un soggetto solo. Vero è che, allora, quel divenire non si potrà qualificare neppure in nessun altro modo, né come unità, né come molteplicità, né come spirito, né come materia, né come vita, né come pensiero, né con altro termine qualsiasi, essendo ogni qualifica purchessia sempre un'astrazione, una fermata, una

cristallizzazione; e dubbio è persino se potremo chiamarlo “divenire”, rappresentando anche il concetto di “divenire” un concetto immobile e sempre uguale, che, esso, non muta e non diviene.

Assurdità manifeste: dalle quali i filosofi non hanno mai potuto sbrigarsi senza mettere da parte, implicitamente, il divenire, e senza tornare a discutere, come al solito, il solito problema, se reale sia piuttosto l'unità o la molteplicità dei soggetti. E intorno a questo argomento già sappiamo che cosa bisogna pensare.

UNITÀ PREDICAMENTALE E UNITÀ EXTRAPREDICAMENTALE

La molteplicità e il numero

Ma, forse, contribuisce a complicare questa, già difficile per se stessa, questione della unità e della molteplicità applicate al soggetto, un pregiudizio: pregiudizio vero e proprio che si stenta, talora, a credere come abbia potuto radicarsi in menti capaci di una indagine scientifica. Il pregiudizio, cioè, per il quale molti hanno pensato che la molteplicità, sì, fosse un numero ma, viceversa, l'unità non lo fosse e che, di conseguenza, la molteplicità si dovesse applicare agli oggetti della natura, i quali sono materiali ed esistono nello spazio e sono, perciò, numerabili: ma l'unità soltanto si potesse applicare allo spirito, ch'è immateriale e non esiste nello spazio e non sembra, dunque, soggetto al numero. Questo pregiudizio merita una breve discussione.

Anzitutto, secondo abbiamo visto, è falso che il concetto della molteplicità, anche intesa come numero, non sia applicabile allo spirito e alle realtà spirituali, o immateriali. Si numerano le opere d'arte, si numerano le azioni, si numerano i pensieri, le dottrine scientifiche, i sistemi filosofici, si numerano i soggetti stessi; Tizio, Caio, Sempronio, Socrate, Alcibiade e così via. Si numerano, non già, o non solo guardando alla loro veste esteriore, in quanto sono oggetti, o corpi, o fatti diversi, sibbene guardando al loro motivo interno, alla loro intima fisionomia, alla loro ragion d'essere. E appunto in questo senso è giusta l'affermazione secondo la quale le opere d'arte, le azioni o i soggetti, non si possono contare così come si contano le pecore, i buoi o le vacche. Giusta, non perché il numero, l'uno, il tre, il quattro o il dieci sia in se stesso diverso quando l'applichiamo alle pecore, ai buoi o ad altro corpo od oggetto materiale, da quando l'applichiamo all'arte, alla scienza o ad altre produzioni dello spirito: ma perché la causa e la ragione che c'induce a numerare è, in un caso, diversa dall'altro.

La causa per cui possiamo numerare gli oggetti materiali, in quanto si guarda alla pura materia, è, come si disse, la divisibilità e, insieme, la continuità dello spazio dove ciò che è materiale sussiste. E similmente la causa per cui possiamo numerare i fatti nel tempo sta nella divisibilità e,

insieme, la continuità dello spazio dove ciò che è materiale sussiste. E similmente la causa per cui possiamo numerare i fatti nel tempo sta nella divisibilità e, insieme, continuità del tempo medesimo ove i fatti accadono. Ma la causa per cui si numerano oggetti ideali, o spirituali e immateriali, consiste nella distinzione effettiva e reciproca di quegli oggetti in quanto, nella loro individualità e particolarità, ognuno di essi si svela irriducibile agli altri e diverso degli altri (ancorché questa distinzione non escluda, ma, anzi, includa e presupponga una certa unità essenziale e ideale). Ora, nessuno vorrà sostenere che la causa della numerazione sia legittima nei primi due casi e illegittima nell'ultimo; legittima per gli oggetti e i fatti materiali, illegittima per gli spirituali o ideali e immateriali; quando invece si dovrebbe dire, se mai, il contrario. Poiché, in fondo, la vera causa della numerazione, anche per gli oggetti o fatti materiali, sta sempre nella loro distinzione e differenza reciproca; e se si può riporre nella divisibilità dello spazio e del tempo, è solo in quanto, trattandosi di oggetti materiali, la loro posizione relativa nello spazio o nel tempo è appunto uno dei caratteri che servono a differenziarli e distinguerli fra loro. Lungi dall'essere, come taluni hanno creduto, la numerazione causa o motivo della molteplicità degli oggetti, è la molteplicità degli oggetti ch'è causa, o motivo della numerazione. E infatti anche due case, due alberi o due animali, non perché sono due sono diversi, ma perché sono diversi sono due. Sono due, cioè, perché presentano un insieme di caratteri di ogni genere, tali che non mi permettono di identificarli o di considerarli uno solo. E potrà darsi benissimo ch'io dei caratteri che distinguono quella casa da quell'altra, quel cavallo da quell'altro cavallo, quell'avvenimento da quell'altro avvenimento, sappia così poco da dovermi limitare a differenziarli per la loro relativa posizione nel tempo e nello spazio: così come l'osservatore inesperto poteva saper tanto poco dei caratteri che distinguevano un'opera d'arte dall'altra, da doversi limitare a differenziarle come due oggetti, due libri, due statue, o due quadri nella medesima stanza. Ma a quello stesso modo che il critico d'arte sorride di quel grossolano espediente per distinguere due opere, e trova la loro distinzione vera in ben altro che non nella posizione materiale, così anche l’osservatore del mondo, o degli avvenimenti esterni, non si contenta d’aver distinto due case o due cavalli sol come si distinguono due corpi nello spazio, ma guardandoli bene ci trova altre infinite differenze di colore, di forma, di struttura, di materiale ecc.

E come per le opere d'arte non v'ha dubbio che sia stato il loro motivo intimo e la loro idea ispiratrice la causa delle loro differenze anche esterne e materiali e non viceversa, così anche per le case, gli alberi, le pecore, i cavalli ecc. non v'ha dubbio che siano diversi e distinti, anche nello spazio, a causa della loro “idea” e del loro “motivo”, cioè a causa della loro concreta individualità ed esistenza, e non viceversa. Poiché, anche nell'universo materiale non esistono mai due oggetti perfettamente identici, e la stessa industria umana che costruisce tante macchine a serie tutte fatte degli stessi

pezzi, non può impedire che quelle macchine apparentemente identiche agli occhi del profano non siano, in realtà, fra loro diversissime, come ben sanno gli automobilisti o i macchinisti che se ne debbono servire, i quali affermano — se è lecito usare l'espressione in questo senso figurato — che le macchine hanno ciascuna una "personalità" propria non meno spiccata di quella degli animali. Anche nell'universo materiale, la numerazione e la molteplicità, è sempre fondata, in ultima analisi, sulla *percezione di una reale diversità e molteplicità di esseri*; e non viceversa.

Unità e molteplicità numeriche e non numeriche

Si obbietterà probabilmente, e infatti è stato obiettato, che la molteplicità degli oggetti in tanto possiamo affermarla in quanto già abbiamo concepito dentro di noi l'idea di "molteplicità" o di "numero" in generale. Onde, per esempio, la nota teoria kantiana che considera il tempo e lo spazio, (sedi del molteplice e del numero) come forme a priori dello spirito, e non come realtà oggettive, o rispondenti ad una realtà oggettiva. Ma siccome noi non vogliamo, adesso, sollevare una così grossa questione, ci basterà osservare che, quand'anche la forma generale del "numero" o della "molteplicità" esista, a priori, nel nostro spirito, è certo che essa vi sussiste come una semplice potenza, virtualità o possibilità, la quale si realizza, si pensa e viene, cioè, ad atto, solo in quanto percezione concreta di una reale diversità e molteplicità di particolari oggetti: senza la qual percezione l'idea del "molteplice" rimarrebbe in eterno una vuota possibilità non realizzata. Né a questa legge si sottrae, come forse taluno potrebbe credere, neppure la molteplicità astrattamente concepita dalle matematiche. Infatti, è vero che nella serie dei numeri l'unità è considerata come uguale a se stessa: sì che fra le infinite unità che compongono la serie numerica non sussiste, certo, quella differenza che passa fra un oggetto, anche materiale, e un altro. Ma questa eguaglianza delle unità aritmetiche fra loro è, appunto, una pura ipotesi e una costruzione ideale del nostro intelletto, che non è possibile punto verificare nella realtà concreta e particolare della nostra esperienza. Quand'anche infatti, le unità della serie aritmetica io le voglia considerare come tanti punti su una linea infinita, è evidente che in questo mondo non vi sono né vi saranno mai due punti in tutto identici fra loro, così come non vi sono due cavalli o due alberi: e se scrivo 1+1+1+1 all'infinito, ognuno di questi 1 ha nella serie la sua particolare fisionomia irriducibile a quella degli altri. E quando dico due, tre, dieci, mille, e così via, esprimo tanti numeri diversi, ognuno dei quali differisce da tutti gli altri: e quantunque il due si possa risolvere in 1 + 1, e il tre in 1 + 1 + 1 e così via, il due non è l'uno, né il tre, né il mille: così come l'acqua si può risolvere in ossigeno e idrogeno, ma non per questo è meno diversa dall'ossigeno e dall'idrogeno. Si che, anche a base della serie matematica, vi ha la percezione

d'una reale molteplicità di esseri: e sia pure di quegli esseri immaginari e ideali che sono i numeri.

Ma, per non complicare troppo la questione, torniamo pure alla domanda dalla quale avevamo preso le mosse. È vero che l'unità non sia un numero, e la molteplicità, invece, lo sia? La risposta, pare semplicissima. Siccome l'unità si definisce in relazione alla molteplicità e viceversa, se l'unità è numero, sarà numero anche la molteplicità; e se l'unità non è numero, non lo sarà neppure la molteplicità. Ciò vuol dire, in altri termini, che quante volte l'unità si prenderà in senso puramente numerico, in senso puramente numerico si dovrà prendere anche la molteplicità correlativa e viceversa: e quante volte l'unità si prenderà in senso diverso dal numerico e matematico, anche la molteplicità correlativa si dovrà prendere in senso diverso dal numerico. Così se io dico che ho un corpo umano e intendo dire con quelle parole di avere proprio un corpo solo, e non due, tre o dieci (così come posso dire di aver una sola locomotiva o una sola copia della *Divina Commedia*) uso l'unità in senso numerico. Ma se dico invece che il corpo umano è uno, nel senso che tutte le sue parti, le sue membra e i suoi organi costituiscono una inscindibile unità, allora non uso l'unità in senso numerico, tanto è vero che non escludo punto l'esistenza di due, tre, dieci, infiniti corpi umani, tutti egualmente uni con se stessi. Similmente se io dico di avere dieci libri o dieci quadri, uso la molteplicità in senso puramente numerico, e mi limito a contare e a porre uno accanto all'altro dieci oggetti nello spazio: ma se dico di avere dieci opere d'arte non uso più la molteplicità in senso puramente numerico, poiché non mi limito più a contare e a porre degli oggetti uno accanto all'altro, ma vado oltre, e definisco il *leit-motiv*, il motivo estetico per cui ciascuna opera è diversa dall'altra, e costituisce, esteticamente, un vero e proprio individuo. Così se io dico di avere un *solo* Soggetto e intendo dire con quelle parole ciò che intendono i filosofi dell'io trascendentale e del soggetto unico, ossia che esiste proprio un *soggetto solo*, e non due, tre, dieci o infiniti, uso, evidentemente, l'unità proprio nel significato numerico e aritmetico. Ma se dico invece che il soggetto è uno nel senso che tutte le sue forme, funzioni e attività, costituiscono una unità inscindibile, allora non uso più l'unità nel senso numerico ma non ho più nemmeno ragione di escludere l'esistenza di due, tre, dieci, infiniti soggetti, tutti ugualmente uni con se stessi. Conclusione apparentemente paradossale ma vera: sono i filosofi del soggetto unico o dell'io trascendentale quelli che adoperano il numero per definire la soggettività, contraddicendo, così, proprio la loro tesi prediletta, secondo la quale il numero non si può mai applicare allo spirito: e sono, viceversa i filosofi che riconoscono una molteplicità di soggetti, quelli che fanno un uso ragionevole, niente affatto limitato all'aritmetica, dei concetti di unità e molteplicità!

Distinzione materiale e distinzione formale

Nelle cose — dice San Tommaso — c'è una doppia distinzione: una "formale", nelle cose che differiscono per la specie, una "materiale", in quelle che differiscono solo numericamente. "Duplex enim distinctio invenitur in rebus: una formalis, in his quae differunt specie; alia vero materialis, in his quae differunt numero tantum" (*Summa Theol*., I, 47, Art. 2°). Così, per tornare agli esempi da noi precedentemente addotti, una locomotiva è differente da un cavallo per la "specie", ossia per l'idea, l'essenza, il tipo cui corrisponde; che in un caso è quello dell'animale equino e nell'altro quello della macchina a vapore: mentre è differente da un'altra locomotiva soltanto per il numero. Questo non vuol dir già che il numero non si possa applicare anche alle specie diverse (tanto è vero che anche le specie le contiamo e diciamo una la specie del cavallo, ma due le specie del cavallo e della locomotiva, tre le specie del cavallo, della locomotiva e dell'uomo e così via) ma vuol dire che, essendo la distinzione formale più importante e d'ordine superiore, essa può comprendere e regolare in sé anche la distinzione materiale e numerica e non viceversa.

In ogni modo siamo innanzi a due diversi usi della numerazione. Nel primo caso, per contare le specie; per riconoscere, cioè, l'esistenza di due o più specie differenti, occorre dimostrare che abbiamo innanzi a noi degli esseri i quali differiscono fra loro per la specie, l'idea o l'essenza, così come il cavallo differisce dalla locomotiva e la locomotiva dall'uomo. Nel secondo caso, per contare gl'individui, basta riconoscere l'esistenza di due o più individui della stessa specie i quali differiscono fra loro soltanto per la materia, o, meglio, per le particolari condizioni attraverso le quali la specie si realizza in ciascuno di loro: tanti diversi cavalli, tante diverse locomotive, tanti diversi uomini. C'è fra queste due forme di distinzione e di numerazione una qualche relazione necessaria, in tal modo che essendo una la specie, uno debba essere anche l'individuo, o, una essendo la specie, molteplice debba essere l'individuo? Pare di no. In teoria almeno, non c'è nulla di contraddittorio a che esistano specie le quali contino un solo individuo, oppure specie le quali contino molti individui. Nel luogo ora da noi citato San Tommaso ammette che quest'ultimo sia il caso delle specie soggette alla generazione e alla corruzione, ove si hanno molti individui della stessa specie appunto per la conservazione della specie medesima, la quale altrimenti verrebbe a mancare, se contasse un solo o pochi individui, coll'estinguersi di essi: benché poi si possa pensare che ci siano specie incorruttibili, alle quali basta un solo individuo per conservarsi.

Ora, il soggetto conoscente umano appartiene a quelle specie che si realizzano in un solo individuo, o a quelle specie che si realizzano in una molteplicità di individui? La risposta non par dubbia, e ce la dà San Tommaso stesso. Il quale pone precisamente a se medesimo questa obbiezione: che

l'anima umana non sembra si possa moltiplicare secondo il numero, restando della stessa specie, giacché questo tipo di moltiplicazione (l'abbiamo visto ora), suppone la materia, mentre invece l'anima è immateriale. E risponde che quella difficoltà non ha ragione di esistere perché l'anima è, sì, immateriale, nel senso che non ha una materia dalla quale risulti, ma è, tuttavia, nell'uomo, forma di una materia: il corpo, e appunto perciò si moltiplica, e dà origine a diversi individui (1). Questo non vuol dire che - come potrebbero credere oggi i filosofi dell'"io" trascendentale o del soggetto unico - l'anima sia una in se stessa, e si moltiplichi, o si rifletta e si rifranga variamente nella materia dando origine ai diversi soggetti e individui, salvo a tornar sempre una tutte le volte che gli individui muoiono, spariscono o si dissolvono. Giacché l'anima si unisce al corpo, non come un oggetto che si appiccica a un altro oggetto e si può, indifferentemente, tornarlo a separare, ma come un principio interno e vitale, che ha una sostanziale proporzione e relazione precisamente al suo corpo, cioè a quel determinato corpo e non ad un altro: onde, sparito il corpo, resta quella tal proporzione e relazione come un carattere costitutivo dell'anima, e diverso dai caratteri di tutte le altre anime che hanno informato altri corpi. Sembra puerile, infatti, e l'abbiamo già visto, sostenere che la differenza fra Socrate e Napoleone, Dante e Tasso, Platone e Kant e via dicendo, stia solo nell'aver essi avuto tanti corpi diversi, nel tempo e nello spazio, mentre viceversa ebbero un'anima sola; laddove appare molto più logico l'affermare ch'essi furono spiriti ed anime profondamente differenti, la cui diversità si espresse in corpi diversi e in diverse circostanze di tempo e di luogo, così come diverse opere d'arte si esprimono in un diverso materiale di bronzi, marmi, tele ecc. Il che torna a dire appunto che la relazione ai corpi diversi, non è per le anime di Socrate, Napoleone, Dante ecc. un fatto accidentale, ma un fatto essenziale nella loro stessa esistenza di anime.

Unità predicamentale e unità extrapredicamentale

Si potrebbe dire, per riassumere in poche parole tutta la discussione precedente, che i filosofi del soggetto unico confondono quel significato della unità che una volta si chiamava, nelle scuole filosofiche, "predicamentale" coll'altro, diverso significato della unità che si diceva, invece "extrapredicamentale". Giacché in un certo significato — il significato extrapredicamentale — l'unità coincide coll'essere stesso di ciascuna cosa, materiale o spirituale che sia, in quanto essa è una con se medesima e non divisa o spezzata o rotta in parti da altro.

Ens unum in se, *indivisum ab alio*. Ma in un altro significato, — il signi-

---

(1) Summa. Theol. I. Q. 76, Art. 2° (specialmente ad primum e ad secundum).

ficato “predicamentale” — l'unità e l'uno si intendono, non più secondo che ciascun essere è uno con sé medesimo, ma secondo che l'uno è un numero diverso dal due, dal tre, dal quattro, dal cento e così via: cioè, secondo il concetto o la categoria (praedicamentum) della quantità, alla quale appartengono tutti i numeri. Nel primo significato, si dice appunto che abbiamo una locomotiva, un'opera d'arte, un soggetto e non s'intende niente altro se non che la locomotiva, l'opera d'arte, o il soggetto, costituiscono un essere integro, che non si può spezzare in parti senza togliergli la sua stessa esistenza di locomotiva, opera d'arte, o soggetto. Nel secondo significato, invece, si afferma di avere una sola locomotiva, una sola opera d'arte, un solo soggetto, ad esclusione di due, tre, quattro o cento locomotive, opere d'arte o soggetti.

Ora, l'illusione da noi poco prima criticata, secondo la quale l'unità non sarebbe un numero, nasce precisamente dall'aver confuso l'unità extrapredicamentale, la quale non è un numero, perché coincide coll'essere stesso delle cose, colla unità predicamentale, la quale è un numero, che si distingue dal due, dal tre, dal cento ecc., e appartiene alla categoria della quantità. Di qui nasce quello strano sofisma che abbiamo visto: simile a quello di chi dicesse: poiché l'albera, in quanto entità vegetale è uno con se medesimo, è impossibile che ci siano al mondo parecchi alberi; ce ne dev'essere uno solo. Poiché il soggetto è uno con se medesimo, è impossibile che ci siano parecchi soggetti: ce ne dev'essere uno solo. Dove non si pensa che la unità extrapredicamentale è indifferente al numero: e che ogni albero e ogni soggetto è sempre uno con se medesimo, anche se ci sono infiniti alberi e infiniti soggetti. Tanto è vero che, come si è accennato fuggevolmente poco fa, i numeri medesimi possiedono una unità extrapredicamentale: e il numero quattro è uno con se stesso, e così pure il cinque, il dieci, il cento, il mille ecc.: benché, sotto il rispetto predicamentale, non siano uno, bensì cinque, dieci, cento mille ecc. Se si continuassero, dunque, a confondere, i due significati diversi della unità, bisognerebbe negare che numerare si potessero, non solo i soggetti, sibbene anche le cose materiali e... i numeri medesimi.

Lo stesso errore aveva già criticato S. Tommaso ponendo la questione se l'unità aggiunga o no all'essere qualche nuovo elemento, e concludendo che ve lo aggiunge solo se si tratta della unità predicamentale. E trovava, in Pitagora e Platone da una parte, e in Avicenna dall'altra, la medesima confusione fra le due unità che abbiamo riscontrato or ora nei filosofi del soggetto unico. Pitagora prima e Platone poi si accorsero che l'unità coincideva coll'essere stesso delle cose; ma scambiarono questa unità colla unità numerica, e, affermarono che, siccome la unità entra nella composizione di tutti i numeri, così i numeri dovessero entrare nella composizione di tutte le cose. Inversamente Avicenna si accorse che l'unità numerica aggiunge qualche cosa di nuovo all'essere, ma poi estese tale considerazione, giusta per la sola unità numerica, all'altra unità extrapredicamentale, e pretese che anche

questa aggiungesse qualche cosa al l'essere (1). Senza tante sottigliezze, i moderni filosofi dell'"io" trascendentale attribuiscono al soggetto l'unità numerica, e la considerano addirittura equivalente all'unità extrapredicamentale, confondendo il soggetto necessariamente in sé uno, col soggetto unico, quasiché dalla unità dell'"albero" con se stesso, si potesse dedurre l'esistenza di un albero solo.

LA MOLTEPLICITÀ DEI SOGGETTI L'"EREDITÀ" E IL DETERMINISMO

L'ambiente e l'eredità

Ma al concetto dei soggetti umani come molteplici, individuali, e fra loro distinti, si suole fare ancora un'altra obbiezione. Si dice: se i soggetti sono diversi; e, poniamo, sono tante anime che informano di sé tanti corpi, non potrà non accadere — e appunto adesso lo abbiamo riconosciuto — che tutti questi diversi corpi non influiscano, in qualche modo, sulla esistenza e sui caratteri delle anime rispettive. E poiché è prerogativa dei corpi l'esistere nello spazio e, ognuno, in un luogo differente; uno qui, l'altro là, uno a Roma, l'altro a Napoli, l'atro al Giappone, l'altro in Australia, così anche le anime verranno, mediante i rispettivi corpi, ad esistere nello spazio, e a trovarsi una qui e l'altra là, una a Roma e una a Napoli, una in Giappone e una in Australia. Non basta. Siccome la vita dei corpi è subordinata alle condizioni d'ambiente, ed è, in un clima freddo, diversa da quello che è in un clima caldo o in un clima temperato, così si dovrà concedere che anche l'anima, attraverso il corpo che informa, subisce l'azione dell'ambiente, della posizione geografica, del clima e così via. Dove andiamo a finire? È chiaro: al materialismo. Il quale nega, appunto, all'anima, ogni esistenza propria e ogni libertà, e la riduce a un prodotto derivato precisamente dal corpo e dalla sua vita fisiologica, dall'ambiente, dalla posizione geografica, dal clima e così via. Ciò che è vero per l'uomo vivente a Parigi, è falso per l'uomo vivente a Berlino, e nessuna morale si troverà mai tanto sicura che possa, secondo una frase rimasta celebre, varcare alcuni gradi di latitudine senza alterarsi.

Obbiezione tanto più grave, in quanto si connette con un'altra grossa questione, grossa almeno per la pedagogia: la questione della cosiddetta "ereditarietà". Sembra, infatti, che se l'anima ha da abitare nel corpo, non possa prescindere dalle condizioni del corpo. E se il corpo ha ricevuto, dalla nascita, certi caratteri, trasmessigli dai suoi genitori ed antenati, anche l'anima

---

(1) Summa Theol., V. I, quest. XI, art. 1°

dovrà ricevere quegli stessi caratteri trasmessigli, mediante il corpo, dai suoi genitori ed antenati. E allora, non soltanto ogni sforzo dell'educazione per modificare quei caratteri, sarà vano; ma se quei caratteri portano al male, al vizio, all'errore, anche l'anima sarà fatalmente tratta al male, al vizio, all'errore, riducendosi, la sua tanto vantata libertà e spiritualità, ad un nome vano senza soggetto. Ora quello dell'eredità — comunque poi si voglia intendere precisamente il concetto medesimo di "eredità" — non è altro, in fondo, che un caso particolare dell'azione dei corpi e delle loro materiali condizioni d'esistenza, sulle anime: azione che si deve, volere o no, ammettere, quando si è ammesso che le anime siano tante, e distribuite in corpi diversi. Pare, quindi, che non ci sia via d'uscita: o rinunziare alla molteplicità delle anime, o cadere nel materialismo, cioè addirittura nella negazione del principio immateriale e spirituale detto "anima".

Azione dell'anima sul corpo

La risposta a questa obbiezione dipende tutta dalla cura che si mette nell'interpretare bene quel concetto che si vuol far parere chiaro, ed è oscurissimo, di "azione" del corpo sull'anima. Non dimentichiamo innanzi tutto di scartare come al solito quell'inconsapevole pregiudizio materialistico, causa di ogni guaio, pel quale l'anima starebbe nel corpo così come un corpo sta in un altro corpo, e un liquido, mettiamo, in un recipiente. Giacché, se io pongo un liquido in un recipiente, è chiaro ch'esso subisce l'"azione" del recipiente, prendendo, nella sua materialità, la conformazione che le pareti del recipiente gl'imprimono. Così, se io metto tanti recipienti, uno qui e uno là, uno a Roma e uno a Parigi, uno in Norvegia e uno in Africa, e metto dentro a tutti dell'acqua, è chiaro che quell'acqua, non solo assumerà la forma dei diversi recipienti, ma si conformerà altresì alle particolari condizioni di ciascun ambiente: diverrà ghiaccio in Norvegia e vapore acqueo sotto l'equatore, restando nello stato liquido solo a Roma e a Parigi. Ma l'acqua è un oggetto materiale, e appunto perché materiale subisce l'azione — parimenti materiale — e del recipiente e dell'ambiente. Ora, l'anima è, viceversa, un principio immateriale: come, dunque, potrà essere influenzata dal corpo (materiale) e dall'ambiente? Se io espongo il corpo umano al sole dei tropici esso brucerà, e gelerà se lo espongo ai geli delle regioni polari: si capisce, dunque, come possa derivare al corpo una funzionalità fisiologica e, magari, una costituzione anatomica differente, dall'abitare presso l'equatore o presso al polo. Ma l'anima non arrostisce e non gela, e sole o pioggia, neve o ghiaccio non la toccano altro che nelle metafore dei poeti, né essa è l'atto o la funzione di nessun organo corporeo materiale che possa venire modificato dall'ambiente: non si vede, perciò. come una diversa posizione geografica o un clima diverso possano portare a una differente costituzione delle diverse anime. L'anima è una forma, e non una materia, e attribuirle delle mutazioni

col variare di circostanze materiali geografiche o climatiche è tanto ridicolo quanto il dire, per esempio, che il Davide di Michelangelo tirato in due copie diverse, una delle quali sia mandata all'equatore e un'altra al polo, non è più lo stesso *Davide* per la bella ragione che il bronzo del quale è fatta la prima copia brucia a toccarlo, mentre quello della seconda copia, gela.

Se, dunque, l'obbiezione di cui abbiamo or ora parlato la si vuol fare relativamente all'anima considerata nella sua essenza di pura anima, non val la pena di spendere altre parole per discuterla. È chiaro che il materialismo e la negazione della spiritualità dell'anima appartengono di diritto a chi ha messo innanzi quell'obbiezione; che non ha affatto capito in qual senso si possa dire che le anime informano di sé corpi diversi, non come un corpo entra in un altro corpo, ma come una forma, immateriale, padroneggia una materia, eppure non ne è né alterata, né intaccata.

Tuttavia la cosa cambia aspetto se quell'obbiezione la si applica, non più all'anima considerata nella sua pura essenza di anima, ma all'anima in quanto principio della conoscenza e della vita sensitiva. L'anima come principio senziente, infatti, sente servendosi degli organi sensori, che sono organi materiali e possono, perciò, venire diversamente colpiti dall'ambiente materiale esterno. E non solo la vivezza o l'intensità delle sensazioni, relative alla maggior o minore, funzionalità degli organi sensori, ma altresì le condizioni organiche generali dell'organismo fisiologico, danno alla nostra conoscenza sensibile un “tono” che varia col variare, appunto, di esse condizioni organiche. E siccome anche la conoscenza intellettuale, per formare i suoi concetti si serve del materiale offertole dalla sensibilità, ecco che, se non direttamente, indirettamente, le diverse condizioni d'ambiente, di clima, d'eredità, in cui si trova il corpo vengono a farsi sentire, dandoci, poniamo, nel cinese o nell'africano una psicologia diversa da quella del groenlandese e del parigino, in un uomo robusto ed esuberante una psicologia diversa da quella del malato o del gracile.

D'altra parte, non solo per la conoscenza, ma anche per l'azione l'anima adopera il corpo come suo strumento, e le condizioni di questo strumento non le possono riuscire indifferenti. Un cieco non sarà mai pittore, né uno storpio soldato. E basti ricordare le osservazioni del Rousseau nel primo libro dell'Emilio, sulle differenze fra popoli settentrionali e popoli meridionali. “Nel Nord gli uomini consumano molto su un terreno ingrato; nel Mezzogiorno consumano poco su un terreno fertile: di qui nasce una diversità che rende gli uni laboriosi e gli altri contemplativi” (Emilio, Lib. I). Ora, se queste condizioni materiali ed esterne hanno tanta importanza da produrre addirittura diverse abitudini morali e diversi atteggiamenti psicologici, il materialismo che avevamo cacciato dalla porta, ritorna dalla finestra, e ci troviamo ricondotti alla medesima difficoltà di prima.

La libertà

Per discutere meglio e più da vicino la questione, cominciamo col ricordare quanto già si disse sulla differenza che intercede fra “creazione” e “attività” o “libertà”. Se l'anima per doversi dimostrare attiva, libera e spirituale, contro il materialismo, dovesse esercitare una attività creativa, allora è certo che la sua esistenza relativa al corpo, e a un corpo variamente atteggiato da circostanze materiali d'ambiente, costituirebbe una grossa difficoltà. Creare vuol dir trarre dal nulla: e l'anima che si trovasse ad avere un corpo non prodotto da lei e che non può modificare a suo arbitrio, non potrebbe certo esercitare una attività creatrice. Ma noi già sappiamo che le cose stanno diversamente, e che essere attivi o liberi si può benissimo senza esercitare una attività creatrice, bastando esercitare una attività originale non riducibile, per la specie, ad altre condizioni o attività precedenti. Potrà ben esserci un corpo umano bianco o nero, robusto o debole, sano o malato, con tutti gli organi sensori, o mancante di alcuni: siccome, fino a prova contraria, il bianco e il nero, la robustezza o la debolezza, la sanità o la malattia, l'occhio, l'orecchio, lo stomaco, i polmoni ecc. non si conoscono da sé, così il solo fatto ch'essi vengano conosciuti, avvertiti, sentiti, implica l'intervento di una attività originale dell'anima senziente non riducibile alle condizioni organiche. Si potrebbe dire, perciò, che l'atto col quale l'africano si sente africano, il sano sano e il malato malato è già qualche cosa di diverso dalle condizioni materiali del clima africano, della sanità, della malattia ecc.: e l'attività spontanea dell'anima sarebbe salva contro le negazioni del materialismo. Ma, evidentemente, questo parrebbe troppo poco.

Per chiarezza, prendiamo un esempio celebre. La poesia di Giacomo Leopardi, non sarebbe stata quella poesia sconfortata e pessimistica che tutti conoscono, se il suo autore non fosse stato affetto da quella infermità che lo rese sempre tanto infelice. Un Leopardi diritto, sano e vigoroso, ci avrebbe dato, invece, una poesia piena di ottimismo e di sorrisi. Ecco un caso in cui il corpo ha manifestamente agito sull'anima, e non soltanto sull'anima in quanto principio della vita sensitiva, ma sull'anima in quanto principio della vita intellettuale, religiosa, filosofica e artistica. Si potrà dire, è vero, che anche per sentirsi gobbo e infelice il Leopardi ha dovuto esercitare una attività originale, non riducibile alle condizioni materiali del suo organismo: ma sarà sempre, questa, soltanto una magra consolazione. Poiché quella attività originale dell'anima, ha servito soltanto a riflettere, anzi ad aggravare e a ingigantire le condizioni patologiche del corpo, trasformandole in una idea che ha dolorosamente limitato la vita interiore del poeta: talché anche le attività superiori dell'anima si sono svolte entro i confini che la malattia del corpo aveva loro tracciato, epperò hanno servito, in un certo senso almeno, alla schiavitù e non alla libertà. Che cosa guadagneremmo dal riconoscere l'anima sede di energie spontanee, quando queste energie dovessero, nel loro

sviluppo e nella loro estrinsecazione, esser guidate dal corpo? Ora, supponiamo, per non moltiplicare gli esempi, di aver trovato molti altri casi simili a quello del Leopardi: poeti ammalati di malattie, acquisite o ereditarie, che hanno un'arte triste, e poeti sani che hanno un'arte allegra; filosofi nati nei paesi della nebbia e del gelo che sono pessimisti, e filosofi nati nei paesi del sole che sono ottimisti. Vedremmo allora verificarsi proprio quello che si temeva prima: i corpi colle loro condizioni materiali invaderebbero gli spiriti, e anche le manifestazioni superiori dell'anima umana sarebbero fatalmente subordinate all'eredità, alla razza, al clima e ad altri simili fattori puramente naturali.

Accade effettivamente così? Per fortuna, l'esperienza stessa ci smentisce. Non è vero affatto che tutti gli scrittori ammalati si esprimano in maniera dolorosa e tutti gli scrittori sani siano allegri, né che la filosofia dei filosofi nordici sia lugubre o quella dei meridionali serena. Ugo Foscolo era ben fatto, eppure la sua concezione della vita non è meno tragica e sconsolata, se guardiamo bene, di quella dell'infelice Leopardi. Il quale si lascia vincere dallo sconforto e dal tedio non per quella particolare condizione materiale del suo organismo che fu la gibbosità, ma perché volle, liberamente, fissare il pensiero nella sua infermità facendosene un tormento quotidiano. Tanto è vero che altri, in condizioni corporee ben più difficili delle sue, hanno saputo e voluto, altrettanto liberamente, distogliere lo sguardo dalle proprie infermità, e trovare altre ragioni più serene di vivere e di pensare: basti ricordare Helen Keller, la scrittrice cieca-sordomuta. E invero, se si riflette alla, diremo così, larghezza e flessibilità colla quale gli affetti e i pensieri si legano alle condizioni materiali, fisiologiche o fisiche, non si 155 vede alcuna ragione perché una malattia, un clima, un paesaggio, si debbano legare piuttosto all'una che all'altra specie diarie o di filosofia.

È possibile che una malattia induca l'ammalato a compiacersi di immagini lugubri o morbose; ma è altrettanto possibile che, per ragione di contrasto, lo porti invece a rifugiarsi in un mondo fantastico tutto pace e serenità che lo consoli del dolore presente. È possibile che un ciclo sempre grigio e una natura eternamente accigliata si traducano nell'animo umano con pensieri pessimistici; ma è anche possibile che, per ragione di contrasto, l'uomo in tali condizioni vagheggi di preferenza colla fantasia cieli splendenti e giardini fioriti, e non trovi gusto se non in pensieri rosei e luminosi. Giacché la realtà esterna, del corpo e della natura, può essere quella che vuole, ma tocca sempre a noi accettarla o non accettarla, trasformarla o prenderla così com'è. Leopardi accetta di esser reso infelice dalla sua deformità e maledice la natura matrigna che l'ha fatto così: il beato Cafasso, pure deforme nella persona, non accetta la sua deformità e non vuole essere infelice, ma benedice ogni giorno la Provvidenza che l'ha chiamato a vivere e a fare il bene. E come altra volta abbiamo detto che un oggetto qualsiasi, e sia pure il mondo tutto non può, colla sua esistenza, punto limitare o costringere il nostro spirito e,

anzi, è nulla per noi se non ci decidiamo a esplicare quella somma di attività necessaria per conoscerlo; e, anche conosciuto, in tanto esiste e vale per noi in quanto siamo riusciti a investirlo della nostra attività conoscitiva — allo stesso modo il corpo, la posizione geografica, il clima non possono in nessun modo costringere le attività intelligenti e volontarie dello spirito se non in quanto li investiamo mediante esse e li traduciamo in pensieri, in volizioni, in affetti. I popoli settentrionali consumano più dei meridionali; ma i santi hanno digiunato egualmente fra le nebbie d'Inghilterra e sulle rive del Giordano, e il lavoro e la preghiera sono stati egualmente i due poli fra cui si è svolta ogni giorno la loro vita.

L’eredità e il materialismo

Anzi, questa, sembra la legge dell'uomo, quanto più alta e nobile è la sua vita spirituale: svincolarsi dalle leggi della natura, non già abolendole, ch'è impossibile, ma facendole servire ai suoi scopi. È nota la significativa leggenda di Demostene, che con paziente ostinazione corresse un difetto di pronuncia portando un sassolino in bocca. La cattiva pronuncia lo condannava a non parlare in pubblico, ma il grande oratore non volle che il corpo dovesse comandare allo spirito, e vinse. Se il Leopardi avesse fatto lo stesso, e avesse impedito alle sue infermità di immischiarsi nella poesia, non avremmo da deplorare che uno fra i maggiori poeti del secolo XIX debba essere letto con cautela e tenuto a parte nelle nostre biblioteche, come i veleni dell'apposito armadio dei farmacisti.

E lo stesso dicasi dell'eredità. Anche concedendole una larghissima parte, è evidente che, dati i soliti, generalissimi rapporti fra vita fisica e vita spirituale, l'individuo non può ereditare dai suoi progenitori altro che delle tendenze o degli impulsi, entro i quali la volontà resta liberissima di scegliere e di muoversi come più le aggrada. Così, il figlio di genitori dissoluti e licenziosi erediterà, ad esempio, una tendenza a compiacersi eccessivamente nella presenza di persone di diverso sesso, che potrà condurlo certo alla dissolutezza supposte date condizioni e circostanze favorevoli. Ma se queste condizioni e circostanze si eviteranno, disponendo intorno a lui una amorevole sorveglianza; se, a suo tempo, un buon matrimonio lo sottrarrà alle tentazioni della vita di giovanotto; se, infine, una energica educazione morale gli avrà infuso affetti elevati e nobili pensieri, il funesto influsso della eredità sarà vinto, e il figlio di genitori dissoluti e licenziosi potrà diventare un ottimo uomo e un onesto padre di famiglia. Similmente, colui che nasce da una stirpe di violenti e di sanguinari, potrà ereditare una notevole tendenza ad apprezzare sopra tutto l'uso della forza fisica, il coraggio, le contese. Ma se a questa tendenza sarà fornito un uso legittimo avviandolo per una carriera ove il coraggio, lo spirito battagliero, la forza fisica sono necessari, qual è, per esempio, la carriera militare; se, d'altra parte, si darà anche a lui una buona

educazione morale e religiosa che gli mostri qualcosa di superiore alla forza e al coraggio, cui la forza e il coraggio debbono essere subordinati, il violento e il sanguinario diverrà un buon soldato pieno di lealtà e d'onore che comincerà, rispetto ai suoi tristi antenati, una novella storia. L'eredità fisiologica, comunque la si voglia considerare, non ci fornisce che un materiale grezzo di dati e di impulsi che non è necessario supporre aboliti per dare allo spirito la sua libertà; bastando considerare che ogni impulso naturale è come il punto di partenza d'una, anzi, di infinite biforcazioni e alternative, a ognuna delle quali la volontà è chiamata a scegliere. E solo il pregiudizio filosofico che identifica la libertà colla creazione, può scandalizzarsi del fatto che il nostro spirito si trovi a dover operare in un corpo già costituito e formato con certe caratteristiche indipendenti dalla nostra volontà.

Ricordiamo, per finire, che sin qui noi abbiamo ragionato tenendo per vera l'ipotesi avversaria. Secondo la quale il materialismo che attribuisce al corpo e all'ambiente ogni azione dell'anima, deriverebbe dall'aver supposto le anime molteplici, e collegate intimamente coi molteplici corpi che informano. Viceversa, è facile vedere che tutte le difficoltà nascenti dall'azione dei diversi ambienti e delle diverse condizioni corporee sulle attività spirituali dei diversi individui, sussistono tal quali anche nella ipotesi “monistica” che fa di tutti i soggetti e di tutti gli individui tanti gradi, aspetti, o momenti di un unico soggetto. Che un africano abbia una mentalità diversa da un europeo, che l'infermità di Giacomo Leopardi abbia influito sulla sua poesia, o che i figli del ladro abbiano tendenze alla rapina e quelli del dissoluto alla dissolutezza, sono fatti la cui realtà non si abolisce collo scegliere l'ipotesi del soggetto unico; e il cui pericolo per la libertà dello spirito si scongiura, anche in tale ipotesi, cogli stessi argomenti che abbiamo adoperato noi.

IL PREGIUDIZIO MONADOLOGICO E L'ANIMA-SOSTANZA

Il pregiudizio monadologico

Pregiudizio *monadologico* si suole chiamare il concetto della molteplicità dei soggetti, da parte di alcuni filosofi, i quali con quella espressione sembrano voler riconnettere appunto quel concetto colla celebre teoria del Leibniz, il filosofo che più vigorosamente ha cercato, forse, di difendere e rinnovare, proprio agli inizi della filosofia moderna, alcune tesi del pensiero filosofico tradizionale. Riducendole, almeno su questo punto — così sembra a quei critici — all'assurdo, epperò rivelandone la intrinseca debolezza, proprio nell'atto di difenderle e rinnovarle. Giacché la *monade*, o l'elemento semplice che il Leibniz eleva a principio della realtà, sembra presentare nella sua costituzione stessa un grave inconveniente: quello di essere un elemento chiuso in sé medesimo, e, dunque, incapace di entrare in

relazione colle altre monadi, o cogli altri elementi semplici ond'è costituito l'universo. Di qui una seria difficoltà, per quanto riguarda il problema della conoscenza; ove si consideri che anche l'anima è una monade, o un elemento semplice, il quale, se non può mettersi in relazione colle altre monadi ond'è costituito l'universo, non si vede come possa conoscerle, ma resta fatalmente costretto a limitare a se medesimo la sua conoscenza. Onde il famoso assioma leibniziano "le monadi non hanno finestre", che pare fatto apposta per rendere impossibile il processo conoscitivo, nel quale, invece, l'anima dovrebbe, in certo modo, uscire da sé per ricevere in sé le forme degli oggetti. Né pare punto soddisfacente il sistema escogitato dal Leibniz per cavarsi da quella difficoltà, cioè il non meno celebre sistema della "armonia prestabilita". Poiché con quel sistema si ammetterebbe che le monadi fossero costruite da Dio in maniera tale da recare, ciascuna entro di sé, un medesimo schema rappresentativo, la cui coincidenza e identità in tutte le monadi garantisce, se così ci si può esprimere, il sincronismo della conoscenza nelle monadi stesse, in modo che ciascuna monade, pur limitandosi a guardare entro di se, vi troverebbe come uno specchio e un compendio della realtà e della conoscenza universale. Teoria molto complessa e che adesso non vogliamo certo ricostruire né discutere, ma che sembra avere, fra altri difetti, quello di distruggere il principio stesso da cui era partita, in quanto finisce, se non proprio coll'attribuire la conoscenza, invece che alle monadi, a Dio, almeno col far sospettare che sia inutile e artificiosa l'esistenza di altre monadi oltre il soggetto conoscente; quando questo, per conoscere, non ha che da sviluppare un suo schema interno: e che, quindi, sia molto più logico attribuire la conoscenza a un soggetto unico. Ch'è precisamente la strada, aperta, dopo il Leibniz, dal Kant e dai filosofi postkantiani, e aperta, fino a un certo punto, dal Leibniz stesso, coi motivi idealistici 'che affiorano, qua e là, nel euo sistema: fra l'altro, col considerare la capacità conoscitiva come coincidente coll'esistenza e coll'attività in generale, epperò propria di tutte le monadi, anche materiali, benché in diversi gradi; ossia sparsa e diffusa dappertutto nell'universo. Che significa rendere tutt'altro che inammissibile una conclusione rigorosamente monistica, la quale riassorba tutta la conoscenza e tutta la realtà in un unico Soggetto.

Dunque: o avvicinarsi a gran passi al concetto idealistico, di un unico soggetto, o accettare gli inconvenienti delle monadi che "non hanno finestre" e che non si vede, perciò, come possano conoscersi e comunicare fra loro. E siccome la prima via ce la siamo preclusa, resta la seconda, poco brillante in verità, a costituire il "pregiudizio monadologico" nel quale si imbatterebbero, con noi, quanti vogliono mantenere una molteplicità di soggetti conoscenti reali e realmente distinti fra loro. I quali non sarebbero, in fin dei conti, che "monadi" chiuse ognuna in sé medesima, e incapaci di comunicare fra loro: incapaci di spiegarci, perciò, il processo della conoscenza che è sempre universale e, per eccellenza, comunicativo.

La monadologia e l'atomismo

Ora, il nostro compito non è certo quello di ristabilire il pensiero del Leibniz nel suo vero aspetto, o di mostrare i molteplici motivi ideali che concorrono, sia pure in maniera non sempre organica e coerente, nella sua celebre “monadologia”: al qual fine sarebbe certo necessaria una indagine molto più completa e approfondita di quella che sia possibile intraprendere qui. Tuttavia, pare evidente che, almeno nel modo in cui si è solito presentarlo quando si parla di un “pregiudizio monadologico”, il sistema leibniziano, se si dovesse prendere alla lettera l'espressione della monade “senza finestre”, sarebbe il sistema più superficiale che la mente umana abbia mai escogitato, e quella espressione la più infelice che mai sia stata coniata nella storia della filosofia. Ci vuol poco, infatti, a vedere che il concepire i soggetti della conoscenza come molteplici e fra loro realmente distinti, non significa affatto concepirli come chiusi ognuno in se stesso e preclusi da ogni comunicazione, sia cogli altri soggetti, sia cogli oggetti materiali. Poiché il soggetto conoscente — l'abbiamo detto molte volte e molte volte ancora bisognerà ripeterlo — è di sua natura immateriale, e, appunto perché immateriale, non ha pareti, guscio o scorza che lo rendano impenetrabile agli altri oggetti o soggetti: epperò lo si chiami pure “monade” se si vuole: ma, bisognerà aggiungere, monade che non solo “ha finestre”, ma, anzi, è, addirittura, “tutta una finestra”. Dire diversamente significa non aver capito affatto la natura del soggetto conoscente: peggio, significa cadere nel solito, inconscio, pregiudizio materialistico che attribuisce al soggetto la natura dei corpi, o degli oggetti materiali. Dei quali, precisamente, si può asserire con ragione che “non hanno finestre”, appunto perché, in quanto corpi materiali, sono forniti di una impenetrabilità reciproca che non permette loro di entrare gli uni negli altri se non perdendo e trasmutando, in tutto o in parte, la loro esistenza di singoli corpi. Se le monadi fossero, per esempio, palle da bigliardo, non avrebbero, evidentemente, “finestre”, poiché non ci sarebbe, per farle comunicare l'una coll'interno dell'altra, altro mezzo che quello di scagliarle violentemente una contro l'altra, fracassandole. Così, se le monadi fossero corpi animali, è evidente che non potrebbero sapere niente una dell'altra e che occorrerebbe, per vederci dentro, aprirle a forza col coltello, sbudellandole. Ma il soggetto conoscente non è una palla, né un animale: e l'espressione “monade senza finestre” rimane, perciò, applicata a lui, completamente priva di ogni significato intelligibile; se non nell'unico senso in cui denota la confusione fatta fra l'esistenza materiale e l'esistenza immateriale, cioè un grave errore filosofico. Confusione che è visibile anche nella teoria colla quale si vorrebbe rimediare al già deplorato inconveniente mettendo, in qualche modo, le monadi in comunicazione fra loro: nella teoria dell'armonia prestabilita, almeno presa colle solite riserve, e applicata alla spiegazione del problema conoscitivo. L'ammettere, infatti, che le monadi possano conoscere

la realtà perché portano dentro di sé un identico schema rappresentativo, sembra solo a parole una spiegazione della conoscenza. E, invero, l'essere due cose identiche, o il portare esse dentro di sé un medesimo schema, un medesimo tipo, una identica struttura, non basta perché quelle due cose debbano conoscersi a vicenda, o se no dappertutto dove si trova identità dovrebbe trovarsi anche conoscenza, e allora l'acqua conoscerebbe l'acqua, il fuoco il fuoco e così via; conseguenza assurda, già altre volte da noi denunziata. Le monadi, dunque, si possono conoscere a vicenda non perché sviluppino, in sé, un identico schema, ma perché quell'identico schema è appunto *rappresentativo*, ossia suppone già la capacità di conoscere. Ma con ciò il problema, lungi dall'essere risolto, è riportato al punto di partenza, giacché resta da domandare in che consista precisamente quel carattere "rappresentativo": il che significa, in ultima analisi, tornar a domandare che sia e come si svolga la conoscenza, contro la nostra aspettativa di aver già risposto a quella domanda mediante il sistema dell'armonia prestabilita.

In fondo il Leibniz — e qui sta innegabilmente uno dei suoi grandi meriti — vede e accetta in pieno tutte le difficoltà della sua posizione e, secondo già si disse, non potendo spiegare la conoscenza, finisce col farla identica all'esistenza e all'attività stessa delle cose tutte, anche materiali. Con questo egli si salva dall'assurdo poco prima accennato, di attribuire la conoscenza anche agli oggetti materiali, che per lui non è più un assurdo, anzi una conseguenza legittimamente accettata e difesa nel suo sistema filosofico. Ma cade in un altro errore non meno caratteristico della sua opera: per poter senza inconvenienti attribuire la conoscenza a tutte le cose, è costretto a presentarci la conoscenza stessa come svolgentesi lungo una serie di gradi, separati fra loro da differenze "indiscernibili" e sfumanti insensibilmente gli uni negli altri: quasiché fra la conoscenza e la non-conoscenza non vi fosse una netta separazione e distinzione, ma una serie infinita di gradi che si differenziano fra loro sol perché i superiori sono sempre più chiari e gl'inferiori sempre più oscuri e confusi. Teoria, detta appunto degli "indiscernibili", che, se è madre di una famosa scoperta dovuta al Leibniz scienziato e matematico: la scoperta del calcolo infinitesimale; non per questo è meno ripugnante al vero carattere della conoscenza. La quale non nasce affatto, nell'universo, come una evoluzione insensibile dalle cose materiali, o dalle forze fisiche, ma, anzi, nasce come un'attività completamente originale, nuova e diversa da tutto ciò che è materia: e, anzi, contrapponendosi e opponendosi in certo senso a tutto quello che è materiale. Confusa o chiara che sia, la conoscenza è sempre irriducibile alla materia e, in genere, all'attività di un soggetto materiale: e tanto è lungi dall'avere infiniti gradi, che nessun filosofo è mai riuscito a scoprirne più di due; il senso e l'intelletto, riportandosi tutti gli altri a forme e sottoforme di questi due. Così che il Leibniz finisce, nella sua monadologia, per trovarsi innanzi, allo stesso tempo, e le difficoltà dell'idealismo, e quelle del materialismo, logicamente derivanti e le une e le altre dall'aver egli tentato

d'applicare alla conoscenza il vecchio principio del “simile che si conosce col simile” e dall'aver cercato nella “identità” o nella “somiglianza” interna delle monadi, anziché nella “immaterialità” la vera causa della conoscenza. A chi guarda bene la monadologia leibniziana finisce col rivelare assai presto la sua vera origine ideale, e cioè la sua analogia evidente col sistema più materialistico, forse, che si sia mai avuto nella storia della filosofia: coll'atomismo.

In fondo, la monade è un atomo, travestito e idealizzato, entro un complesso sistema filosofico, che tiene conto di problemi ben più elevati di quelli ai quali guarda l'atomismo, ma che resta pur sempre un atomo; entità materialistica, incapace a spiegarci con qualsiasi artificio quel processo squisitamente immateriale che è la conoscenza. Che cosa questo sistema abbia a che fare col concetto generale di una molteplicità di soggetti, e come la classica teoria che ripone nella immaterialità la 166 causa della conoscenza possa confondersi col principio, diametralmente opposto, perché materialistico, della “monade senza finestre”, nessuno ha mai saputo dirlo e saprà dirlo mai. Colle migliori intenzioni possibili, il Leibniz rese un pessimo servizio alla filosofia tradizionale, quando pensò di farla rivivere nella sua monadologia. E non già, come alcuni credono, per averla ridotta all'assurdo cavandone le ultime conseguenze; anzi per averla messa da parte ed essersene lasciato sfuggire i più essenziali motivi, aprendo così la strada ad altri sistemi filosofici che, come quello di Kant, in qualsiasi modo si vogliano giudicare, riuscirono, in ogni caso, ben lontani da quella filosofia “scolastica” che il Leibniz e alcuni suoi discepoli ebbero il nome di aver quasi fatto rifiorire.

Il soggetto unico e l'anima

Ma, prima di finire, non sarà, forse, male che noi indichiamo qual è l'ultima meta alla quale mirano, coi loro argomenti, tutte le critiche che abbiamo, fin qui, avuto occasione di discutere. Le quali, dal più al meno, mirano tutte quante a negare quel concetto dell'anima come anima individuale e come “sostanza” ch'era, invece, uno dei concetti fondamentali della antica e più sana filosofia. Anche questa tendenza a negare la individualità e la sostanzialità dell'anima è vecchia, e benché ricompaia con tanta insistenza nella filosofia e nella pedagogia moderna, già — se non si vuole risalire più indietro nel tempo — la filosofia medioevale l'aveva vista affermarsi nei commentatori arabi di Aristotele, e soprattutto in Averroè. Il quale interpretava la teoria aristotelica dell'intelletto “separato” in un modo che ricorda assai il soggetto “unico” e l'io “trascendentale” dei filosofi moderni. Unico, appunto, doveva essere, secondo l'interpretazione averroistica, l'intelletto, come tale che, essendo un principio superiore alla materia e agli esseri materiali, non pareva possibile dovesse soggiacere a quelle condizioni limitatrici che distinguono fra loro gli oggetti materiali, facendone tanti

individui diversi e separati gli uni dagli altri. Talché, soppressa questa separazione degli individui che sembra relativa soltanto agli esseri materiali, non si vedeva per l'intelletto, immateriale ed extramateriale, altra qualifica possibile che quella dell'unità: o, se anche si concedeva una separazione e una distinzione fra le anime individuali, la si concedeva come qualche cosa di provvisorio, e di relativo alle singole condizioni in cui l'anima è chiamata ad operare, in relazione a un corpo: ma sottintendendosi che, col cessare di quelle condizioni, o in quanto da quelle si potesse prescindere, l'anima intellettiva ritornasse necessariamente ad essere una sola. Proprio come abbiamo visto ragionare quei filosofi moderni, che ammettono, sì, l'individualità e la personalità dei singoli soggetti pensanti, ma solo come quella di tanti "momenti" o gradi diversi di un unico soggetto, dal quale tutti derivano e al quale tutti ritornano.

Esatta definizione della "sostanza"

Ma il concetto della individualità dell'anima, è stato, come si è detto or ora, reso assai più oscuro e difficile di quello che non sia in realtà, dal discredito che molti filosofi moderni hanno gettato sulla nozione medesima di "sostanza", facendola apparire come qualche cosa di necessariamente passivo, inerte, materiale; non conciliabile, perciò, coi caratteri di attività e di libertà che siamo soliti riconoscere allo spirito. L'anima - si è ripetuto fino alla sazietà da filosofi e da psicologi moderni - non è una "sostanza", ma un "atto". E poiché già conosciamo la poca consistenza e l'errore, inconsciamente materialistico, dell'"attivismo" e dell'"argomento attivistico" basterà, per superare questa apparente difficoltà, che ristabiliamo nei suoi veri termini una questione su cui tanto si è detto e scritto, raggiungendo molto spesso lo scopo di intorbidarla invece che quello di chiarirla come sarebbe stato desiderabile.

Che cosa significa, anzitutto, "sostanza"? Non è nostro compito adesso trattare esaurientemente di una definizione che appartiene alla metafisica generale: basti, dunque, richiamare solo quei concetti che ci possono servire per intendere la natura dell'anima e del soggetto pensante. Sostanza vuol forse dire: "materia"? Vuol forse dire "inerzia"? Vuol forse dire: "passività"? Neanche per sogno. Sostanza, *substantia*, significa letteralmente: "ciò che sta sotto": la stessa cosa che "soggetto" *subjectum*, ciò che giace sotto o, si potrebbe anche dire, "substrato". Substrato di che cosa? Delle qualità, degli attributi, o, come si soleva anche chiamarli, degli "accidenti", i quali sono appunto ciò che non può esistere di per sé, ma esiste in relazione ad altro. Sostanza è, dunque, il termine che si adopera per indicare ciò che "esiste per sé", distinguendolo dalle qualità, dagli attributi e, insomma, dagli "accidenti" che sono, invece, ciò che esiste in relazione ad altro. Così se io dico, poniamo: "Socrate è intelligente", intendo per Socrate una "sostanza", cioè un essere fornito per sé di reale e propria esistenza; e intendo per "intelligente" un

attributo, o un “accidente”: cioè una qualità che non avrebbe, di per sé, un'esistenza propria e reale se non inerisse a un soggetto, del quale rappresenta una determinata condizione.

Questa definizione della “sostanza” come di ciò che “esiste per sé” è sempre parsa così evidente in filosofia, che alcuni pensatori, a forza d'insisterci su, hanno finito coll'esagerarla notevolmente. Citiamo un solo esempio. Quando Spinoza definisce la sostanza come “causa sui”, cioè come l'essere che è causa di se medesimo, e che non ha bisogno per esistere, d'altro che di se stesso, sbaglia: ma sbaglia solo per aver esagerato e interpretato unilateralmente un concetto giustissimo.

La sostanza è, infatti, senza dubbio, ciò che esiste da sé: e l'errore di Spinoza sta nell'aver inteso male il significato di quell'“esistere da sé”, o “per sé”, quasiché esistere da sé o per sé volesse dire anche prodursi da sé e, quasi, crearsi: cosa che nessuno ha mai dimostrato o potrebbe mai dimostrare. Poiché l'autonomia o l'indipendenza da altro che indica l'idea di sostanza, non è già una autonomia e una indipendenza assoluta come potrebbe attribuirsi all'Essere primo, o alla Causa prima: a Dio; sibbene all'indipendenza relativa, di un essere particolare e determinato il quale, certo, nella sua attuale condizione, non ha bisogno di inerire ad altri esseri per sussistere; ma, d'altra parte, appunto perché particolare, finito, determinato, e ben lungi dal fornirci una causa o una ragion d'essere sufficiente della sua stessa esistenza. E questo è tanto vero che quei filosofi i quali, come Spinoza, interpretano in senso assoluto la indipendenza e la sufficienza del termine sostanza, sono poi costretti ad abolire quel termine medesimo poco dopo averlo introdotto, e a riconoscere che, per loro, il termine “sostanza” si confonde con quello di “Essere”, o addirittura con quello di “Dio”. Che significa distinguere inutilmente i concetti, per poi tornare a confonderli.

Ora, c'è, fin qui, qualche cosa, nel concetto di sostanza, che possa far pensare, anche lontanamente, alla materialità, alla passività, all'inerzia e via dicendo? Senza dubbio, no. Un essere che esiste per sé, non per questo è da dirsi passivo, inerte, materiale ecc.; a meno che non si torni ad ammettere, sotto mano, l'argomento attivistico, che vuole si dica inerte e passiva ogni esistenza singolare, finita, limitata: ma di quell'argomento sappiamo ormai che cosa si debba pensare. Ci sono, certo, secondo la miglior tradizione delle scuole filosofiche, anche delle sostanze materiali. Ma, in primo luogo, non sono punto da dirsi inerti o passive, che anzi, esse costituiscono, nell'universo fisico, dei centri di operazioni e di attività. E, in secondo luogo, esse si distinguono dalle altre sostanze, o sostanze spirituali, per una essenziale caratteristica. Sono, come si dice, composte, a differenza delle sostanze spirituali che sono invece, assolutamente semplici. E in questo senso, evidentemente il termine di “sostanza” non si potrebbe applicare all'anima umana e al soggetto conoscente, così come si applica alle sostanze materiali, che l'anima, immateriale, non ha parti, elementi componenti, dimensioni ecc.,

e quindi non può esser detta una “sostanza” come, poniamo, il legno, o il ferro.

Questo non vuol dire, però, che il termine di “sostanza” non si possa applicare all'anima e al soggetto conoscente, nel senso in cui lo si adopera parlando delle altre sostanze, cioè delle sostanze spirituali. Che cos'è, infatti, e come si definisce la sostanza spirituale? La sostanza spirituale non si può definirla altrimenti che come un “atto” e, precisamente, l'“atto di un essere”. Dire, dunque, che l'anima è una “sostanza” spirituale, o dire che è un “atto”, o l'atto semplice di un essere, è precisamente la stessa cosa. E allora, per contraddire la definizione dell'anima come sostanza, non basta dire, come molti filosofi e psicologi moderni, che l'anima è un “atto”: nel qual caso si ridice ancora la stessa cosa con parole diverse.; ma bisogna addirittura affermare che l'anima non è l'“atto” di un essere, ma l'atto di nulla: l'atto di niente e di nessuno.

Tesi che certamente può venire sostenuta, giacché non v'ha tesi che non possa, a questo mondo, esser difesa con parole e rivestita di una apparenza di verità; ma della quale ben pochi avrebbero il coraggio di assumere le difese, quando la si riducesse sempre nei termini estremi ai quali l'abbiamo ridotta.

Contraddizioni ed errori della psicologia moderna

Piuttosto, può essere giustificata — e di qui la relativa ragione dei dubbi di quei filosofi e psicologi che abbiamo ricordato — la domanda se e fino a qual punto sia a noi possibile di conoscere e, per dir così, afferrare direttamente con uno sguardo gettato nel nostro interno, quell'atto semplice e indivisibile che costituisce l'anima come sostanza. Abbiamo visto un'altra volta che l'“io” nel conoscere sé medesimo segue le stesse leggi colle quali conosce ogni altra realtà: conosce, cioè, non cogliendo direttamente l'essenza delle cose con una visione o intuizione immediata, sibbene formando dei concetti, delle “specie” o rappresentazioni mentali che sono sì, identiche agli oggetti conosciuti quanto alla “forma”, epperò li rappresentano adeguatamente; ma non quanto alla materia, e alla loro esistenza reale e concreta. Il concetto dell'anima, dell'io, del pensiero, — abbiamo detto altra volta — non è l'anima, l'io o il pensiero; e se, ciò nonostante, rispecchia in sé, i caratteri costitutivi dell'anima, dell'io, del pensiero, si è in virtù di quel carattere “rappresentativo” che spetta sempre ai prodotti della conoscenza, la quale, nella sua immaterialità, ha il potere di accogliere in se le forme pure degli oggetti sciolte dalle loro condizioni materiali e concrete: che significa, appunto, la facoltà di rappresentarli senza confondersi o mescolarsi con essi. Di fronte alla sostanza, “anima” la nostra conoscenza si comporta come di fronte a tutte le altre sostanze: le coglie, cioè, non direttamente e immediatamente, ma indirettamente e mediatamente, attraverso le loro qualità od operazioni. Onde il dubbio espresso dagli psicologi e filosofi dei quali si è

parlato. Noi conosciamo, non l'anima, nella sua semplice sostanzialità, sibbene le operazioni dell'anima: il pensare, il sentire, il volere e così via. Ora, chi ci ha detto che quelle operazioni ineriscano effettivamente ad una sostanza-anima? Non potrebbero, invece, sussistere da sé e per sé, senza bisogno di nessun substrato?

Domanda tormentosa, che ha dato origine ai più diversi tentativi di costruire una psicologia, come ben è stato detto, "senz'anima" raffigurando tutta la nostra vita interiore come una "corrente mentale", un "divenire assoluto", un sistema di "fenomeni" e in altri modi ancora, più o meno brillanti e seducenti. Ma che, tutti quanti, urtano fin dal loro nascere contro una gravissima difficoltà, alla quale non c'è sottigliezza o abilità dialettica che possa rimediare. Se, infatti, vogliamo stare alla logica e guardare davvero le cose spregiudicatamente, dobbiamo riconoscere che la nostra esperienza interna non coglie affatto il "pensare", il "volere", il "sentire" e via dicendo, ma soltanto questo o quel pensiero, questa o quella volizione, questo o quel sentimento particolare. Se, dunque, ci rifiutiamo di attribuire il pensare, il sentire, il volere ecc. al soggetto "anima", col pretesto che quel soggetto non l'abbiamo sperimentato; bisognerà anche rifiutarci di attribuire questo o quell'atto particolare della coscienza al soggetto "volere", "sentire" o "pensare"; giacché anche il "volere", il "sentire", il "pensare" in genere non li abbiamo mai sperimentati, bensì abbiamo sperimentato questa o quella volizione, questo o quel sentimento, questo o quel pensiero singolo. Ma, invece, noi troviamo naturale di attribuire i singoli pensieri, i singoli sentimenti, le singole volontà alla funzione generale del "pensiero", del "sentimento", della "volontà "e così via, perché vediamo che tutti quegli atti singoli di pensiero, sentimento, volontà, presentano certe caratteristiche comuni le quali fanno necessariamente pensare a una comune origine e ad un'unica funzione dalla quale procedono. E allora dobbiamo trovare altrettanto naturale l'attribuire anche la funzione del pensare, quella del volere, quella del sentire ecc. ad un unico soggetto: l'anima; poiché vediamo, anche qui che tutte quelle diverse funzioni ci presentano pure certe caratteristiche comuni, quali, ad esempio, l'immaterialità, che fanno necessariamente pensare ad una loro comune origine e ad un soggetto unico nel quale ineriscono. Se il ragionamento corre nel primo caso, deve correre anche nel secondo: se non corre nel secondo non corre neanche nel primo. E, infatti, tutte le volte che la psicologia ha rinunciato al concetto dell'anima sostanza, ha dovuto rinunciare anche al concetto della "facoltà". Ma rinunciare a qualificare e a raggruppare comunque i fatti della vita interiore, e trovarsi innanzi una moltitudine sterminata, di fatti tutti diversi e tutti irriducibili gli uni agli altri, i quali non si possono più definire né come "pensiero", né come "sentimento", né come "volontà", né in nessun altro modo: significa, cioè, cadere nello scetticismo e nel fenomenismo, dichiarando impossibile qualunque filosofia o psicologia. E allora gli

psicologi e i filosofi sono costretti a ricorrere a questo ripiego: ammettere per altra via, con parole diverse e senza farsene accorgere, quello che avevano negato: ammettere le “facoltà” ma senza chiamarle facoltà; chiamandole “forme”, “funzioni” o in altro modo simile. Così come, sforzati dalla logica, debbono riammettere il concetto dell'anima-sostanza, ma senza chiamarlo “sostanza”; chiamandolo, invece, “corrente mentale”, “atto”, “unità della coscienza”, “unità dell'appercezione” e così via. Tutti modi di dire che, in quanto significano qualche cosa, esprimono solo questa elementare verità; essere, in fondo a tutti i fatti della coscienza un atto unico, semplice, immateriale, che appunto, nonostante i vari travestimenti verbali, è, ancora e sempre, l'atto semplice in cui consiste la sostanza spirituale, o l'anima-sostanza.

Il fenomenismo psicologistico

È vero che ai filosofi moderni ora ricordati sembra che l'attribuire i vari fatti della coscienza ad una “unità” qual potrebbe essere il “divenire” o la “corrente mentale” e l'attribuirli ad una “sostanza” anima ci sia una bella differenza. Poiché — essi dicono — la unità intorno alla quale raccogliamo, nel primo caso, i fatti della nostra vita interna, è un'unità semplicemente soggettiva, prodotta dal pensiero nostro, e della quale non sappiamo, né possiamo asserire affatto, che, corrisponda ad una realtà oggettiva detta “anima”. Ora, tale unità soggettiva, sufficiente ad un sistema idealistico che riduce tutta la realtà al pensiero, non può dirsi sufficiente per proclamare, in senso realistico o metafisico, la sostanzialità dell'anima. Obbiezione, anche questa, impressionante a prima vista; e che ha avuto gran fortuna nella storia della filosofia; ma della quale noi sappiamo già che cosa si debba pensare.

Che vuol dire, infatti, “unità” soggettiva? Se vuol dire l'unità concreta del soggetto con se stesso, essa è appunto l'atto semplice e immateriale nel quale consiste l'anima-sostanza; e allora siamo d'accordo. Ma se vuol dire, invece, una “unità” che lo psicologo o il filosofo costruisce solo per comodo della sua ricerca, al fine di collegare comunque tra loro i fatti psicologici, ma senza sapere se questa unità rispecchia la natura dell'anima, o è una pura ed arbitraria nostra costruzione mentale; allora la cosa cambia aspetto. E ci ritroviamo nel caso già altra volta esaminato.

I concetti che noi ci formiamo, sia intorno alla natura dell'anima e dei suoi atti, sia intorno al mondo fisico e agli oggetti esterni, rappresentano fedelmente queste realtà, o rappresentano solo se stessi? Se rappresentano solo se stessi, allora non è possibile certo che il concetto di “sostanza” da 'noi applicato all'anima, rispecchi la natura dell'anima: ma non è possibile neppure che i concetti di “atto”, “corrente mentale”, “divenire” rispecchino la stessa natura dell'anima.

Concetto l'uno; concetti gli altri. Impotente a rappresentare altro che se stesso l'uno: impotenti a rappresentare altro che se stessi gli altri. Anche i concetti di “atto”, di “corrente mentale”, di “divenire” non sono l'atto, la corrente mentale, il divenire, così come il concetto della sostanza non è la sostanza, o il concetto del pane non è il pane. L'atto agisce, e il concetto dell'atto non agisce, la “corrente” corre, e il concetto della corrente no, il divenire diviene, e il concetto del divenire permane sempre identico. E dunque, se il concetto di “anima” o di “sostanza” sembra inservibile, inservibili dovranno pure essere tutti quegli altri concetti che psicologie e filosofie supposte più raffinate e moderne si sono provate a sostituirgli. Così si ricade nello scetticismo: non solo la psicologia ma anche la filosofia dovrà contentarsi di darci, intorno alla natura dell'anima e del pensiero, dei concetti puramente arbitrari, in nessun modo fondati nella realtà. E allora si ritorna al caso esaminato poco prima: e non si potrà più parlare, non solo dell'“anima”, ma neppure del “pensare”, del “sentire”, del “volere” ecc.: tutti concetti dei quali, parimenti, non possiamo sapere se rispondano alle corrispettive realtà della vita psichica, o non siano soltanto una nostra finzione ed immaginazione.

Oppure si ammette che i concetti da noi formati intorno alla natura dell'anima e dei suoi atti ne rispecchino fedelmente la realtà. E allora non c'è più nessuna ragione per ritenere che il concetto di “atto”, “divenire” o “corrente mentale” rispecchi fedelmente la natura dell'anima e il concetto di “sostanza” no, e che gli uni siano “soggettivi” e l'altro “oggettivo”.

O, meglio, una ragione ci potrà essere, ma dovrà venire desunta, anziché da una pregiudiziale contro il concetto di “sostanza”, da un attento esame dei fatti psichici, il quale ci dica se davvero la natura dell'anima che essi ci rivelano sia meglio rappresentata dal concetto dell'atto della corrente, o del divenire, che dal concetto della sostanza. Ora, se non questa ricerca, una ricerca del genere noi l'abbiamo appunto accennata adesso. E sappiamo che fra il concetto di “sostanza” spirituale e il concetto di “atto” non esiste alcuna differenza apprezzabile: e che tutte quelle maniere, in apparenza anche strane, di rappresentarsi la vita psichica come una “corrente” ecc. finiscono poi col ridursi sempre alla stessa cosa: ad affermare, cioè, che a principio di ogni vita psichica sta un atto unico, semplice e immateriale: ch'è, precisamente, l'atto della sostanza-anima, o, meglio, l'anima-sostanza stessa, anche se ci si prende il gusto di chiamarlo con altro nome. Ché se una diversità c'è, essa sta solo nell'intenzione degli psicologi e filosofi, i quali, dopo aver riconosciuto l'esistenza di questo atto semplice e immateriale, pretendono, stranamente, ch'esso non sia l'atto di un essere, ma l'atto di una x incognita e misteriosa della quale nessuno ha mai saputo dir bene che cosa sia: stranezza altrettanto strana, ma meno coerente di quelle delle varie psicologie materialistiche e pluralistiche, le quali hanno almeno il coraggio di chiudere addirittura gli occhi alla luce del sole, e di negare apertamente i caratteri più evidenti della

vita psichica quali l'immaterialità o l'unità. E se molti psicologi, o, comunque, studiosi dei fatti interiori, non avessero perduto a tal punto il contatto della metafisica da ignorare ormai del tutto la definizione stessa di “sostanza” o di “sostanza spirituale”, il confusionismo che, sotto certi aspetti, ha deplorevolmente ingombrato gli studi psicologici e filosofici durante gran parte del secolo XIX, non si sarebbe avuto. Questo non vuol dire — l'abbiamo già riconosciuto — che non si possa mettere in dubbio la nozione stessa di sostanza, come possibilità che un essere individuale e finito eserciti un “atto” vero e proprio, senza che la sua individualità e particolarità abolisca la sua attività. Ma su questo punto abbiamo largamente discusso a proposito dell'argomento attivistico, né, come già dicemmo, vogliamo ripetere ora la discussione.

MAESTRO E SCOLARO NELL'ATTO DELL'EDUCAZIONE

Il maestro nell'atto dell'insegnare

Che il maestro e lo scolaro, non possano essere due soggetti diversi e distinti, ma debbano essere un soggetto solo, o, se si preferisce, due momenti diversi di un unico soggetto, non par che si possa dimostrare, almeno cogli argomenti da noi fin qui esaminati: cogli argomenti, cioè, che vogliono dedurre la necessaria unità del maestro e dello scolaro dalla pretesa impossibilità in cui ci troveremmo di concepire due o più soggetti diversi e distinti. Argomenti viziati tutti da un inadeguato concetto della conoscenza e della natura del soggetto in generale, quando non si fondino addirittura su un equivoco e illegittimo uso dei termini che adoperano, come vedemmo esaminando i vari significati del concetto di “unità”.

Ma, oltre a quegli argomenti, ce ne sono degli altri? Uno almeno ce n'è, che si presenta, a prima vista, assai difficile da superare, benché non sia, o non paia essere, che una modesta constatazione di fatto. Questo: il maestro quando veramente insegna, e nell'atto che insegna, non si accorge punto di essere diverso dai suoi scolari, ma gli scolari, e l'aula, e la scuola, e tutto l'universo gli spariscono d'innanzi, assorto com'è nel pensiero delle verità che viene insegnando; uniche cose che, per lui, contino ed esistano davvero. Che se disgraziatamente guardasse agli scolari come diversi da sé, ai banchi, all'aula ecc. il pensiero di ciò che deve insegnare nella lezione gli sfuggirebbe, e allora il maestro cesserebbe, per questo solo fatto, d'insegnare e d'esser maestro, e non potremmo più assumere quel che esso dice o pensa adesso come norma della funzione magistrale.

Tale argomento si può discutere sotto due aspetti diversi. In primo luogo: è proprio vero che il maestro nell'atto dell'insegnare debba sentirsi così assorto nel suo pensiero da non accorgersi neppure che esistano innanzi a lui

degli scolari i quali stanno ad ascoltarlo? — In secondo luogo: anche ammesso che nell'insegnare il maestro si senta davvero, in questo senso, uno cogli scolari, avremo il diritto di concludere da ciò che sente il maestro e da ciò che a lui sembra, a ciò che è e accade effettivamente nella realtà? — Cominciamo col discutere la prima parte.

La lezione e la presenza degli scolari come diversi dal maestro

E, in primo luogo: è vero che il maestro, quando insegna e in quanto riesce effettivamente ad insegnare, si sente così assorto nelle parole che dice da dimenticarsi degli scolari e di tutto il mondo circostante? Distinguiamo. Se per “scolari” s'intendono, al solito, i soli corpi degli scolari in quanto hanno un torace, una testa, due gambe, dei capelli biondi o bruni, degli occhi cerulei e castani e così via, non v'ha dubbio che il maestro, tutto assorto nella lezione, poniamo, di risica, d'italiano o di geografia che viene svolgendo non ha modo né voglia di fissare la sua attenzione su quelle insignificanti particolarità: che, anzi, se ve la rissasse, correrebbe grave rischio di distrarsi e di perdere il filo del discorso. Ma se per “scolari ” si intendono non i corpi, ma le menti e gl'intelletti di quegli esseri ragionevoli ai quali il maestro ha ricevuto la missione d'insegnare, allora l'affermazione precedente appare così poco rispondente a verità, che è necessario contrapporle addirittura l'affermazione diametralmente opposta. Non solo il maestro non dimentica, nell'atto di far lezione, i suoi scolari; ma si può dire, anzi, che, se è vero maestro, li ha presenti tutti anche fuori della scuola, quando siede al tavolino e prepara, in silenzio, le sue lezioni. Anzi, non solo il maestro di professione che ha una classe e degli scolari, ma qualsiasi uomo, in quanto si pone nell'atteggiamento del maestro e si accinge, comunque, a scrivere e a parlare per l'istruzione del prossimo, non può fare a meno di mettersi innanzi degli scolari, reali o immaginari, e di foggiarsi colla mente quel concreto uditorio di persone in pro delle quali intende svolgere la sua opera di scrittore o di oratore. Concreto uditorio che non importerà nulla si immagini di persone alte o basse, grasse o magre, brune o bionde; ma molto importerà invece si immagini di persone intelligenti o rozze, di letterati, o esperti nelle matematiche, industriali o agricoltori, civili o militari, religiosi o atei, musicisti o sportivi, perché a seconda che scriveremo e parleremo per l'una o l'altra classe di persone, il nostro discorso dovrà prendere un contenuto e un tono differente. Poiché essenziale al concetto e alla funzione medesima del maestro, comunque e da chiunque esercitata, è appunto il parlare o lo scrivere non per sé ma per gli altri: e tanto più e tanto meglio si riesce maestri quanto più e meglio si riesce a vedere o immaginare il proprio uditorio, con tutti i suoi particolari problemi e bisogni che dalla nostra opera attendono soddisfazione. Poco mi importa, per fare una lezione di fisica, che il mio scolaro Francesco sia grosso e grasso, mentre Tonino è magro e sottile: ma molto mi importa che Francesco non

abbia ancora capito le leggi della rifrazione luminosa e Tonino sì, e che viceversa Francesco sia svelto e appassionato per ogni sorta di calcolo matematico e problema geometrico, mentre Tonino non ha pazienza né prontezza per tale specie di ragionamenti.

Molto mi importa, perché la lezione d'ottica che potrei somministrare a Tonino che ha già capito le leggi della rifrazione non va più bene per Francesco che non le ha ancora capite: né, d'altra parte, posso fare molto assegnamento sulla geometria o sull'algebra per chiarire le idee, poiché quei mezzi che aiuterebbero certo Francesco, non gioverebbero a Tonino, anzi lo ingombrerebbero. Devo, dunque, elaborare una lezione, non quale la farei per me stesso, ossia per un altro uditore colto come me; al quale interesserebbe solo una elegante e scientifica esposizione delle leggi della luce: ma conciliando i bisogni di Francesco coi bisogni di Tonino: supponendo noto il meno che posso delle leggi sulla rifrazione, anzi, se occorre, tornando a spiegarle sotto nuova forma quando mi servono, in modo che Tonino non si annoi e Francesco impari quanto non sa: ricorrendo, d'altra parte, al calcolo e alla geometria solo con prudenza tale che, pur trovando Tonino uno sfogo alle sue attitudini, Francesco non debba perdere terreno. E se oltre a Francesco e a Tonino, devo istruire anche Giovanni e Pietro e Paolo e Pancrazio, bisognerà che io tenga innanzi agli occhi anche Giovanni e Pietro e Paolo e Pancrazio, non certo nelle loro caratteristiche fisiche, ma nelle caratteristiche mentali e morali per cui sono esseri pensanti diversi da me e diversi fra loro, con speciali bisogni, attitudini, temperamenti, cognizioni. Talché, se io monto in cattedra di niente altro preoccupato che del mio pensiero scientifico e delle leggi dell'ottica e mi immergo con lirico furore, nel parlare di fisica, avrò dimenticato certo l'esistenza degli scolari, ma farò anche una lezione, forse bellissima, nella quale nessuno avrà capito nulla; cioè una lezione che di lezione ha soltanto il nome. Laddove il vero maestro, non soltanto non s'è dimenticato dei suoi scolari, ma li ha tenuti tutti presenti, e Francesco, e Tonino, e Giovanni e Pietro e Paolo e Pancrazio, anzi li tiene presenti ancora durante la lezione; e li tiene presenti così bene che un sospiro, un volgere del capo, un girare d'occhi, un gesto inavvertitamente sfuggito, gli dicono talora che Giovanni non ha inteso bene e Paolo s'è distratto, e Pancrazio non s'è interessato e gli suggeriscono, spesso, lì per lì, delle mutazioni e dei cambiamenti improvvisi. E ben lo sanno, oltre ai maestri, gli oratori e i conferenzieri, che tante volte si presentarono innanzi al pubblico con un discorso già sistemato nella mente, e dovettero, lì per lì, buttare giù tutto e improvvisare un discorso diverso, perché mille segni, impercettibili ad un osservatore grossolano, eppure chiarissimi all'uomo esperto di tali cose, fecero loro capire che il pubblico non afferrava, o non apprezzava, e che si sarebbe certo distratto o annoiato, se non si fosse subito cambiato strada. Sarà stata, forse, una tosse insistente, uno stropicciare di piedi irrequieti, un volgersi impaziente di teste a destra e sinistra, una smorfia mal repressa di

noia colta a volo su qualche faccia: sarà stato, forse, altro ancora, e forse tutte queste cose insieme: ma è bastato perché l'oratore percepisse con innegabile chiarezza che il discorso da lui preparato non andava incontro ai veri bisogni e desideri del pubblico: e subito, come l'abile accordatore di strumenti che tocca or l'una or l'altra nota, provasse a gettare là ora questo ed ora quel pensiero, fino a ritrovare la risonanza perduta, ricostruendo così la conferenza o il discorso su motivi ben diversi da quelli preparati o prestabiliti.

Presenza materiale e spirituale degli scolari

Quest'ultima osservazione forse ci può servire per rendere giustizia all'affermazione fatta poco prima; secondo la quale il maestro, assorbito nel processo intimo del suo pensiero, perderebbe del tutto la percezione del mondo materiale circostante. Affermazione la quale, adesso, sembra urtare contro una grave difficoltà. Se infatti, il maestro nell'atto dell'insegnare perde od ottenebra la sua coscienza del mondo materiale circostante, come può afferrare, d'altra parte, quegli impercettibili indizi dei quali abbiamo parlato ora, che gli servono mirabilmente ad accorgersi se il suo uditorio è attento o disattento, appassionato o freddo, incuriosito o annoiato? Come può afferrarli, dato che si tratta precisamente di indizi materiali, quali il volgere del capo, la tosse, lo sbadiglio, una smorfia di noia, un occhio velato e sonnolento e così via? Si crede di aver risolto il problema col rispondere che quella percezione di indizi materiali accade appunto perché il maestro, disturbato dalla disattenzione degli scolari, ha già rotto l'incanto, e, invece di assorbirsi tutto nel suo pensiero, è costretto ormai ad occuparsi degli scolari o, comunque, dei fatti e degli oggetti che gli hanno fatto perdere il filo del discorso. E non si riflette che questa spiegazione ci avvolge in un circolo vizioso. Poiché, prima di essere disturbato, il maestro, assorto nel suo pensiero, non poteva avere alcuna coscienza degli scolari e del mondo materiale circostante: e quindi non poteva essere impressionato o colpito dalle smorfie, dagli sbadigli o dalla sonnolenza di Tizio, Caio o Sempronio; né, poteva, dunque, perdere il filo del discorso in seguito a fatti e indizi a lui ignoti, o da lui non percepiti. Si potrà, tuttavia, non guardando troppo per il sottile, concedere che un fatto violento e rumoroso, quale lo sbattere di una porta, o il tonfo d'un oggetto lasciato cadere da qualche scolaro sguaiato, debba per sé solo ottenere il risultato di rompere l'incanto e di troncare, se si vuol dir così, in bocca al maestro il filo della lezione. Ma con questo non avremo guadagnato nulla: sensibile solo a fatti che perturbino violentemente la sua coscienza, il maestro potrà bene guardare che gli scolari non ballino, non cantino e non si scambino fra loro dei proiettili: non potrà in nessun modo cogliere sui loro volti quelle delicate sfumature che distinguono il discepolo fervente dal tiepido e distratto: sfumature che, per la loro delicatezza, non possono essere colte altro che da una percezione molto minuta degli scolari e dei loro volti, visti con ogni

particolare; quale, per ipotesi, si è affermata impossibile ad un maestro tutto concentrato nel suo discorso.

Sembra, dunque, che sia necessario rettificare quello che s'era detto prima, quando avevamo riconosciuto che il maestro può, almeno, trascurare l'esistenza degli scolari in quanto esseri materiali: corpi, teste, gambe, braccia e così via. Poiché, è vero che nulla giova, anzi, nuoce ai fini della lezione, che il maestro si occupi dei capelli biondi di Antonio, o guardi con attenzione il naso greco di Francesco: ma gli può essere utile, anzi indispensabile, sapere che Giovanni sbadiglia e Ruggero segue, pensoso, il volo d'una mosca, mentre Orlando sbircia la finestra dando manifesti segni d'impazienza: e tutte queste cose non può vederle se non ha una chiara consapevolezza, pur mentre fa lezione, di sé, degli scolari, della classe, della mosca e della finestra. Perché, in questo caso, gli scolari, gli sbadigli, la mosca e la finestra sono elementi i quali dicono a chiare note che la lezione non è compresa e non è seguita, così come altri segni diversi, di scolari immobili colle labbra strette e la fronte aggrottata e gli occhi fissi sul maestro, direbbero altrettanto chiaramente che la lezione interessa ed è seguita: e valgono, perciò, non più nella loro pura e semplice materialità di segni o di fatti ed oggetti esterni; ma in quanto esprimono immediatamente l'effetto della lezione sull'animo dei discenti; epperò divengono elementi costitutivi della lezione medesima nel suo concreto processo. Rettifichiamo, allora, e diciamo che poco importa al maestro, mentre fa lezione, tenere presente l'esistenza materiale dei singoli allievi, in quanto hanno tanti-corpi, tante teste, tante braccia e così via: *ma poco importa*, *solo se quella esistenza si considera come unicamente materiale e unicamente nella sua esterna materialità.* Ora, non è questo il caso nostro: poiché i corpi, le fronti, gli occhi, le gambe degli scolari non interessano già al maestro per il fatto solo di essere tanti corpi, fronti, gambe, occhi diversi, ma interessano in quanto mediante essi si esprime l'atteggiamento degli scolari innanzi alla lezione: la noia, o l'ansia, il tedio o la curiosità, il sollievo o la fatica e via dicendo. Sentimenti che al maestro rimarrebbero ignoti se non si esprimessero, non si esprimerebbero se i corpi degli scolari, coi loro diversi movimenti e col giuoco delle rispettive fisionomie, non ci fossero, o non fossero conosciuti e tenuti presenti. Giacché i corpi degli scolari che pur siedono qua e là nei vari banchi della classe, non sono pezzi di materia inorganica appartenente al regno minerale, buoni soltanto ad essere guardati e studiati per se stessi; ma sono corpi informati ciascuno da un'anima che attraverso essi agisce e si esprime; e appunto come tali è della massima importanza che il maestro, se è davvero maestro, pur tra i lirici entusiasmi della sua lezione, li guardi, li studi e li osservi attentamente; se non vuole, dopo molto affannarsi e faticare, veder svanire in nulla gli sperati frutti del suo insegnamento.

Conclusione apparentemente paradossale, ma vera: non spio il maestro, nell'atto di far lezione, non può punto esser rapito in estasi e dimenticare

addirittura l'esistenza propria e l'esistenza dei suoi alunni in quanto diversi da sé: ma gli occorre, invece, una percezione ben sviluppata, sottile ed acuta anche nel mondo materiale che lo circonda, in tutti i particolari; almeno in quei particolari che gli servono per valutare e apprezzare ogni momento l'effetto della sua lezione e la minore o maggiore aderenza ad essa degli scolari. Che gli devono sempre esser presenti alla coscienza mentre insegna: in primo luogo nel loro essere mentale e morale, cioè nelle attitudini, nella cultura precedente, nei gusti, nel temperamento, nelle possibilità di ciascuno: secondariamente nel loro essere materiale e corporeo, cioè nei sempre variabili e mutevoli atteggiamenti esterni di ciascuno, in quanto per essi si esprime l'immediato effetto della lezione sull'animo di ogni singolo discepolo.

La lezione e la percezione del mondo circostante

Qualcuno, però, potrebbe obbiettare: come farà, dunque, il maestro ad avere quella coscienza del mondo, anche materiale, circostante; e, insieme, a pensare alla sua lezione, poniamo, di fisica o di filosofia, la quale pure esige per sé sola un attenzione continua e mai rilassata? Come sarà possibile questo smembramento, o sdoppiamento di coscienza per cui uno stesso individuo deve pensare ai principi della meccanica o alle forme del sillogismo, e, insieme, seguire le smorfie di Francesco o gli sbadigli di Giovannino? Nessuno può essere obbligato all'assurdo: ora, non abbiamo corso un po' troppo, quando abbiamo negato che lo sforzo intellettuale in cui consiste propriamente la sostanza della lezione, sia incompatibile con una percezione minuta ed attenta del mondo circostante?

È già difficile pensare bene una sola cosa alla volta: figurarsi poi due, tre, dieci cose diverse tutte insieme. Ed ecco il solito dubbio: il maestro percepisce, sé, gli scolari, l'ambiente ecc., ma solo quando ha cessato di esser maestro: quando ha smesso di pensare al contenuto, poniamo, fisico, matematico o storico della sua lezione, e si è guardato in giro per veder se l'uditorio è stato attento o no: che, quando era davvero intento nello sviscerare, per uso dei suoi scolari, i problemi della matematica, della fisica, o della storia greca, egli non pensava certo alla presenza degli scolari, dei banchi, delle finestre o delle mosche: tanto è vero che, per accorgersene, ha dovuto fare uno sforzo e interrompere la lezione, allo scopo, mettiamo, di rimproverare Tonino che stava gettando ai compagni pallottole di carta.

Difficoltà superficiale e senza consistenza. Il sofisma d'un tal ragionamento che vorrebbe ritenere incompatibile nel maestro l'attenzione al contenuto concreto della lezione, storica, fisica, o filosofica, e la percezione del mondo esterno sta tutto nell'aver supposto, arbitrariamente, che e la lezione e la percezione del mondo esterno siano costituite da una serie di atti molteplici, giustapposti o sommati fra loro. E non si riflette che, considerando le cose a questo modo, non solo la lezione, sibbene ogni altra azione umana si

renderebbe impossibile. Ad esempio: ecco un pianista che sta ripassando un difficile spartito, e che esegue brillantemente la musica ivi notata, con quella completa sicurezza di tecnica e di interpretazione che molti anni di studi e di esercizi gli hanno assicurato. Orbene, per leggere quella musica, scritta su due pentagrammi, uno in chiave di violino e uno in chiave di basso, è necessario che il pianista cominci dal leggere la prima nota, scritta più in alto, nella chiave di violino, e poi legga le altre note scritte più sotto nella medesima chiave, se ci sono accordi, e lo stesso faccia poi colle note scritte in chiave di basso. E non basta. Letta la prima nota in chiave di violino, deve cercare il posto corrispondente nella tastiera del pianoforte e mettere il dito sul tasto che ci vuole; e lo stesso deve fare colle altre note in chiave di violino, e colle altre note in chiave di basso, adoperando per ciascuna nota il tasto e il dito corrispondente. E le medesime operazioni deve ripetere poi, per le altre note che, nella battuta, seguono immediatamente le prime; e poi per le altre e le altre ancora, fino ad esaurimento della prima battuta; e poi ricominciare colla battuta che vien dopo, e poi colle altre, fine alla fine del pezzo eseguito. Che dico? È ancora nulla: poiché, evidentemente, non basta al pianista aver percepito quelle diverse note come un re, un fa, un la di questa o quella ottava della tastiera: gli bisogna ancora guardare se sono quarti, ottavi, sedicesimi od altro: guardarlo, cominciando dalla prima nota in chiave di violino e terminando all'ultima in chiave di basso, giacché possono essere fra loro, di valore diverso; e ad ognuna di loro deve corrispondere una diversa pressione del dito sul tasto relativo. Non basta: occorre tenere presenti il ritmo e il tempo: quattro quarti, due quarti, tre ottavi ecc.; e andante, allegretto, adagio e così via: il piano, il forte, il pianissimo, il fortissimo, il tenuto, il legato, lo staccato, il crescendo, il diminuendo: e non la faremo più finita, — Ora, io domando: è mai possibile che un uomo percepisca e faccia tante cose insieme? Anzi, è possibile che, tutto occupato colle mani, coi piedi, cogli occhi, coi tasti, coi pedali, col tempo, col ritmo, gli debba avanzare ancora un po' d'attenzione da dedicare alla musica che eseguisce, la quale non è affatto una somma di note, di battute, di tasti, di pedali ecc., ma un'espressione lirica unica e originale ove l'autore ha trasfuso il suo stato d'animo? E allora, una delle due: o il pianista non percepisce le note, i tasti, i pedali ecc.; o percepisce la musica come intima e originale espressione lirica. Così il maestro: o non percepisce gli scolari, l'ambiente esterno, ecc.; o non avverte più il contenuto scientifico della lezione.

Selezione e unificazione delle percezioni

L'errore è evidente. Se il pianista dovesse percepire prima la prima nota, poi la seconda, poi la terza; e prima mettere sulla tastiera un dito, poi l'altro dito, poi il terzo dito, poi le dita dell'altra mano, poi un piede sul pedale, poi guardare se deve premere i tasti forte o piano ecc.: il pianista non arriverebbe

mai a suonare, o a interpretare degnamente nulla. Così gli accadeva, appunto, nei primi tempi che studiava al conservatorio; che quelle note, quei segni, quei tasti, quei pedali, esigevano ciascuno uno speciale lavoro ed erano percepiti ognuno per conto proprio, e sommarli o metterli insieme e fonderli tutti in una sola ed unica percezione era una faccenda seria.

Ma poi, il principiante che a malapena sapeva fare una nota dopo l'altra con un dito, è divenuto il pianista provetto, capace di decifrare ed eseguire a prima vista qualunque spartito anche il più irto di segni. Ed è divenuto provetto, appunto perché quelle percezioni separate di tasti, di note, di mani, di piedi ecc. gli si sono fuse in un tutto unico, sì che con un solo sguardo egli abbraccia, a forza d'esercizio e d'abitudine, la prima la seconda e la decima nota nel loro giusto valore, tempo, ritmo ecc., e la mano trova contemporaneamente tutti i tasti e li preme colle sfumature dovute: anzi, mentre il primo accordo è eseguito, già l'occhio corre al secondo e al terzo, e le mani e i piedi si predispongono, in tempo molto più breve di quel che non s'impieghi a dirlo e a scriverlo; e intanto la fantasia vola avanti e dalla prima battuta presente già la terza, la quarta, la decima, l'ultima, finché coglie tutta l'opera nel suo lirismo interno e nello stato di animo che esprime e di questa visione integrale si serve per dar le debite sfumature alle singole battute che, intanto, si vengono eseguendo. O dirà forse qualcuno che il musicista, assurto a questa visione d'insieme*, non percepisce più* i singoli segni, le singole note, le singole battute? Ma se non le percepisse, non potrebbe eseguirle una per una, come pur viene facendo!

Diciamo, dunque, che le percepisce tutte nel loro insieme e *in quanto si riferiscono all'insieme*; il che non vuol dire affatto, non percepirle, o percepirle con minore acutezza e intensità; anzi, con una acutezza e intensità maggiore, *per quello che si riferisce alla relazione coll'insieme*. Così il musicista non si accorgerà se la carta su cui è notata la musica che legge sia più o meno ingiallita, o se le note, colle loro capocchie, siano d'un nero più o meno intenso: ma viceversa afferrerà anche un minimo errore di notazione musicale, pur se consiste in un piccolissimo gambo di una nota che il tipografo ha messo, sbadatamente, fuor di posto, segnando, poniamo, un trentaduesimo dov'era un sedicesimo. E, similmente, sarà, nel fervore della esecuzione, insensibile al peso dei vestiti che indossa o alla temperatura atmosferica, e persino a un mal di capo che lo affliggeva prima d'incominciare a suonare; ma viceversa avvertirà benissimo, con prontezza quasi morbosa, che in fondo alla sala due signori bisbigliano e si agitano disattenti, o che due altri, più qua, guardano, annoiati, il soffitto.

Accadrà, insomma, un po' come nella storiella di quel famoso cane del fabbro, che dormiva placidamente al rombo dei martelli battenti sulle incudini, ma balzava in piedi, affatto sveglio, al più piccolo rumore di piatti e di forchette. Fuor di celia: la percezione d'insieme che ha il musicista mentre suona, non esclude affatto la percezione, pronta ed acutissima, di particolari

anche insignificanti, in apparenza, purché si riferiscano direttamente o indirettamente all'esecuzione musicale: laddove ignora, o può ignorare, fatti anche importanti ed evidentissimi che colla esecuzione non hanno niente da vedere. Come il cane — se ci si consente la volgarità del paragone— si abitua a "distrarsi" da quel rumore delle incudini che non ha alcuna relazione coi suoi bisogni istintivi e vitali, e a concentrare l'attenzione sul piccolo rumore dei piatti che risponde, invece, al suo appetito; così il musicista, essere fornito di bisogni spirituali superiori, impara a "distrarsi" da tutte quelle sensazioni, che, come quella della temperatura atmosferica, non hanno relazione colle esecuzioni musicali, e, per converso, impara a concentrarsi e a cogliere con un solo sguardo anche i più piccoli segni che hanno, molto o poco, relazione colle sue suonate e cogli effetti ch'esse producono sul pubblico.

Percezione di particolari e percezione dell'insieme dell'opera educativa

E quello che s'è detto del musicista, si dica del maestro. Il quale, certo, si troverebbe in una condizione disperata, se dovesse percepire prima, punto per punto, Tonino; poi, punto per punto, Giovanni; poi, punto per punto, Francesco; prima il banco di destra, poi quello nel mezzo, e poi quello di sinistra; e poi i banchi della seconda fila, e poi quelli della terza: e poi le porte, le finestre, il soffitto, le mosche che volano e così via. Non solo non gli avanzerebbe tempo né modo di concentrare la mente intorno a quel capitolo di storia, o a quel canto dell'"*Orlando Furioso*" che debbono essere oggetto della sua lezione; ma non avrebbe neppure mai finito di guardarsi attorno, che i particolari quali un osservatore attento può scoprire in ciascun banco, in ciascun alunno, in ciascuna finestra, sono innumerevoli. E guai se il maestro si mettesse a scrutare il naso di Tonino, gli occhi, la bocca, i vestiti, il colletto, le scarpe, ecc.; e poi riflettesse al temperamento, alla cultura, ai gusti, alle attitudini di Tonino, e poi dovesse ripetere la stessa operazione con Giovanni e con Francesco e con Giorgio e con tutti i venti o trenta scolari della sua classe !

Per questa via si mettono appunto i maestri novellini, ancora incapaci di stringere tutte quelle percezioni e nozioni particolari in una unità organica, e di afferrare insieme ogni cosa con un solo sguardo. E perciò accade loro di infervorarsi a parlar di storia, di matematica, o di poesia; e intanto i ragazzi rumoreggiano e ridono e si scambiano scappellotti; ed essi non se ne avvedono; oppure concentrano ogni sforzo nel badare all'ordine e alla disciplina, e allora s'impappinano, perdono il filo del discorso, e non riescono a imbastire una lezione coerente. E poi, considerando fra sé e sé quante e quanto diverse siano le nozioni che occorrono al maestro: come egli debba tenere conto e della preparazione e dei gusti, e delle attitudini, e del temperamento, e delle condizioni familiari, e della sanità fisica maggiore o minore, e delle condizioni instanti e presenti di ciascuno dei suoi scolari; e

della immediata reazione che la sua parola produce nel loro animo, e del modo di affiatarli e di spingerli a collaborare fra loro, e non so di quante altre cose ancora che i trattati di pedagogia e le circolari degli ispettori enumerano pazientemente; il povero maestro novellino finisce coll'abbattersi scoraggiato, e col dichiarare che si vuole ammazzarlo, che si pretende troppo da lui, e che mai e poi mai egli sarà capace di tenere a mente, nonché di praticare e prendere a criterio direttivo della sua azione didattica, tutta quella roba. E dimentica che tutte quelle svariate e diverse cose che nei trattati di pedagogia o nelle circolari degli ispettori, debbono essere, per forza, analizzate separatamente e studiate una per una — così come un trattato di musica e di tecnica pianistica deve dedicare un capitolo alle note, uno alla tastiera, uno al tempo e al ritmo, uno ai pedali e così via — e considerate in tal modo offrono all'analisi un campo infinito ed inesauribile; sono poi necessariamente una sola cosa nella concretezza dell'atto educativo, dove la lezione, la disciplina, l'ordine esterno, i temperamenti dei singoli scolari, la loro precedente preparazione, il loro affiatamento, i loro rapporti colla famiglia, la classe, l'aula, i banchi, gli strumenti del laboratorio scolastico e i libri della biblioteca, non sono e non possono essere percepiti come tanti elementi separati, — così come le note del pentagramma, i tasti, i pedali, il pubblico che ascolta ecc., nel caso del pianista — ma vengono afferrati in una sola e semplice percezione d'insieme ove tutti quei diversi particolari si fondono e s'armonizzano. E il maestro novellino diventa maestro provetto, cioè maestro degno davvero di questo nome, quando appunto ha cessato di percepire come elementi separati gli elementi che direttamente o indirettamente entrano a costituire l'atto educativo: quando ha imparato, come il bravo pianista, a tenere, insieme l'occhio sulla carta, la mano sulla tastiera e la fantasia aderente ai motivi lirici della musica eseguita: a tenere, cioè, l'occhio sulla classe e sugli scolari, ma la mente sul capitolo di stona o sul teorema di fisica che sta spiegando. E mentre sta assorto nella rivoluzione francese o nelle leggi di Newton non ha bisogno di pensare, separatamente, al temperamento di Tonino o alla preparazione di Francesco, né di badare, in altra sede, che Giovanni non ne faccia qualcuna delle sue: perché ci ha già pensato e ci pensa, al tempo stesso che compone o svolge la lezione medesima, la quale nasce già, pur senza violare in nulla il rigore della scienza fisica e storica, organizzata in modo tale da rispondere proprio ai bisogni mentali di Tonino e di Francesco, anzi, anche di Paolo e di Pancrazio e di Sempronio, e di tutti i venti o trenta scolari della classe. I quali non potranno intanto scambiarsi fra loro scappellotti, o tirarsi palline di carta, come quel birichino di Giovanni vorrebbe forse che si facesse, perché il maestro li sa tenere d'occhio, pur senza interrompere affatto il ritmo mentale della lezione: e mentre pare che non veda nulla, vede tutto, e nemmeno la più piccola smorfia o il più piccolo segno d'irrequietezza gli sfugge: e gli scolari, che ben lo sanno, si tengono quieti e raccolti per paura del peggio, se non per amor del meglio.

Il maestro novellino, forse, aveva bisogno di lunghi studi e di grandi discorsi per capire qual era il temperamento di Paolo, la preparazione di Giovanni o l'ambiente familiare di Francesco: ma il maestro provetto, invece, anche il primo giorno che fa scuola ad una classe sconosciuta, pur senza saper affatto la storia di Paolo, di Giovanni o di Francesco, ha imparato a leggere subito nelle fisionomie, nel portamento, nel contegno, certi segni rivelatori, che gli dicono a chiare note, se non proprio la storia di Paolo o Francesco, almeno certe qualità più evidenti e caratteristiche della loro fisionomia mentale e morale; e con questi segni si trova già in condizione di poter tenere loro la prima lezione, senza commettere errori troppo gravi. E quegli stessi segni, che sempre più manifesti appaiono nella seconda lezione e poi nella terza e poi nella quarta, gli dicono appunto dove c'è bisogno di ricerche e di indagini più attente e dove no: quali ragazzi hanno bisogno d'essere accuratamente sorvegliati, magari fin dentro la famiglia, e quali si possono prendere senz'altro così come appaiono nella scuola: quali, per preparazione, attitudini, laboriosità ecc. si trovano in armonia colla materia e col grado di studi presente, e quali, o per eccesso o per difetto, si trovano in disarmonia: quali, sotto l'aspetto della disciplina, dell'ordine esterno ecc. appaiono accessibili al consueto sistema dei premi e castighi scolastici, e quali hanno bisogno di un sistema speciale. Così l'esperto pianista, dopo avere eseguito la prima volta un pezzo di musica, la seconda volta non torna ad eseguirlo tutto colla stessa cura, ma concentra la sua attenzione sui passi più difficili, e poi su quelli meno difficili, e sugli uni trascorre ore intere, e non si stanca di ripeterli e di studiarli, e sugli altri sorvola e passa frettolosamente: ma intanto, la sua esperienza, fin dalla prima volta che eseguì, anzi che dette un'occhiata allo spartito, gli aveva detto dove erano le difficoltà, e gli aveva risparmiato gli errori e la perdita di tempo del pianista novellino, che solo dopo aver studiato con gran fatica tutto il pezzo battuta per battuta si sarebbe alfine accorto quali erano i punti più facili e quali i più difficili.

E, insomma, si tratta sempre di quella vera e propria “selezione” tra le percezioni, della quale abbiamo or ora parlato. Come il pianista, il maestro progredisce in abilità, via via che impara a “distrarsi” da quelle sensazioni che non hanno interesse per la sua opera didattica attuale, e a cogliere sempre più intensamente quelle che hanno interesse. Anch'egli infervorato nella lezione, potrà sentire il caldo o il freddo, la fame o la sete: cose, pure, grosse ed importanti, dal punto di vista sensibile, eppure udrà distintamente il fruscio del foglio spiegazzato dall'irrequieta mano che si prepara al lancio d'un proiettile cartaceo; o avvertirà il sospiro, appena percettibile, di qualcuno che voleva sbadigliare e s'è trattenuto a stento. “Selezione” significa economia di tempo e di forze: e appunto per questa selezione di stimoli sensibili esterni il maestro può badare alla fisica, o alla storia e alla letteratura italiana, agli scolari, al loro temperamento, alla loro preparazione; e, insieme, alle varie fisionomie, ai banchi, all'aula e alle mosche che volano: e, senza pretendere

d'esser come Cesare che dettava sette lettere alla volta, attendere tuttavia, senza smarrirsi, a quelle varie e diverse cose, che, nella sua coscienza di maestro, sono poi sempre una sola.

L'EDUCAZIONE E LA COSCIENZA ATTUALE DEL MAESTRO

Le parti e il tutto nell'azione

Né questa, che abbiamo ora discusso, è una difficoltà solo propria del maestro, o, poniamo, del pianista. Giacché, non solo chi fa lezione o suona il pianoforte, ma anche chi guida un automobile, pilota un aeroplano, nuota, dipinge, legge ecc. si trova nelle medesime condizioni: comincia dalla percezione dei particolari e finisce colla percezione dell'insieme; e non imparerebbe mai nulla se dovesse limitarsi ai particolari. L'automobilista o l'aviatore novellino comincia col percepire la sua macchina come una quantità di leve, di comandi e di strumenti diversi, ognuno dei quali richiede un'attenzione separata e una manovra speciale assai complicata: e non riesce a far muovere speditamente l'automobile o a far alzare da terra l'aeroplano, se non quando tutte quelle percezioni e manovre diverse si sono fuse in una percezione e in una manovra sola.

Il nuotatore, la prima volta che si tuffa in acqua per imparare, ha un bei mettere innanzi una mano, e poi un piede, e poi l'altra mano come gli hanno insegnato: quei movimenti, staccati e disorganizzati come sono, non riescono a tenerlo a galla, finché l'esperienza non gl'insegna a inflettere il corpo tutto insieme in un unico slancio, senza più pensare alla mano o al piede. Il pittore non riusciva ad accozzare il disegno col colore, né un colore coll'altro; e tutte queste cose col modello da riprodurre: ma adesso disegno, colore, modello ecc. fanno per lui una cosa sola, e molto si mera vigilerebbe se qualcuno volesse, per forza, fargliele separare. Il bambino di prima elementare non sapeva leggere, appunto perché non gli riusciva di attaccare la prima sillaba colla seconda e questa colla terza, e ogni parola gli richiedeva un lavoro d'interpretazione separato e difficile: il ragazzo di prima ginnasio legge, invece, speditamente, perché coglie a prima vista coll'occhio interi periodi. Che più? Anche per imparare a camminare, il fanciullo segue il medesimo procedimento e, fra le braccia della madre, manda avanti una gamba e poi l'altra, e perde l'equilibrio appena lo lasciano, proprio perché ogni membro del corpo costituisce per lui una percezione diversa e un campo d'azione separato; e ha, perciò, la rigidità legnosa delle marionette e non riesce ad andar via spedito, se non quando ha potuto afferrare in una percezione sola tutti i movimenti della locomozione, ed organizzarli così che, pur avvertendo la posizione delle membra e il peso del corpo e la resistenza del terreno sotto i piedi, la sua attenzione resti abbastanza libera da percepire, insieme, gli

ostacoli e da commisurare la velocità o la direzione del movimento alle varie condizioni di tempo e di luogo. Anzi, l'automobilista e l'aviatore, il nuotatore e il pittore, il lettore e il pedone meritano davvero di esser chiamati così quando la percezione di tutti i movimenti necessari a quelle diverse funzioni ed attività, non solo è semplice, unica e spedita, ma è tale da accordarsi coi fini in vista dei quali appunto quelle funzioni sono state concepite: cosicché l'automobilista o l'aviatore mentre compie la manovra possa tenere presenti alla mente i fini della ricognizione o della esplorazione militare o commerciale che deve condurre a buon fine: e il nuotatore possa, mentre nuota, guardarsi liberamente intorno per godere le bellezze del mare e del cielo; e il pittore, mentre maneggia i colori, non si distolga dalla immagine che ha concepito e che vuol tradurre sulla tela; e il lettore legga, sì, le parole stampate, ma penetri insieme i concetti scientifici o filosofici ch'esse esprimono: e il pedone cammini e scansi gli ostacoli, ma non dimentichi nel frattempo le commissioni urgenti per le quali è uscito di casa. — Onde, se la obbiezione che abbiamo prima discussa fosse vera, sì che dovesse darsi sempre necessaria incompatibilità fra l'attenzione della mente rivolta ai suoi pensieri e le percezioni del mondo e dell'ambiente esterno nel quale si opera; non solo il maestro non potrebbe insegnare, ma nemmeno l'automobilista guidare, l'aviatore volare, il pittore dipingere, il nuotatore nuotare, il bimbo camminare e così via; come appunto avevamo avvertito; poiché ogni azione, di qualunque genere sia, in tanto s'impara a confondersi in un'unica operazione e percezione la quale abbraccia insieme tutti i particolari.

Varietà di temperamenti individuali

Dunque, che la percezione, e una percezione anche, rispetto ai suoi propri fini, assai acuta e minuziosa del mondo esterno, sia inconciliabile coll'attività interna del maestro nell'atto in cui organizza la sua lezione; è affermazione falsa addirittura, benché tale falsità nasca dall'aver esagerato, o, comunque non valutato conveniente un fatto vero. Esagerato, diciamo, perché è indubbiamente vero che la coscienza del maestro, così come, sotto altro aspetto, la coscienza del pianista, dell'automobilista o dell'aviatore, respinge o non considera, quelle sensazioni che non hanno una relazione necessaria coll'atto dell'insegnare, del guidare l'automobile o del volare; rispetto alle quali è dunque lecito asserirebbe la coscienza del mondo esterno è scomparsa; così come, poniamo, è scomparsa, nel lettore che si è immerso nella sua lettura, la coscienza della fame o della sete. Anche qui tuttavia un po' di esagerazione rimane; poiché, se vogliamo proprio usare un linguaggio rigoroso, dovremo riconoscere che una sensazione, benché estranea alle operazioni che ora “interessano” la nostra coscienza, solo in casi rarissimi si può dire davvero “scomparsa” o abolita, per quanto minima possa essere l'attenzione che le concediamo. Ma adesso non vogliamo inoltrarci in una

ricerca che spetta alla psicologia empirica e descrittiva piuttosto che alla filosofia o alla pedagogia. In fondo, si può riconoscere benissimo — poiché la varietà dei temperamenti psicologici è infinita — che vi siano individui i quali trovano una seria difficoltà nell'attendere contemporaneamente a più ordini di rappresentazioni diverse, così come vi sono individui i quali, invece, vi riescono facilissimamente: senza che, perciò, da questa sola circostanza si possa ancora dedurre la loro maggiore o minor capacità ad una professione o ad un mestiere determinato.

Vi potranno essere, ad esempio, maestri i quali dopo un brevissimo tirocinio riescono subito ad aver presente tutta la classe in una sola occhiata, senza perciò perdere il filo del discorso o mancare dell'attenzione necessaria a svolgere i concetti scientifici, storici, filosofici od estetici dei quali consta la lezione: e vi saranno maestri che con grande facilità si assorbono invece nel contenuto ideale della lezione, e hanno bisogno di uno sforzo quasi penoso per tenere, insieme, presente la classe. Vi saranno maestri che hanno subito nella memoria tutti i loro venti o trenta scolari coi loro temperamenti, le loro attitudini, i loro bisogni mentali e i loro precedenti familiari, e vi saranno invece maestri, ai quali questa facilità non soccorre, che debbono continuamente aiutarsi con registri, note, appunti e simili. Allo stesso modo vi sono pianisti, non meno bravi, che pure non riescono mai a leggere ogni musica in tal modo: grecisti e latinisti che leggono il greco e il latino come si legge la prosa di un giornale quotidiano, e grecisti e latinisti che, pur dopo aver consumato gran parte della vita negli studi classici, hanno sempre bisogno di tempo e di riflessione per interpretare un autore, Certo, quella facilità di leggere, o di ricordare e di aver presenti gli scolari è una gran bella cosa; e la difficoltà opposta è, invece, un ostacolo. Ma il maestro valente può superare quell'ostacolo colla propria energia: e forse quello sforzo, nel percepire o nel ricordare, lo conduce ad una visione meno spedita, ma più profonda, nella quale coglie tante cose sulle quali il suo collega, nella sua visione rapida e pronta, aveva sorvolato. Così i grandi lettori a prima vista sono, talvolta, interpreti superficiali e critici poco sagaci, mentre coloro che leggono con maggior fatica penetrano di più e capiscono meglio. Questo, s'intende, sempre dentro certi limiti, oltre i quali scomparirebbe addirittura la nozione stessa del maestro, così come quella del latinista o del grecista: poiché, sé quest'ultimo può leggere più o meno in fretta, per conservare il nome di latinista o grecista deve pur sempre leggere, e non compitare, o cercare le parole una per una nel dizionario e nella grammatica: e se il maestro può mettere d'accordo, più o meno bene, più o meno in fretta, la costruzione mentale e scientifica della sua lezione colla visione della classe e col ricordo delle caratteristiche individuali presentate dagli scolari; deve pur sempre arrivare a metterle d'accordo, se ha da conservare il nome di maestro. Che un uomo il quale fosse soggetto alle estasi artistiche, o storiche, o matematiche, o filosofiche e, partito per le regioni ideali della sua disciplina

diletta non vedesse e non sentisse e non osservasse più nulla, sarebbe forse un tipo buono per la commedia, ove potrebbe prendere posto entro il tema, famosissimo e sfruttatissimo, delle "distrazioni" dei "distratti", ma niente affatto buono per la scuola dove, con tutta la sua scienza, non riuscirebbe che ad eccitare il riso e a ridurre le classi tante bolge infernali. E il nome di maestro non gli converrebbe certo, a meno che non volessimo darglielo come si dà, mettiamo, agli scultori o ai direttori d'orchestra, honoris causa.

Presenza essenziale e presenza accidentale degli scolari nella lezione

Ed ecco, così, risolto il primo dubbio. Nell'atto dell'insegnare il maestro non si sente affatto “uno” collo scolaro, nel senso che l'esistenza degli scolari stessi gli sparisca d'innanzi e gli resti, sola realtà concreta, il pensiero scientifico, artistico, filosofico ecc. che viene svolgendo attraverso la lezione. Che, anzi, abbiamo visto l'esistenza degli scolari come esistenza individuale di esseri distinti fra loro e dal maestro, doversi ritenere indispensabile all'atto del far lezione in due modi: in un modo che potremmo dire essenziale, e in un altro che potremmo dire accidentale. Nel secondo modo gli scolari sono presenti mediante la loro presenza materiale vera e propria di individui seduti fra i banchi, in una determinata aula scolastica ecc.: non perché, tuttavia, quella presenza materiale sia considerata per sé sola, come potrebbe considerarla, ad esempio, un fotografo, ma perché in essa s'esprime appunto la persona intellettuale e morale dei discepoli, il loro atteggiamento di fronte alla lezione e così via.

Questa presenza si può chiamare “accidentale” non certo perché sia trascurabile o disprezzabile, ma solo perché non è sempre rigorosamente necessaria all'esistenza della lezione: tanto è vero che si possono tenere lezioni per iscritto o per corrispondenza e che, come già dovemmo osservare, chiunque compone un libro o scrive un articolo coll'intento di giovare alla elevazione intellettuale e morale dei suoi simili, si pone, appunto per questo, nell'atteggiamento del “maestro” di fronte agli scolari, anche se non salirà poi mai, effettivamente, la cattedra. Il primo modo, invece, nel quale si può parlare di presenza degli scolari è quello, precisamente, della presenza psicologica, intellettuale e morale; e in questo senso la presenza degli scolari deve dirsi “essenziale ” alla lezione, appunto perché chiunque scriva o parli, in tanto prende l'atteggiamento del “maestro” in quanto rievoca o immagina quel concreto uditorio di persone per le quali s'accinge a parlare o scrivere; coi bisogni, le attitudini, la coltura e le curiosità che ne fanno uno speciale uditorio, diverso da ogni altro uditorio reale o possibile. Immaginazione o rievocazione senza le quali non solo non sono possibili gli atti esterni che accompagnano la lezione e l'insegnamento, come il salire in cattedra, il parlare ecc., ma non è neppure possibile concepire e organizzare la lezione stessa nel suo contenuto dottrinale di fisica, di matematica, di storia o di

religione. Che è una lezione diversa se è fatta ad una seconda elementare o ad una quinta, a una prima ginnasio o ad una terza liceo, ad una classe sveglia e laboriosa o ad una classe arretrata e negligente, alle scuole classiche o alle scuole tecniche e professionali, a un uditorio di dilettanti o a un'accademia di scienziati, a militari o a borghesi, a laici o a chierici, a commercianti o a pittori e musicisti. Tutte condizioni delle quali il maestro deve tenere conto, e tiene conto, infatti, fin dal primo albeggiare della lezione nella sua mente.

Né serve il dire (l'abbiamo detto anche noi) che una cosa simile non accade soltanto al maestro, sibbene a chiunque parli, pensi o scriva. Poiché appunto la funzione dell'educatore è universale; e chiunque, comunque, parli, pensi o scriva, è, in certo modo, maestro, e si pone, rispetto agli altri anche quando non lo sappia e non lo voglia, nell'atteggiamento del maestro. “In certo modo ”: cioè implicitamente e inconsapevolmente: il che non basta a fare il “maestro” nel più vero senso della parola: così come il fatto che tutti gli uomini siano per natura poeti, scienziati o filosofi, non basta perché tutti gli uomini abbiano il diritto di chiamarsi poeti, scienziati o filosofi allo stesso titolo di Dante, di Galileo o di San Tommaso d'Aquino.

Si obbietterà: ma questi scolari che il maestro ha presenti nell'atto del far lezione e ai quali rivolge le sue parole, non li ha presenti, appunto, dentro di sé, come momenti costitutivi del suo stesso pensiero, e cioè costitutivi di quel concreto processo nel quale consiste la lezione? E allora, non torna a esser vero che maestro e scolaro, distinti in apparenza l'uno dagli altri, sono in realtà, un soggetto solo? — Obbiezione, in verità troppo facile, e nella quale non ci vuol molto a cogliere il solito, inconsapevole, pregiudizio materialistico che abbiamo dovuto tante volte denunziare. Giacché il maestro ha, certo, dentro di sé, una immagine o una rappresentazione mentale degli scolari; così come ha dentro di sé una immagine o rappresentazione mentale dei banchi, delle pietre, degli alberi e del cielo; ma non per questo ha dentro di sé gli scolari, od è gli scolari, come non ha dentro di sé le pietre, i banchi, gli alberi o il cielo, né è, lui, pietra, banco, albero o cielo. Pensare diversamente vorrebbe dire credere, ancora, che il maestro non possa conoscere gli scolari senza farli entrare dentro di sé, quasiché la conoscenza avvenisse per contatto fra il conoscente e il conosciuto, così come la corrente elettrica nasce per contatto fra i due elettrodi. Il maestro non fa lezione — 'sarebbe ridicolo il dirlo — ai suoi concetti o alle sue “specie” e rappresentazioni mentali, ma agli scolari, che gli vengono sì offerti alla mente da quelle “specie” e rappresentazioni, ma in quanto esse gli rappresentano, non sé medesime, sibbene — per la immaterialità della conoscenza — quella realtà concreta e vivente costituita dagli scolari. E come ciò sia possibile abbiamo già visto.

Unità di maestro e scolaro

Si obbietterà ancora: ma il fatto che il maestro parli ai suoi scolari, e li intenda e ne sia inteso non prova, daccapo, che il maestro ritiene gli scolari *simili*, anzi, *identici* a sé? Parlerebbe, farebbe lezione, il maestro, qualora sentisse gli scolari diversi da sé, così come sente diversi da sé gli alberi o gli animali, ai quali, infatti non gli passa neppure da lontano per la mente l'idea di far lezione? — E anche qui per la risposta dobbiamo rimandare a quanto s'è detto prima (intorno ai concetti di unità e molteplicità). Senza dubbio il maestro considera gli scolari come esseri simili a sé, in quanto esseri ragionevoli, forniti della capacità di pensare, di sentire, di volere ecc.: e se non li considerasse tali non farebbe loro lezione, come non fa lezione alle piante o ai minerali. Ma questa somiglianza non è altro che l'essenza umana vista nella sua universalità, la quale poi non esclude affatto e, anzi, include, una molteplicità di individui diversi: così come l'esser le locomotive tutte eguali nella loro essenza di "locomotiva" non esclude che ci siano molte locomotive: o l'esser le pere, le mele, le pesche o le ciliegie tutte eguali nella loro essenza di "frutta" non esclude che una pera sia diversa da una ciliegia, anzi, da un'altra pera. D'altronde il maestro non farebbe certo lezione se considerasse gli scolari diversi da sé come una pianta o una pietra: ma non la farebbe neppure se considerasse gli scolari identici a sé, come il suo stesso "io" attuale di maestro, poiché (anche a prescindere dal fatto, or ora osservato, che nessuno, eccettuato che in sogno o in delirio, parla o pensa mai unicamente per se medesimo) il maestro che facesse lezione per sé e non per gli scolari commetterebbe un gravissimo errore didattico: scambierebbe i problemi che preoccupano la mente sua di maestro coi problemi che preoccupano le menti dei suoi scolari: istruirebbe, cioè, gli alunni della scuola elementare come se fossero diplomati dell'istituto magistrale, e gli alunni del ginnasio come se fossero laureati di università: ossia farebbe una lezione, non intesa da nessuno, che di lezione avrebbe soltanto il nome e niente più.

Unità sentita e unità reale

Dopo quanto s'è detto, può ormai parere superfluo chiarire anche l'altro dubbio affacciato all'inizio di questa discussione.

Supposto che il maestro davvero si sentisse, nell'atto dell'insegnare, uno coi suoi scolari, avremmo il diritto di dedurre da ciò che appare alla coscienza del maestro, a ciò che è in realtà? Avremmo il diritto di dire che, poiché il maestro così sente, così dev'essere? Dimostrato or ora non essere affatto vero che il maestro debba perdere la coscienza degli scolari, o sentirsi uno con essi, sembra inutile domandarci che cosa accadrebbe quando invece il maestro tale effettivamente si sentisse, o davvero perdesse la coscienza degli scolari come

diversi da sé. Tuttavia, per non confondere due questioni diverse, una di diritto e una di fatto, non sarà male aggiungere poche parole in proposito.

Per non confondere, abbiamo detto poiché, appunto, due cose ben diverse sono ciò che il maestro "deve" pensare e sentire e ciò che invece pensa e sente in realtà. Non che fra quelle due cose ci possa e ci debba essere necessariamente contraddizione, o che non possano e non debbano mai andare d'accordo: ma non è detto neppure che ci debba essere sempre necessaria coincidenza e identità. Spieghiamoci con un esempio.

La morale e l'arte

Fra l'arte e la morale non solo non esiste nessuna necessaria opposizione; ma, anzi, posta l'unità che intercede fra tutte le funzioni dello spinto umano, si può asserire che sussista una feconda armonia e collaborazione, per la quale l'individuo moralmente puro e ben disposto, è anche il più preparato (intervenendo le opportune doti dell'intelletto e della fantasia) alla migliore produzione artistica. Poiché questa è una verità riguardante l'essenza stessa dell'arte, nel suo concreto prodursi attraverso l'attività degli artisti, tutti gli artisti in quanto tali "dovrebbero" averne una chiara coscienza: "dovrebbero" sapere, cioè, che una vita moralmente disciplinata è condizione indispensabile al nascere di qualsiasi capolavoro artistico.

"Dovrebbero" saperlo; ma lo "sanno" anche, in realtà? Ahimè, ci sono artisti e grandi artisti, i quali non solo non lo sanno, ma si regolano addirittura secondo un principio opposto; e non solo conducono una vita moralmente riprovevole, ma addirittura proclamano quella vita indispensabile alla loro arte. Anzi, col tempo e la consuetudine, tale funesta illusione si impadronisce talmente di loro, che gl'infelici riescono a stringere fra quelle due cose inconciliabili i legami dell'abitudine: e si mettono in condizioni siffatte da non poter più davvero comporre niente se non sotto i forti stimoli e le violente emozioni di una vita dissoluta.

Che vuol dir questo? Forse l'artista dissoluto è riuscito a cambiare sul serio la natura dell'arte e a renderla inconciliabile colla morale? Mai più: anche con questa sciagurata illusione nella coscienza, l'artista non può cambiare la natura delle cose: e quell'arte che pur riesce a produrre corrisponde sempre non alla sua dissolutezza, anzi a quel tanto di onestà che è riuscito, magari inconsapevolmente, a mantenere in se viva pur attraverso i suoi eccessi e stravizi. La coscienza dell'artista si è, per così dire, sdoppiata: da una parte rimane la consapevolezza dell'arte, colle sue eterne leggi e le sue necessarie armonie colla morale: dall'altra c'è l'illusione immoralistica che soffoca continuamente quella consapevolezza e la lascia vivere solo quel tanto ch'è strettamente indispensabile nel momento della composizione estetica. Ora, che cosa accadrebbe se il critico e lo storico volessero prendere la coscienza dell'artista come criterio decisivo circa il valore e l'essenza della sua

arte: e accettassero per buona moneta le dichiarazioni d'immoralità, o la immoralità stessa quale pure, indubbiamente è stata vissuta e sentita dall'artista? Accadrebbe che scambierebbero un fatto patologico con un fatto normale, e, per poco che precipitassero i loro giudizi, s'ingannerebbero gravemente sulla natura stessa, e dell'arte di quel certo artista e dell'arte in generale. Si può obbiettare, è vero, che anche nell'artista è rimasta, pur dimezzata e soffocata, la vera coscienza dell'arte, e che, perciò, anche in questo caso la coscienza dell'artista può sempre servirci da criterio direttivo. Ma si dimentica che appunto perché dimezzata, soffocata e, insomma, in se stessa contraddittoria, la coscienza dell'artista può servirci solo quando sia stata giudicata, valutata, e ricostruita dal critico e dallo storico, i quali l'hanno potuta interpretare e valutare così appunto perché non si sono limitati ad accettarla tal quale. Ebbene, proprio questo volevamo dimostrare: che la coscienza dell'attività artistica, così come è nell'artista, non può prendersi affatto come criterio decisivo in ordine alla realtà dell'arte. Non la coscienza, nell'atto in cui è e si produce, ma questa coscienza in quanto è ricostruita e giudicata con criteri universali e obbiettivi, può illuminarci intorno alla natura di una certa arte, o dell'arte in generale. E quello che si è detto dell'arte si può ripetere di qualsiasi altra attività umana: poiché ben raramente gli uomini sanno esser critici, storici e giudici imparziali delle proprie azioni: tanto meno poi nell'atto medesimo in cui le compiono. E persino i filosofi, che teoricamente dovrebbero non sbagliarsi mai, errano, talvolta, nel modo più grossolano quando si fidano, per giudicarsi, della “coscienza” che hanno della propria opera: basti citare per tutti l'esempio di Kant, fermamente persuaso di aver combattuto a spada tratta l'idealismo. Guai se si dovesse scrivere la storia con questo criterio della “coscienza”! Assisteremmo alle più inaudite trasformazioni di poeti in filosofi, di artisti in uomini d'azione, di scienziati in politici, di poeti in condottieri e così via: vedremmo conquistatori sanguinari diventare innocenti agnellini, o pacifici scrittori diventare fulmini di guerra, geni immortali diventare poveri uomini oscuri, e abili ciarlatani diventare geni: insomma, assisteremmo a un tale rimescolio e sconvolgimento di tutto che le metamorfosi portentose delle favole pagane narrate da Ovidio non possono darcene se non una pallidissima idea.

La coscienza del maestro e la realtà dell'educazione

Ora, quel ch'è vero per il poeta, per il politico, per il condottiero, per lo scienziato e per il filosofo stesso, deve esser vero anche per il maestro. Così come ci sono artisti convinti che l'arte debba esser dissoluta e licenziosa, o poeti convinti d'esser filosofi e legislatori convinti d'esser scienziati, ci potranno essere benissimo — la varietà dei temperamenti psicologici individuali, l'abbiamo pur detto, è infinita — maestri convinti d'essere uno coi loro discepoli: maestri convinti, cioè, d'aver solo da guardare dentro di sé, e

da buttare fuori quel che pensano, per far lezione nel miglior modo possibile. Ma da questo fatto sarà tanto illogico voler dedurre che ogni maestro debba, necessariamente, per insegnare, sentirsi così, quanto, in altro campo, voler affermare che l'artista debba, per esser poeta, sentirsi filosofo. Un caso singolo non può far legge, né una deviazione e stortura della coscienza — che pure è realissima e attualissima per colui che la prova, nell'atto in cui la prova — può esser presa come norma o elemento costitutivo essenziale della coscienza stessa. E, certo, anche il maestro che si sente "uno" coi suoi discepoli, in quanto è convinto d'aver solo da guardare dentro di sé e da buttare fuori quel che pensa, si sbaglia: e riesce ad essere maestro e a insegnare effettivamente qualche cosa sol perché rettifica inconsapevolmente il suo errore: ossia perché, anch'egli osserva — sia pure confusamente e tumultuosamente — i suoi discepoli, e ne studia i bisogni mentali, e in base ad essi organizza la sua lezione, né più né meno di quel che fanno e hanno sempre fatto tutti i maestri. Ma questo appunto dimostra che la coscienza del maestro, nell'atto in cui insegna, non può punto esser presa come criterio decisivo intorno alla concreta realtà dell'insegnamento, così come la coscienza dell'artista nell'atto in cui compone non può venire assunta a criterio decisivo sulla realtà e l'essenza dell'arte. E come la coscienza dell'artista, la coscienza del maestro potrà servire da criterio decisivo solo quando sarà stata interpretata e rettificata dal critico o dal pedagogista, che la possono interpretare e rettificare appunto perché non si fermano ad accettarla, così com'è, ma la confrontano coi principi universali e necessari che costituiscono l'essenza dell'arte e l'essenza della educazione.

Si dice: se una dualità fra educatore e educando, maestro e scolaro, esiste, essa dovrà apparire appunto alla coscienza del maestro (o dello scolaro), e non alla coscienza di un ipotetico spettatore che stia a guardare dall'esterno il processo educativo. — E non ci si accorge che questa affermazione può riuscire verissima o falsissima, secondo il senso nel quale viene preso, volta a volta il termine "coscienza". Che vuol dire, infatti "coscienza del maestro" e che cos'è che ci induce a qualificare una determinata coscienza di un determinato individuo come "coscienza del maestro" anziché come coscienza, poniamo, del suonatore o del commerciante? Forse il fatto che quel certo individuo sieda sopra una cattedra, abbia innanzi degli scolari e sia fornito di un diploma? Evidentemente no. Ma appunto il fatto che quel determinato individuo sappia che cos'è l'educazione e conformi a questo sapere la propria attività, c'induce a chiamare la sua coscienza "coscienza del maestro". Ora, se s'intende dire che questa coscienza, così intesa, debba esser criterio decisivo circa la unità o dualità del maestro cogli scolari, si dice benissimo. Ma si dimentica che questa coscienza così intesa non è più una coscienza particolare, la coscienza di Tizio, Caio o Sempronio, e tanto meno una coscienza limitata al singolo momento od atto del far lezione; sibbene una "essenza" o un tipo ideale e

universale: l'"essenza" del maestro, universalmente considerata, in quei caratteri che costituiscono necessariamente l'attività magistrale. E così considerata essa non appartiene più al singolo individuo nell'atto in cui fa lezione, bensì a tutti coloro che, maestri o studiosi, educatori o filosofi, la pensano e la realizzano in sé, ricostruendone il tipo colla propria attività mentale. E allora uno "spettatore" può vederla tanto bene quanto un "attore", anzi, meglio: e il maestro, pur insegnando, può non sapere o sapere malissimo in che consista precisamente la sua attività educativa, e il filosofo, o il pedagogista, senza insegnare, o insegnando malissimo, possono saperlo a menadito. Benché, tanto per la pedagogia, come per l'educazione, sia augurabile che anche il maestro possegga una chiara idea della sua attività educativa, e il filosofo o il pedagogista, che quella idea possiede, sappia poi realizzarla anche nell'atto concreto del far lezione.

Ma con ciò abbiamo messo le mani, senza quasi avvedercene, su un'altra grossa questione.

L'EDUCAZIONE COME DIVENIRE E LA DIALETTICA

L'educazione come pretesa unità concreta e divenire assoluto

Arrivati, infatti, a questo punto della nostra ricerca, qualcuno, considerando le argomentazioni svolte fin qui circa la identità o diversità del maestro cogli scolari, potrebbe improvvisamente fermarci con una obbiezione di carattere, per dir così, pregiudiziale. — Le vostre affermazioni, vere e logiche in apparenza, sono infirmate da un originario e radicale disconoscimento proprio di ciò che costituisce l'educazione nella sua essenza concreta e reale. Voi affermate, per esempio, che da una parte c'è il "maestro": essere con certi caratteri definiti e definibili una volta per sempre, i quali lo fanno appunto maestro e niente altro che maestro. Dall'altra mi ponete lo "scolaro"; altra entità pure definita una volta per tutte, con certi caratteri che la fanno essere in eterno scolaro e niente che scolaro. In terzo luogo mi ponete la "scienza" o disciplina da insegnare; terza entità, daccapo, con certi caratteri definiti e definibili una volta per sempre, che la fanno essere scienza e niente altro che scienza. Così voi mi fate nascere la lezione, o l'insegnamento, quasi da una somma, o giustapposizione di tre elementi diversi. Prima ponete il maestro: poi, gli fate prendere in considerazione gli scolari, coi loro vari temperamenti e bisogni; poi gli fate commisurare ad essi la scienza che deve essere insegnata, e finalmente, da tutta questa roba, fate scaturire la lezione. Ora, ci vuol poco ad accorgersi che le cose non stanno affatto come voi dite. Poiché in realtà non ci sono, prima il maestro, poi gli scolari, poi la scienza, poi la lezione: ma c'è, invece, la lezione come unità concreta e indissolubile, nella quale maestro, scolari e scienza si sono fusi

inscindibilmente: sì che quando voi tornate a spezzare quell'unità e a considerarne gli elementi costitutivi come isolati, voi non avete più innanzi agli occhi la lezione vera, ma solo un suo fantasma; solo una pallida astrazione destituita di qualsiasi realtà e concretezza. Ecco perché non c'intenderemo mai. Noi, nell'atto educativo, consideriamo veramente reale il "divenire" e voi considerate l'"essere": noi il processo, e voi gli elementi astratti del processo medesimo. Noi diciamo che il maestro, lo scolaro, la scienza, non "sono" una volta per sempre: ma si "fanno" e divengono; voi pretendete. Invece, definire, una volta per tutte maestro, scolaro, scienza, come tante essenze immutabili. Perciò i vostri argomenti non ci toccano, viziati come sono da una radicale incomprensione del nostro vero punto di vista.

Il divenire e il concetto del divenire

Belle parole, certamente, che possono anche servire — non vogliamo negarlo — a rappresentarci con vivacità, non disgiunta da una certa acutezza, quel che di provvisorio e di mai definito ha sempre in sé la più inquieta e ardente delle opere umane: l'educazione. Ma parole le quali hanno appunto il difetto di non essere niente altro che parole, laddove, in filosofia, le parole non bastano ma ci vogliono dimostrazioni e argomenti. Dire che l'educazione è processo e divenire assoluto: dire che il maestro, lo scolaro, la scienza ecc., non esistono, ma si "fanno" è presto detto: ma non è, per questo, dimostrato. Scegliere tra la concezione che considera reale solo il divenire dell'atto educativo, e tutto il resto (maestro, scolaro, scienza) irreale, e la concezione che considera l'atto educativo come processo e divenire sì, ma un divenire che suppone un essere: (l'essere del maestro, dello scolaro, della scienza) scegliere fra queste due concezioni è presto fatto: ma giustificare la scelta con ragioni persuasive è assai più difficile. Nessun dubbio che, a parole, si possa ritenere l'educazione risolversi tutta in un assoluto divenire: ma si può ritenere così anche con buoni argomenti, non viziati da ambiguità o da contraddizioni? Ed è possibile concepire davvero l'educazione come divenire assoluto?

Domanda che mille volte, ormai abbiamo sentito ripetere, e alla quale non è possibile, in coscienza, dare una risposta diversa da quella che abbiamo dato sin qui, poiché, essendo sempre la stessa domanda, anche la risposta deve essere la stessa.

Che il maestro e lo scolaro e la scienza e l'educazione medesima considerate come tante "essenze" immutabili, ognuna distinta dalle altre, non siano che pallide astrazioni destituite di qualsiasi fondamento, si potrà magari, dimostrarlo. Ma a un patto: a patto, cioè, di dimostrare che davvero di quelle astrazioni è possibile fare a meno, concependo l'educazione come assoluto atto o processo che si coglie nella attualità viva del suo prodursi. Ora, una tale dimostrazione appare subito una impresa disperata, ove si rifletta che per

definire in qualsiasi modo l'educazione — anche come assoluto processo — occorre servirsi di alcuni concetti, e che i concetti non sono mai, in quanto tali, identici, coll'atto stesso dell'educazione: così come non secondo si vide altra volta, identici coll'"io", o identici sono, colle case, gli alberi o le forze fisiche che pur rappresentano.

Io potrò ben dire che il maestro muta, e lo scolaro muta, e la scienza muta e si svolge perennemente: questa mia affermazione, essa, non muta punto anzi, se io voglio concepirla come vera, debbo concepirla come qualche cosa che non può mutare e non deve mutare. Io potrò benissimo affermare che l'educazione non è "essere", ma "divenire": il concetto del "divenire" sarà, in quanto concetto, altrettanto immobile, altrettanto definito, altrettanto diverso da ogni altro concetto, quanto il concetto dell'"essere". Va bene che anche del concetto del "divenire", come della mia affermazione "il maestro muta ecc." io posso asserire che si svolgono in quanto io li penso e, successivamente, nel pensarli, li arricchisco di nuove determinazioni. Ma è sempre uno svolgersi il quale presuppone la identità con se stesso e la permanenza di ciò che si svolge. Il concetto del "divenire" si svolgerà, ma il suo svolgersi sarà sempre lo svolgersi di quell'identico concetto del "divenire". Né ci sarà mai pericolo di vederlo trasformarsi nell'opposto concetto, dello "stare", o della "immobilità", sì che io possa a un dato punto svolgere l'affermazione "il maestro muta" nella affermazione "il maestro è immutabile": che sarebbe non più svolgere, sebbene distruggere il concetto dell'educazione dal quale ho preso le mosse.

Inoppugnabilità del principio di contraddizione

Obbietterà qualcuno, servendosi della logica hegeliana: — Ma sì che anche il concetto del "divenire" si può mutare in quello dell'"essere". Mutare, certo, non definitivamente, ma per una necessità dialettica; quando lo spirito nega se stesso e si pone come altro da sé, mettendo sé innanzi a sé medesimo appunto come "oggetto" od "essere": per poi tornare di nuovo a negare quell'essere e quella oggettività immobile, risolvendola daccapo nella sua autocoscienza e nel suo divenire. — Benissimo. Accettiamo pure questa affermazione e scriviamola per paura di dimenticarla: "Il divenire si muta nell'essere".

Domandiamo: questa affermazione stessa può, a sua volta, mutare? Può, per esempio, trasformarsi in quest'altra affermazione: "il divenire non si muta nell'essere, poiché essere e divenire sono due concetti diversi irriducibili l'uno all'altro?" L'affermazione "il divenire si muta nell'essere" può trasformarsi nell'affermazione: "il divenire non si muta nell'essere"? Evidentemente no: poiché quest'ultima affermazione sarebbe la morte del principio dialettico e della logica idealistica, e la distruzione (non l'integrazione o il compimento) dell'affermazione precedente, cosicché chi l'accettasse non potrebbe più

ritenere l'affermazione precedente come grado e via alla successiva, ma dovrebbe, invece, respingerla come falsa ed erronea, contro il principio dialettico, secondo il quale nessuna affermazione si può mai respingere in modo assoluto, ma tutte si debbono accogliere e comporre nel divenire dello spirito. Tuttavia, qualche ostinato non si darà per vinto. — Io vi dico, con Hegel alla mano, che e la prima e la seconda affermazione si possono benissimo accettare e conciliare dialetticamente. Infatti, il divenire, in un certo senso è identico all'essere e *in un certo altro senso* è diverso: sicché si può dire che *in un certo senso* il divenire si muta nell'essere e *in un certo altro senso* non si muta. — La difficoltà così è spostata di nuovo, ma non superata. Poiché si può sempre domandare: Questa nuova affermazione "il divenire è in certo senso identico all'essere e in certo senso diverso" si può mutare, daccapo, nell'affermazione contraria "il divenire non è in certo senso identico all'essere e in certo senso diverso: ma è o tutto *identico*, o tutto *diverso*"? Daccapo bisogna riconoscere di no. Poiché quest'ultima affermazione non integra e non compie, ma distrugge la precedente, cosicché se l'una è vera l'altra è falsa, e fra le due bisogna, non comporre o conciliare, ma scegliere. La logica di Hegel, pur fondata sulla dialettica e sul divenire è una logica tanto immobile, tanto chiusa in sé stessa, tanto incapace di sopportare contraddizione e mutamento sostanziale, quanto la logica di Aristotele.

Il quale Aristotele vide e dimostrò da par suo questo supremo principio del pensiero: il principio di contraddizione, in maniera tale che anche oggi, chi ben guardi, contro quella dimostrazione vengono a infrangersi uno per uno tutti gli argomenti più sottili escogitati da altre filosofie moderne nell'intento di scavalcare il grande filosofo di Stagira, sostituendo al principio di contraddizione un principio diverso. Lasciamo pure che gli avversari prolunghino quanto vogliono le loro argomentazioni: verrà sempre, prima o poi, il momento nel quale dovranno dare un significato preciso alle loro affermazioni stesse: e questo significato sarà sempre tale da escludere il significato opposto e da riuscire incompatibile con esso. Aristotele vide benissimo che il principio di contraddizione è tale per sua natura "che è impossibile negarlo, solo che, chi lo mette in dubbio, dica qualcosa". Giacché dire qualche cosa significa, appunto, affermare un determinato pensiero, e affermare un determinato pensiero significa escludere il pensiero opposto, talché per evitare il principio di contraddizione sembra ci sia una sola strada: quella di tacere, o addirittura di rendersi, come dice Aristotele stesso "simile a un tronco".

Ammaestrato dalle dispute dei sofisti che in sottigliezza dialettica non erano inferiori a nessuno, Aristotele ci avverte ancora che in una simile discussione "la norma è di non pretendere che l'avversano dica che una cosa è o non è (perché egli obbietterebbe subito che si presuppone ciò che è da dimostrare); ma che dia un significato a quel che dice, per sé e per gli altri: e questo è pur necessario, se egli vuol dir qualcosa (1)". Così dai nostri

avversari noi non pretenderemo che ci dicano se il “divenire” è, o non è; è uguale a se stesso o diverso da sé; identico all'essere o diverso dall'essere, o in parte identico e in piane diverso: perché ci potrebbero accusare di sforzarli artificiosamente a tale scelta. Ma solo pretendiamo che diano un qualsiasi significato intelligibile alle loro affermazioni; e diciamo che qualunque cosa affermino, e sia il divenire uguale a sé, o diverso da sé, uguale all'essere o diverso dall'essere; o in parte uguale e in parte diverso; e siano anche tutte queste affermazioni mescolate insieme — sempre, se si vorrà pensare davvero qualche cosa e non limitarsi a emettere dei suoni senza significato, bisognerà concludere ad una affermazione, che sarà *una* affermazione definita immobile e chiusa in sé, la quale escluderà irrevocabilmente l'affermazione opposta. E in qualunque punto si fermerà il ragionamento, troveremo sempre una opposizione che implica l'essere di un determinato pensiero e si sottrae, perciò, a quella tormentosa irrequietezza del divenire, nella quale si vorrebbe far consistere ogni realtà e verità.

Le prime categorie della logica hegeliana

La forza del principio di contraddizione è tale che gli stessi avversari se ne sono dovuti accorgere. Così lo Hegel, nell'enunciare la sua famosa proposizione secondo la quale l'“essere” e il “non essere” coincidono e s'identificano nel “divenire” avvertiva di non aver voluto, con questo, affermare che per ogni singolo oggetto o per ogni singolo pensiero essere e non essere dovessero ritenersi la stessa cosa: anzi, la sua tesi doversi applicare solamente ai concetti di “essere” e di “niente” considerati in astratto e in generale. Più tardi altri filosofi diranno parimenti che quella stessa tesi si applica allo Spirito, all'Assoluto, all'“Io”, e non a singoli fatti, momenti od oggetti. Eccezione abilissima e convincentissima in apparenza, ma che ha il non lieve difetto, se intesa rigorosamente di mandare all'aria il principio dialettico e di ristabilire, sottomano, il principio di contraddizione. Non si vede infatti perché ci debba essere una tale differenza fra i concetti generali dell'essere e del niente e altri concetti come quelli che lo Hegel medesimo cita (1), di “casa”, “ricchezze”, “aria”, “città”, “sole”, “diritto”: posto che anche i concetti di “essere” e di “niente”, per quanto generali si vogliano pensarli, sono pur sempre concetti definiti e determinati che significano per l'appunto sé stessi e non altro, e il cui esistere o "non esistere non si può, perciò, punto considerare eguale o indifferente. Ma se si ammette invece che c'è una ragione speciale di considerare eguali l'essere e il niente in astratto, che non

---

(1) Aristotele, Metafisica, IV, 4-1006a, 13-29”. Si cfr. la trad. Carlini, Laterza, Bari.
(1) Hegel, Enciclopedia della Scienze Filosofiche, Logica, parag. 88.

sussiste per singoli esseri determinati, poiché — è questo proprio il pensiero di Hegel — un attento esame del concetto di “essere” ci svela la sua coincidenza col concetto di “niente”, o, meglio la risoluzione di tutti e due nel terzo concetto del “divenire” — allora il principio di contraddizione non è più interessato. Giacché il riconoscere che due concetti (essere e niente) sono eguali ad un terzo (il divenire) è una operazione che si può compiere e si compie benissimo restando nei limiti del principio di contraddizione. Perché, infatti, sostiene lo Hegel che i concetti dell'essere e del non essere debbano risolversi nel divenire, se non perché gli pare impossibile e contraddittorio il pensare che l'essere e il non essere debbano restare separati e diversi, fra sé e col divenire? Perché sceglie la prima tesi, se non perché la seconda gli pare falsa? Ora, ritenere vera una tesi perché la tesi opposta sembra falsa, significa applicare e non distruggere il principio di contraddizione. In fondo, il vero pensiero di Hegel non è già che due concetti diversi, anzi opposti essere e niente siano davvero identici; ma che quei due concetti, solo a torto e falsamente fin qui creduti diversi, debbono invece, a chi esamina la cosa con più matura ponderazione, apparire identici, anzi, risolversi in un terzo concetto. Ciò significa che, in ultima analisi, quei due concetti solo a torto si ritenevano esser davvero “concetti” (nel qual caso sarebbero caduti sotto il principio di contraddizione e non si sarebbero potuti identificare perché fra loro opposti) mentre in realtà non lo erano, e solo vero concetto era la sintesi dei due: il “divenire” ch'è, infatti, il vero primo concetto che la logica hegeliana dichiari pensabile. E perché è il vero primo concetto, ad esso il principio di contraddizione si applica: ed esso come concetto appunto del “divenire”, esclude l'opposto concetto dello “stare” o della “immobilità” che viene scartato come impensabile ed assurdo.

Con ciò si vuol dir solo che il celebre ragionamento dello Hegel non riesce nel suo intento: di scalzare il principio di contraddizione per sostituirvi un principio diverso, presunto più dinamico o dialettico; non si afferma già che in quello stesso ragionamento non vi sia altro da criticare. Altro ci sarebbe: e basti ricordare qui che il passaggio dal niente all'essere, solo per una illegittima trasposizione di termini si può chiamare “divenire” come lo chiama lo Hegel, laddove molto più giusto sarebbe chiamarlo “creazione”: e similmente il passaggio dall'essere al niente, che non è punto il “divenire”, ma, piuttosto, la “distruzione”. Ora, la “creazione” e la “distruzione”, lungi dal coincidere col divenire, ne sono tanto diverse, che il nostro intelletto può riconoscere l'uno solo dove non ci sono le altre: ammettere, cioè, che ivi sussiste un “divenire” e un processo ove non è possibile riconoscere gli estremi della distruzione o della creazione: ossia dove non si ha un essere X che sorge dal nulla o precipita nel nulla, ma un essere X che dà origine all'essere Y, oppure deriva, a sua volta dall'essere Z: nel qual processo di mutazione o trasformazione consiste appunto il “divenire”. A costituire il qual concetto non entrano, perciò, come credeva lo Hegel, i concetti dell'essere e

del niente presi in generale e in assoluto, sibbene il concetto di un singolo "essere" determinato e di un "non essere" relativo o di una "privazione ": di un singolo essere, cioè che passa dalla potenza all'atto, o da una forma inferiore e più imperfetta, ad una forma superiore e più perfetta d'esistenza (o viceversa). Per non aver tenuto presente questa verità lo Hegel attribuì al materialismo e al panteismo il principio che "dal nulla nasce nulla, qualcosa viene solo da qualcosa", parendogli che da esso si dovesse concludere necessariamente alla eternità del mondo e della materia. Mentre invece è proprio quel principio che ci fa uscire dal materialismo e dal panteismo e, per la impossibilità di ammettere che il mondo sia sorto dal nulla, oppure sia un essere assoluto che basta a se stesso e deriva da se stesso, ci spinge a risolvere il problema col riconoscere un Creatore trascendente.

Il principio dialettico e il principio di contraddizione

Obbietta ancora qualcuno: noi non pensiamo né Hegel pensava, veramente, a negare il principio di contraddizione: vogliamo solo integrarlo, compierlo, aggiungervi quello che ci manca. Il principio di contraddizione vale certamente: ma vale soltanto per una determinata fase del pensiero e della realtà, di cui afferra unicamente il momento statico: il pensiero in quanto è già pensato: la realtà in quanto è già stata. Il principio dialettico, invece, coglie il pensiero e la realtà nell'altro loro momento essenziale in cui si svolgono e fanno quello che sono: il pensiero in quanto pensiero pensante, nell'atto che pensa la realtà in quanto progresso e divenire, nell'atto che diviene. — Il principio dialettico sarebbe, allora non la negazione ma l'integramento del principio di contraddizione: un "di più" che accresce, e non diminuisce, la verità dell'altro principio. E tutto bene: sennonché in che consista precisamente questo "di più" nessuno ha mai saputo indicare: né, per dire il vero, poteva o potrà mai indicarlo senza cadere nell'assurdo. Infatti questo "di più" o questo qualche cosa in cui il principio dialettico supera il principio di contraddizione dovrebbe per essere davvero un "di più" e un qualcosa di "superiore", non apparire soggetto e subordinato al principio di contraddizione: o altrimenti non sarà "più" ma "meno", e non "superiore", ma "inferiore".

Ora la verità è proprio questa: ch'io non posso, invece, affermare il pensiero "pensante" e la realtà "diveniente" senza assoggettarli anch'essi al principio di contraddizione: in quanto, il pensiero pensante debbo pensarlo appunto come pensiero pensante e non come pensiero pensato, e la realtà diveniente debbo pensarla come realtà diveniente e non come realtà immobile; e lo stesso principio dialettico devo affermarlo come principio dialettico e non come principio antidialettico.

Effettivamente anche il momento dinamico della realtà, né più né meno del momento statico, si può cogliere solo mediante il principio di

contraddizione; né si potrebbe in alcun modo cogliere senza quel principio: e provarsi a fare il contrario è provarsi in una impresa impossibile, come chi volesse saltare al di là della propria ombra, o innalzarsi in aria tirandosi con una mano per i capelli.

Errore — si potrebbe anche dire — simile a quello del bambino che vede camminare un balocco automatico, e non ha riposo finché non l'ha preso fra le mani e l'ha spaccato, nella speranza di trovarci dentro il segreto di quei movimenti; e invece non trova nulla e, anzi, rende impossibile d'ora innanzi il movimento medesimo. Così taluni vedono il pensiero pensare, e produrre, nel suo processo pensante, dei concetti: e vedono la realtà mutarsi e passare attraverso certe fasi e certi stati: e pretendono di afferrare tutto in una volta fra le mani e di stringerlo tutto insieme. E siccome, ogni volta, per quanto si sforzino e facciano, non si trovano innanzi altro che alcuni concetti ben definiti o alcuni stati e momenti della realtà, e non stringono mai quell'inafferrabile X ch'è il divenire, eccoli a protestare che questo non è pensiero vero e quella non è vera realtà; ma che, oltre l'uno o l'altra, ci deve essere certo ancora un altro pensiero più profondo e un'altra realtà più reale. Non riflettendo che se anche ci fossero davvero, e consistessero pure nel moto più irrequieto, continuo e incessante che sia dato immaginare, il definirli appunto così sarebbe già un imprigionarli, un decomporli, un analizzarli, col risolverli in una serie di concetti, di momenti, di stati ecc. senza descrivere i quali non penseremmo più nulla, ma dovremmo limitarci a sentire, lasciandoci trasportare passivamente dalle onde della vita che incessantemente fluisce. In fondo è ancora e sempre il medesimo errore, già da noi tante volte criticato: di credere che fra il conoscente e il conosciuto ci debba essere eguaglianza materiale, o coincidenza puntuale ed effettiva. Siccome nella realtà c'è del mutamento e del divenire, si crede che per conoscere quel mutamento e quel divenire occorrano, da parte del soggetto conoscente, un mutamento e un divenire interiore, e che, dunque, sia impossibile conoscere il mutamento e il divenire attraverso dei concetti non mutabili. Come l'acqua conosce l'acqua e il fuoco il fuoco, così l'essere dovrebbe conoscere l'essere e il divenire il divenire. E non si considera che i concetti conoscono la realtà non perché producano un doppione di essa, o ne riproducano realmente e materialmente tutte le condizioni, bensì perché — come tante volte abbiamo visto — ne accolgono le pure “forme”, sciolte precisamente dalla materia e dalle condizioni materiali cui sono legate; epperò sottratte appunto al mutamento e al divenire. E il divenire stesso, allora, lo conosciamo non per i singoli stati a, b, c, per i quali passa, che sono avvertiti se mai dal senso e non dall'intelletto, sibbene perché in quegli stati e in quei passaggi cogliamo appunto, quella pura “forma” od “essenza” che è il “divenire”, la quale, in quanto forma, non si muta, ma resta sempre identica a se stessa.

Realtà e conoscenza

Con ciò, si capisce, non si nega, e, anzi, si afferma che realtà e conoscenza siano fra loro distinte. Non soltanto il divenire, ma anche l'essere della realtà, e sia pure della più insignificante particella di realtà, interna od esterna, fisica o psicologica, animale o morale e mentale, è sempre qualche cosa in un certo senso inesauribile, e maggiore di tutti i concetti coi quali pur riusciamo a studiarla e definirla. Chi non lo sa? Anche gli esseri più umili della natura o i fatti più insignificanti della storia si possono studiare per un infinito numero di anni, senza poter mai asserire che la nostra conoscenza li abbia esauriti; e per quanto gli scienziati o gli storici lavorino, il lavoro che, su ciascun argomento, lasciano da fare ai loro successori, è sempre infinitamente maggiore di quello che essi hanno compiuto. Guardando, anzi, a questo fatto, gli scettici dichiarano che noi non possiamo mai arrivare a conoscere nulla; e gl'idealisti affermano che tutta la realtà del pensiero consiste in una incessante ricerca la quale non ha scopo altro che in sé stessa. Errori che derivano, precisamente, dal non aver ben distinto realtà da conoscenza e dal non aver capito che questa riproduce quella formalmente e non materialmente, gnoseologicamente e non ontologicamente: epperò se, in un certo senso, non può mai esaurire né pretendere di sostituire, comunque, la realtà; in un altro senso la coglie sempre e, anzi, la supera, assumendo da essa le pure forme e sciogliendole dalla materia, cioè cogliendole in un grado d'esistenza più perfetto di quello che esse hanno nella realtà sensibile medesima.

Mutamento e immobilità

E infatti, come abbiamo visto or ora, quell'incessante mutare di tutte le cose che scorgiamo intorno a noi, ed alle quali appena possiamo dare uno sguardo che già si sono cambiate, è un mutamento che non riguarda punto le essenze o le forme delle cose stesse, ma solo le condizioni particolari in cui esse si realizzano. L'abbiamo pure avvertito: la vera questione non è già di sapere se nel mondo ci sia il divenire; cosa della quale tutti sono persuasi; ma di sapere se questo divenire abbia o no una legge che, essa, non diviene; e supponga o no degli esseri, ognuno dei quali diviene e muta sì; ma secondo la propria essenza e solo secondo quella. Certo, tutto muta nel nostro mondo: non c'è verità più universale, né più concordemente affermata e ricantata in mille voci dalla poesia, dalla filosofia e dall'ascetica medesima. Appena l'uomo ha mosso i primi passi vacillanti sul sentiero della vita, già questa gli sfugge e il terreno comincia a tremare sotto i suoi piedi. Né l'uomo solo è simile ai fiori del campo che subito appassiscono; ma le creature tutte,

animate o inanimate, precipitano con alterna vicenda nell'abisso del tempo, e persino i colossi della nostra natura fisica, i mari o le montagne sul cui volto impassibile gli anni sembrano passare senza lasciar traccia, rivelano ad un più attento esame l'attività incessante di forze che solcano in tutti i sensi quella immensità, trasformandola e rinnovandola di minuto in minuto. Certo, tutto muta: l'animale, la pianta, il minerale, l'uomo. E, fra gli uomini, mutano Pietro e Paolo, Andrea e Giovanni, e quanti altri individui abbiano o possano avere un nome: anzi, muta ognuno di quegli individui nel possesso e nell'uso di quelle stesse qualità o attitudini che pur siamo soliti attribuire alla esistenza umana. Così il galantuomo muta; e non solo perché i suoi capelli imbiancano, ma perché l'onestà non è una moneta che si mette da parte e si lascia stare, ma è uno sforzo, una lotta, una fatica che ogni giorno va ricominciata in condizioni sempre nuove che non sono oggi quelle di ieri. E come muta il galantuomo, muta anche il ladro, che se deve esercitare la sua attività ladresca non può starsene colle mani in mano, ma ha da inventare contiguamente nuove gherminelle, perché quelle di ieri sono già note e sventate, ed oggi non servirebbero più. E similmente muta e si svolge il pittore, il musicista, l'uomo politico, l'affarista, il cacciatore, il falegname ecc. ecc.: i quali tutti possono esercitare la pittura e la musica, la politica e gli affari, la caccia o l'arte del legnaiolo perché ogni giorno progrediscono e imparano qualcosa, e fanno qualche cosa di più e di meglio, o, almeno, adattano le rispettive attività ed operazioni alle condizioni sempre nuove della realtà nella quale debbono operare che non è mai, oggi, quella di ieri: ch'è, anche questo, un mutarsi, uno svolgersi, un progredire. Ma 'la questione l'abbiamo detto, è un'altra.

Pietro muta e Paolo muta: ma Pietro muta come Pietro e Paolo come Paolo: né c'è mai il pericolo che il mutare di Pietro possa confondersi col mutare di Paolo. L'animale muta come animale, e la pianta come pianta, e il minerale come minerale, e l'uomo come uomo: né il mutare dell'uomo si può confondere col mutare del minerale, o questo col mutare della pianta o dell'animale. Il galantuomo muta: ma muta come galantuomo, e il ladro muta, ma muta come ladro e senza nulla perdere delle sue qualità ladresche, come l'altro nulla perdeva della sua onestà: E così il pittore muta come pittore, il musico come musico, il politico come politico, l'affarista, il cacciatore, il falegname come affarista, cacciatore, falegname. E, certo, può accadere che il galantuomo un giorno diventi ladro, o che il pittore si metta a fare il musico, e il politico diventi cacciatore, o il falegname affarista. Ma intanto, pure in questi passaggi e mutamenti, le qualità che passano da un soggetto all'altro restano immutate nella loro essenza: e l'onestà non diventa ladrocinio perché il galantuomo s'è fatto ladro, né la pittura, la politica o l'arte del legno diventano musica, caccia, affari, perché il pittore s'è messo a fare il musico, e il politico il cacciatore, o il legnaiolo l'affarista. Sì che, in ultima analisi, e i soggetti e le qualità divengono e si mutano in quanto sono e per quello che sono e non per altro, ed è appunto il loro essere che costituisce la legge del

loro mutare. E nella vertiginosa vicenda delle cose umane e naturali, se in un certo senso è vero che tutto muta, in un altro senso non è meno vero che tutto resta immutabile. Le passioni che un romanziere moderno descrive sono le stesse che descriveva Omero nei suoi immortali poemi, così come il sole al tramonto che oggi ci commuove, era lo stesso sole che imporporava le mura di Troia, e la triste morale pagana che gettava due eserciti uno contro l'altro per le avventure d'una donna è la stessa morale che oggi ritroviamo nelle cronache giudiziarie degli odierni giornali quotidiani. Milioni di uomini, da allora ad ora, sono nati e morti: ma forse che la legge del nascere e del morire non è rimasta invariata? Innumerevoli pensieri sono stati pensati e innumerevoli teorie escogitate, ma forse che per questo i principi del pensiero e gli assiomi della logica hanno subito una qualsiasi alterazione? Innumerevoli azioni, buone e cattive, sono state compiute: ma anche se la storia dovesse continuare a svolgersi per tutta l'eternità, nessuna forza umana o divina potrebbe far diventare buone le azioni cattive o cattive le azioni buone, dando al bene i caratteri del male o al male i caratteri del bene. Che più? Gli argomenti medesimi che si vorrebbero addurre contro di noi si ritorcono a nostro favore, poiché la stessa storia di ieri non la potremmo intendere né ricostruire se non fosse, sostanzialmente identica alla nostra storia di oggi e se, nelle situazioni infinitamente varie che pur la compongono, non rispecchiasse tuttavia sempre le medesime forze e le medesime leggi, i medesimi problemi e le medesime realtà.

Essenza e potenza

Così, ritornando al punto dal quale eravamo partiti, si dice dell'educazione: che è un errore voler fissare il maestro come maestro e lo scolaro come scolaro e la scienza come scienza, quando il maestro non c'è mai un momento che possa dirsi maestro già bell'e fatto e compiuto, poiché — se è vero maestro, degno di tal nome — egli non finisce mai di progredire, e di sentire le proprie deficienze, e di lavorare a farsi maestro sempre più e sempre meglio: e lo stesso dicasi dello scolaro, e della scienza insegnata o appresa, che non è vera scienza, ma degenera in verbalismo e in imparaticcio se cessa per un sol momento di svolgersi e progredire. E va bene. Ma il maestro si svolge come maestro, oppure come suonatore e falegname? E lo scolaro si svolge come scolaro, o come venditore di fiammiferi? E c'è, o non c'è, una ragione per la quale lo svolgersi del maestro differisce dallo svolgersi del falegname o del suonatore, e lo svolgersi dello scolaro differisce dallo svolgersi del venditore di fiammiferi? Se questa ragione c'è, e se non vogliamo, come nessuno può volere, confondere il maestro col falegname o lo scolaro col fiammiferaio, bisogna ammettere che lo svolgersi del maestro non crea, ma presuppone, l'essere del maestro, come essere diverso appunto da quello del falegname, del suonatore, del viaggiatore di commercio e così via:

e che lo svolgersi dello scolaro non crea, ma presuppone l'essere dello scolaro, come un essere diverso da quello del fiammiferaio e del fabbro e dell'aviatore e via dicendo. Se fosse altrimenti; se, cioè, il solo divenire o svolgimento producesse il maestro e lo scolaro, essi non si distinguerebbero più dal falegname, dal pittore, dal fiammiferaio ecc. posto che il fatto dello svolgimento e del divenire è comune a tutti, e non può dare, perciò, alcuna ragione secondo la quale un soggetto o un'attività qualsiasi debba differenziarsi da un altro soggetto o da un'altra attività qualsiasi. Dunque, per svolgersi come maestro, l'uomo deve già essere maestro, e per svolgersi come scolaro, deve già essere scolaro. Poiché, è vero che se io prendo uno scolaro e lo metto tra i banchi non per questo ho la garanzia che davvero impari e, che, perciò, svolga e realizzi in concreto la sua essenza di scolaro. E similmente se prendo un maestro debitamente diplomato e lo metto sulla cattedra non per questo posso essere sicuro che davvero insegni. Ma ciò dipende unicamente dal fatto che l'essenza del maestro e dello scolaro, avendo un valore spirituale, ha bisogno, per realizzarsi, della volontà e della libertà umana (a differenza delle sostanze materiali che realizzano la loro essenza senza bisogno di libertà o volontà) — e non dal fatto che quelle essenze non esistano, o se ne possa fare a meno. Tanto è vero che se io metto fra i banchi il fiammiferaio, anche attribuendogli la miglior volontà e la più grande attenzione possibili, non otterrò mai ch'egli segua la mia lezione e risulti, perciò, uno scolaro degno di tal nome: e, similmente, se metto sulla cattedra il falegname, non otterrò mai ch'egli insegni e sia davvero “maestro”, per quanto lavori e sudi e s'affatichi. A meno che, per combinazione, quel fiammiferaio non abbia le nozioni e la preparazione occorrente per seguire quel certo corso di studi, o il falegname non abbia la preparazione necessaria per insegnarvi; nel qual caso essi insegnano o imparano, non per il loro essere di fiammiferaio o di falegname, ma appunto per la loro preparazione alla scuola, che pure avevano, benché prima non ci avessero posto mente, o non l'avessero apprezzata. E la conclusione rimane sempre la stessa. Per insegnare, o imparare, in un dato corso di studi, ossia per assumervi le funzioni di maestro e di scolaro, occorre la necessaria preparazione, senza la quale non solo non ci si può svolgere come scolaro o maestro, ma si rimane nella scuola come un pezzo di legno, incapace d'intendere o di pronunciare una parola. Ora, quel che chiamiamo “preparazione” è quello stesso che prima dicevano l'essere del maestro e dello scolaro: quell'essere anteriore ad ogni concreto processo didascalico, e senza il quale nessun processo di tal genere potrebbe aver luogo: quell'“essere” che è la condizione necessaria a salire sulla cattedra o sui banchi senza troppo farsi compatire. Essere, che non consiste certo nell'aver due gambe, due braccia, un corpo, una voce ecc. e nemmeno nell'aver buona volontà ed amore al lavoro: (benché tutte queste cose, certo, ci vogliano, e sia difficile immaginare un maestro senza amore al lavoro o buona volontà) bensì nel possedere appunto le cognizioni e le attitudini indispensabili a insegnare, o

imparare con frutto, in un dato ordine e grado di scuole. E i tanto spregiati diplomi, certificati, attestati e simili hanno appunto questo e non altro valore: valgono, cioè, in quanto esprimono questo “essere” del maestro e dello scolaro; questa preparazione, queste attitudini: benché non possano, d'altra parte, garantirci che delle stesse attitudini o cognizioni il maestro o lo scolaro faranno sempre quel buon uso che dipende, e non può non dipendere, soltanto dalla buona volontà individuale, alla quale nessuna costrizione esterna potrà mai sostituirsi. La società, che pure istituisce e richiede diplomi ed attestati, non li istituisce già al fine di assicurarsi che i maestri insegnino sempre bene, da veri maestri, e gli scolari imparino bene, da veri scolari; per il qual scopo si vale, se mai, di altri mezzi, come esami, ispezioni e simili; ma li istituisce per garantirsi, come può e sa, che e negli uni e negli altri sussistano precisamente quelle attitudini a insegnare ed imparare che costituiscono l'“essere” senza il quale non c'è divenire; la preparazione e la condizione indispensabile perché il maestro possa insegnare e lo scolaro imparare.

Questo “essere”, una volta, nel classico linguaggio della filosofia, si chiamava una "potenza". E perciò si sarebbe detto che l'insegnare da una parte e l'imparare dall'altra sono "atti" i quali suppongono una "potenza" correlativa: la "potenza" d'insegnare nel maestro; la "potenza" d'imparare nello scolaro.

Obbiezioni

Si obbietta da taluni che questo preteso "essere" e questa "potenza" non c'è; ma che, anzi, il ragionamento col quale si vuol dimostrarne l'esistenza si fonda su un grosso equivoco. Noi abbiamo asserito che il maestro e lo scolaro, e sia pure nel loro svolgersi, sono diversi, per esempio, dal fiammiferaio, dal falegname, dal cacciatore ecc.; come non ci siamo accorti che anche un falegname è diverso da un altro falegname, e un fiammiferaio da un altro fiammiferaio, e un cacciatore da un altro cacciatore, e così un maestro da un altro maestro e uno scolaro da un altro scolaro? Si sa bene: a questo mondo non ci sono due cose identiche, o due atti identici, o due momenti identici. E allora, per esser coerenti, noi dovremmo ammettere, non solo un'essenza e delle potenze per il maestro, lo scolaro, il fiammiferaio ecc., ma ammettere una essenza per ogni singolo maestro, scolaro, fiammiferaio, cacciatore e così via; il che parrebbe assurdo; o, meglio, ci porterebbe a riconoscere che non esistono essenze né potenze, ma solo individui, atti e momenti sempre diversi nel divenire incessante della realtà. Il quale divenire spiegherebbe, dunque, tutte le diversità, differenze e distinzioni che vogliamo porre fra un essere e l'altro, molto meglio di quel che non le spieghino i concetti dell’"essenza" o della "potenza".

Diversità di funzioni e diversità di individui

La stessa difficoltà, se ben ricordiamo, dovemmo discutere quando, a proposito di estetica moderna, si ricercò se davvero l'*Orlando Furioso*, la *Divina Commedia* ecc. non esistessero, ma solo fosse reale l'atto, sempre nuovo e diverso, dello spinto che ricostruisce, volta a volta, quelle opere d'arte. Ogni maestro è diverso da ogni altro maestro, e ogni scolaro da ogni altro scolaro, e ogni fiammiferaio da ogni altro fiammiferaio, così come l'interpretazione dell'*Orlando* o della *Commedia* è sempre diversa da ogni altra interpretazione dell'*Orlando* o della *Commedia*. Ma il punto è questo: ogni maestro è diverso da ogni altro in quanto maestro, o in quanto, poniamo, individuo biondo o bruno, alto o basso, triste o allegro, sano o malaticcio? Evidentemente, in quanto maestro: e solo in quanto anche tutte le sue altre qualità e proprietà individuali che lo distinguono da ogni altro individuo sono capaci d'influire sulla sua propria opera magistrale, dandole un tono e un colorito che la differenzia dall'opera di qualunque altro maestro. E lo stesso dicasi dello scolaro, del fiammiferaio, del falegname, del cacciatore; che sono diversi da ogni altro scolaro, fiammiferaio, falegname, cacciatore, sol perché si differenziano appunto fra loro nel vano modo di esercitare le proprie singole attività di scolaro, fiammiferaio, falegname, cacciatore: e non, poniamo, per il diverso modo di mangiare o di bere. Così un'interpretazione dell'*Orlando* è sempre diversa da ogni altra interpretazione dell*'Orlando*: ma nessuno la scambierà mai con una interpretazione della *Commedia*, o dell'Iliade.

Il maestro è diverso da ogni altro maestro, ma è diverso, appunto, in quanto maestro, e nessuno potrà mai scambiarlo col fiammiferaio, col falegname o col cacciatore, come nessuno prenderà mai quale criterio distintivo fra un maestro e un altro maestro il diverso modo di aggiustare colpi alla selvaggina, o di costruire mobili e vendere fiammiferi. E, insomma, le interpretazioni dell'*Orlando* son tutte diverse fra loro ma sono sempre interpretazioni dell'*Orlando*, cioè di un'opera reale, e inconfondibile colle altre opere: la cui realtà, anzi, è indispensabile ammettere se si vuol poter parlare di interpretazioni diverse. E allo stesso modo, i maestri sono tutti diversi fra loro: ma sono sempre “maestri”; coincidono, cioè, in questa unica proprietà e attività, abolita la quale non si saprebbe più spiegarsi in che consistesse mai la differenza fra un maestro e l'altro. Ciò vuol dire, in ultima analisi, che, lungi dal potersi spiegare la differenza che passa fra maestro e scolaro, o fra maestro e fiammiferaio, cacciatore ecc. con quella moltitudine di differenze che distinguono un maestro da un altro maestro e un individuo da un altro individuo, ci troviamo di fronte, se così ci si può esprimere, a due ordini di diversità e di differenze, tanto inconfondibili fra loro, quanto le differenze per cui un'interpretazione dell'*Orlando* non è un'altra interpretazione dell'*Orlando*, sono inconfondibili colle differenze per cui

l'*Orlando* non è la *Divina Commedia*, la *Sonata Patetica* o la *Critica della Ragion Pura*. La diversità che passa tra "essenze", o "specie" diverse non è quella stessa che passa tra gli individui: e già abbiamo dovuto notarlo quando si è parlato dell'unità e della molteplicità. Ora, la differenza fra maestro e scolaro, maestro e falegname ecc. è precisamente una differenza generale di funzioni, e non una differenza particolare d'individui.

Senza contare che, col procedimento adoperato nel volere spiegare una diversità di funzioni con una diversità di individui, si mette il carro innanzi ai buoi e si finisce col guardare la realtà alla rovescia. Si parla, infatti, e a ragione, di una inesauribile diversità che intercede fra ogni individuo e ogni altro individuo, fra ogni fatto ed ogni altro fatto, fra ogni momento ed ogni altro momento. Ma si dimentica di domandare in che consista precisamente questa diversità. Perché Tizio è diverso da Caio e Socrate da Alcibiade? Senza dubbio, questa differenza, sotto un certo aspetto è qualche cosa che io afferro e percepisco immediatamente coi sensi, invece di ragionarla e giustificarla col pensiero: e se la nostra conoscenza fosse soltanto una conoscenza sensibile, potremmo anche fermarci a questa asserzione d'una molteplicità inesauribile e tumultuosa, ch'è tanto di moda in alcune odierne filosofie. Ma la nostra conoscenza non è soltanto sensibile: e quando ci proviamo a stabilire, col pensiero, in che consistano le differenze fra un individuo ed un altro, siamo costretti a far intervenire dei termini non più individuali ma universali. E allora Socrate ci appare diverso da Meleto perché egli è "filosofo" e Meleto no, e Tizio ci appare diverso da Caio perché è "falegname" mentre Caio è "impiegato"; oppure perché l'uno è intelligente e l'altro è stupido, uno è un lavoratore manuale e l'altro un lavoratore intellettuale, uno sa di musica e l'altro non ne ha mai capito una nota e via dicendo. Tutte differenze che non si riducono più alla materiale diversità degli individui, ma sono, invece, differenza di "forma" o di "specie": senza le quali la diversità stessa degli individui ci rimarrebbe impensabile. Poiché un individuo che non si potesse qualificare né come maestro né come scolaro, né come cittadino né come artigiano, né come musico, né come padre, né in nessun altro modo, nessuno saprebbe pensarlo e, tanto meno stabilire in che differisse da un altro individuo ugualmente indefinibile e inqualificabile. Manifestamente, le differenze materiali fra individui si spiegano colle formali, e non viceversa. Ora, supporre che il maestro sia diverso dallo scolaro, dal falegname ecc. solo come un individuo è diverso dall'altro, significa avvolgersi in un circolo vizioso: poiché le ragioni della diversità fra quei due individui stanno appunto in un complesso di qualità, attività o funzioni, massima delle quali è appunto, nel caso in questione, quella di "maestro" e "scolaro" in genere. Così si spiega la diversità fra maestro e scolaro colla differenza fra individui; ma intanto si è costretti, per rendere intelligibile la differenza ifa individui, a servirsi già della differenza generica fra maestro e scolaro.

Altra obbiezione: l'educazione e il soggetto trascendentale

Si obbietterà ancora: sia pure. Ammettiamo, dunque, che maestro e scolaro siano due “essenze” o due “potenze” diverse. Ora, in che altro consisterà l'“essenza” del maestro e dello scolaro se non nella “essenza” medesima dell'uomo, essere pensante e ragionevole? L'uomo insegna, e impara, appunto perché pensa e svolge il suo pensiero: se non pensasse non insegnerebbe né imparerebbe. E dunque l'essenza del maestro coincide con quella dello scolaro in questo unico e supremo carattere della umanità a del pensiero: e allora non è più possibile, daccapo, porre nessuna differenza fra il maestro e lo scolaro, che non sia una differenza particolare e individuale.

E quella “potenza” per cui il maestro insegna e lo scolaro impara si ridurrà ad essere niente altro che il pensiero, la soggettività, sempre una e identica con se stessa: come appunto si vuol dimostrare da coloro che intendono risolvere l'educazione nell'atto e nello sviluppo dell'unico soggetto trascendentale. Questa obbiezione ci apre una nuova serie di questioni che sarà bene esaminare da vicino.

LA SCIENZA E LA SUA REALTÀ OBBIETTIVA

La scienza, il maestro e lo scolaro

Pare, intatti, molto difficile distinguere il maestro dallo scolaro. Giacché il maestro si suole ritenere come colui che sa e lo scolaro come colui che non sa: il maestro come il dotto e lo scolaro come l'ignorante. Ma questa distinzione ci pone subito innanzi due gravissime difficoltà. In primo luogo non sembra possibile servirsi, per distinguere maestro da scolaro, della scienza — e lo stesso si può ripetere della virtù — in quanto posseduta o meno, poiché la scienza non esiste fuori dell'atto del pensiero col quale la pensiamo. E perciò la scienza del maestro è quella che insegna nell'atto che insegna, e la scienza dello scolaro è quella dello scolaro nell'atto che impara: fuori di questo atto, duplice ed unico insieme, la scienza non è che una pallida e vacua astrazione. Ed è impossibile servirsi di ciò che non esiste senza l'insegnamento, per definire l'insegnamento.

— In secondo luogo: quand'anche si potesse parlare di una scienza, o di una virtù esistente in se stessa, non si potrebbe, perciò, assegnarne il possesso a un individuo - maestro, per negarlo all'individuo-scolaro, quasi l'uno fosse per definizione sapiente (o virtuoso) e l'altro ignorante (o vizioso). Infatti la scienza (o la virtù) non è qualche cosa che si possa imparare una volta per tutte: ma ciascuno è, di fronte ad essa, in parte sapiente e in parte ignorante né, per quanto consumi l'intera vita nello studio, mai arriverà a doversi ritenere sapiente completo. E allora, posto che nessuno è mai sapiente,

nessuno sarà mai nemmeno maestro: ma tutti saranno, sempre e soltanto, scolari; o, meglio, maestri e scolari a un tempo: maestri per quello che sanno, scolari per quello che ignorano.

Ora, questo processo per cui ciascuno è, a un tempo, maestro e scolaro, che altro è se non il processo del pensiero nel suo eterno divenire? Segue dunque dalle considerazioni ora esposte che per definire il maestro e lo scolaro non si possono adoperare altre caratteristiche se non quelle desunte dal processo universale del pensiero; processo che unifica, e non distingue, l'individuo docente coll'individuo discente,

L'aseità della scienza

Dalla prima difficoltà non ci vuol molto a districarsi. Basti ricordare quello che abbiamo detto e ripetuto più volte, e anche poco fa, a proposito dell'esistenza che compete alle opere dell'arte umana fuori dell'atto col quale si producono o si riproducono. Come è lecito parlare dell'opera d'arte in se stessa, così è lecito parlare della scienza (o della virtù) in se stessa: sempre avendo riguardo al modo col quale deve interpretarsi questa “aseità” della scienza, dell'arte, o della virtù.

In un primo modo, infatti, si potrebbe intendere non adeguatamente l'aseità della scienza: quasi essa costituisse una realtà indipendente nel senso assoluto della parola: una realtà che non ha avuto principio altro che da sé e non si è causata altro che da sé. Così evidentemente non è; poiché, la scienza procede, come da sua propria causa, dal pensiero, come l'arte procede dalla fantasia e la virtù dalla volontà: né potremmo concepire una scienza non pensata da alcun pensiero, né un’arte non immaginata dalla fantasia o una virtù non voluta dalla volontà. Certo, resta da domandarsi qual pensiero sia questo in relazione al quale deve concepirsi la scienza: se sia, ad esempio, lo stesso pensiero umano. E sembra di no: poiché l'esistenza reale di una cosa non sta nel suo essere di pura e vuota potenza, bensì nel suo essere di atto, o, come dicono, in atto.

Ora, nel pensiero umano la scienza esiste come potenza e non come atto: come possibilità di conoscere, sia pure indefinitamente realizzabile e perfettibile, e non come conoscenza concreta e già realizzata, o realizzantesi. O, se esiste e in quanto esiste in atto, essa vi esiste come una scienza particolare, e come uno od altro aspetto particolare della scienza: mai come tutta la scienza, o come “la scienza” senz'altro. Si potrebbe, è vero, obbiettare che, costituendo sempre la scienza un sistema e un'unità inscindibile, in ogni suo aspetto particolare, conosciuto dalla mente umana c'è, implicita, tutta la scienza. Ma a ciò si risponde che l'esistere di una cosa come “implicita” in un'altra, è appunto l'esistere in potenza e che, dunque, se quella parte di scienza conosciuta volta a volta dalla mente umana si può dire che esista in atto, il sistema totale della scienza che è implicito in quella scienza volta a

volta conosciuta, ha un'esistenza soltanto potenziale. È vero che quelle parti di scienza non conosciute esplicitamente oggi potranno essere conosciute domani e ricevere così, anch'esse, la loro esistenza attuale. Ma queste parti, per infinite che vogliamo supporle, non saranno mai tutta la scienza. Ora, ciò che dà il valore di scienza alla scienza non è questa piuttosto che quella parte, ma l'unità totale e il sistema. E allora avremmo questo assurdo: proprio ciò che da il valore di scienza alla scienza non avrebbe mai una esistenza attuale, ma sempre e soltanto una esistenza potenziale. Cioè: l'esistenza attuale della scienza in questa o quella parte conosciuta dal pensiero umano, verrebbe causata da un'esistenza potenziale: il che è assurdo, poiché la realtà d'ordine superiore (l'atto) non può essere metafisicamente causata dalla realtà di ordine inferiore (la potenza). Né serve obbiettare che causa della scienza non è la scienza stessa, ma il pensiero; poiché questa proposizione, vera se si parla di un Pensiero Assoluto, non è più incondizionatamente vera se si vuole applicarla al pensiero umano. Il quale, in un certo senso, lungi dall'essere condizione della scienza, ne è condizionato: poiché, senza la scienza e i suoi principi, esso medesimo rimarrebbe una potenza in eterno irrealizzata. Tanto è vero che, supposta l'attività del pensiero in generale, dobbiamo supporre al tempo stesso un sistema di forme, principi o categorie che la determinino a passare dalla potenza all'atto: e questi principi e categorie dobbiamo a loro volta supporli mezzi o strumenti per formare tutti gli altri concetti che costituiscono la scienza. Si che non si può fare a meno di attribuire alla scienza una esistenza attuale indipendente dalla esistenza attuale del pensiero umano: la quale sia causa tanto della sua esistenza potenziale di scienza, quanto della sua esistenza attuale nel pensiero umano. E siccome una tale esistenza non si può concepire come assoluta, o assolutamente indipendente da ogni pensiero, resta che la si concepisca come relativa a un Pensiero altro dal pensiero umano. Non è possibile concepire scienza senza un pensiero che la pensi: ma questo pensiero è il Pensiero divino. E la differenza è questa: che mentre l'esistenza di un pensiero divino è essenziale all'esistere della scienza, l'esistenza di qualsiasi altro pensiero, di qualsiasi altro soggetto, è accidentale all'esistere della scienza: in quanto non potremmo concepire scienza senza un Pensiero Creatore; ma possiamo e, anzi, dobbiamo concepirla, indipendente dall'esistenza di qualsiasi pensiero e soggetto particolare. E quello che s'è detto della scienza si ripeta dell'arte e della virtù.

La verità nella luce del pensiero e il pensiero divino

In fondo, l'esattezza di questa proposizione è riconosciuta da tutti coloro che ammettono l'assolutezza e l'eternità di ogni verità vista e fissata nella luce del pensiero: la quale ci appare sempre non come qualche cosa che nasce coll'atto del singolo soggetto pensante, anzi come qualche cosa che è sempre stata prima che il singolo soggetto la pensasse, e sempre sarà, anche se per

avventura nessun singolo soggetto tornerà più a pensarla. Così, ad esempio, che due più due facciano quattro io posso affermarlo solo in quanto penso che una tale eguaglianza è indipendente dalle condizioni particolari sotto le quali possono considerarla i singoli soggetti pensanti: è vera per tutti, e sempre. Né potrei ammettere che quella eguaglianza 2+2=4 fosse stata diversa da così, prima ch'io pensassi, o potesse diventare diversa se pensata domani, da me stesso o da altri soggetti pensanti: non potrei ammetterlo senza cadere nello scetticismo, il quale afferma precisamente di non poter mai sapere con certezza se le proposizioni da me pensate siano le stesse che penseranno gli altri, o tanto meno, abbiano un proprio valore assoluto, indipendente dalla loro relazione col pensiero dei singoli soggetti. Ora, tutte le volte che io penso una verità come assoluta ed eterna — e sia pure l'uguaglianza, 2 + 2 = 4 — io debbo anche pensarla relativa a un Pensiero Assoluto nel quale esisteva prima ch'io, o, con me, qualsiasi altro soggetto particolare la pensasse, e nel quale esisterà sempre, anche se nessun soggetto particolare tornerà mai a pensarla.

Scienza in potenza e scienza in atto

Piuttosto si può fare la questione se un tal Soggetto e Pensiero assoluto debba considerarsi diverso dai singoli soggetti particolari, e rispetto ad essi trascendente e superiore, oppure se si debba considerare come in essi immanente, e risolventesi in niente altro che nel loro concreto processo e sviluppo. Conosciamo già gli argomenti che paiono rendere inconcepibile l'esistenza di un soggetto diverso dal nostro attuale pensare: sono gli argomenti che abbiamo chiamato gnoseologico e attivistico: e abbiamo già veduto la loro inconsistenza. Un soggetto trascendente e superiore al nostro attuale pensiero dovrebbe essere inconoscibile appunto perché superiore: quasiché i concetti coi quali lo pensiamo fossero tanti recipienti materiali, nei quali entra ciò che è più piccolo, ma non può capire ciò che è più grande: e quasichè i concetti, appunto per la loro immaterialità, non fossero capaci di rappresentare qualsiasi realtà, grande o piccola, inferiore o superiore, immanente o trascendente.

Del resto l'idea di un Soggetto assoluto trascendente è tutt'altro che misteriosa poiché si ricava per negazione dall'idea stessa di un soggetto particolare: e dalla impossibilità che l'esistenza dei soggetti particolari basti a se stessa. La necessità di attribuire alla scienza nella sua totalità una esistenza attuale e non solamente potenziale, ci conduce a postulare l'esistenza di un Soggetto che possa aver presente al suo pensiero l'intero sistema della scienza, così nella totalità come nei singoli particolari: e siccome queste condizioni non si verificano nel soggetto umano, che conosce attualmente solo una parte della scienza e potenzialmente le altre parti, e il tutto; così dobbiamo necessariamente pensare che un tale Soggetto sia trascendente, e diverso, tanto dai singoli soggetti umani, quanto dalla loro somma e

molteplicità o totalità: la quale, del resto, sarebbe pur sempre una totalità di soggetti singoli, incapace q superare le condizioni sotto le quali conosce ed opera ciascun singolo soggetto. L'idea del soggetto singolo e quella del Soggetto assoluto, l'idea del soggetto umano e quella del Soggetto divino sono congiunte fra loro, nel processo con cui le formiamo, in modo tale che non è possibile aver l'una senza l'altra: sì che coloro i quali affermano impensabile, inconoscibile ed assurda l'idea del Soggetto divino, assoluto, e trascendente dovrebbero, per esser logici, dichiarare impensabile ed assurda anche l'idea del soggetto umano. In questo senso si può dire — ed è stato detto — che ogni," sia pur modesta verità da noi pensata, è sempre una implicita affermazione dell'esistenza di un Soggetto trascendente.

Soggetto immanente e soggetto trascendente

Né serve obbiettare che, in verità, quelle due idee correlative, del soggetto particolare e del Soggetto assoluto, nessuno le nega, poiché l'idea di un soggetto immanente che si svolge realizzandosi nei singoli soggetti particolari rappresenta appunto la congiunzione di quelle due idee. Poiché, qui, l'idea medesima di un soggetto immanente va incontro a una grave difficoltà: quella stessa che abbiamo ricordato prima a proposito della scienza. Chi pensa a un Soggetto assoluto immanente, non può attribuirgli altra realtà fuori di quella del suo realizzarsi nel sistema dei singoli soggetti particolari, attraverso il concreto processo dell'esperienza, della vita, della storia. Ma, d'altra parte, deve ammettere che in ciascun soggetto, evento o fatto particolare, quello che vi è di veramente reale e concreto non sia il soggetto, il fatto o l'evento nella sua particolarità, ma il Soggetto trascendentale che in esso vive ed opera. Ora, ciò che non è reale in se stesso, come può conferire realtà a qualche cosa? Se il Soggetto assoluto non è reale indipendentemente dai soggetti particolari, e sia pure dalla loro somma e totalità veduta attraverso la vita, l'esperienza, la storia, non si vede come possa poi conferire realtà ai soggetti particolari e, con essi, alla vita, all'esperienza, alla storia. Dirà taluno che il Soggetto assoluto è, anzi, realissimo: reale appunto in quanto fonda la realtà dei soggetti particolari ed è implicito in essi, nei quali vive ed opera. Ma con ciò saremo tornati al solito punto di prima: il Soggetto assoluto è reale solo in quanto "implicito", cioè in quanto "in potenza"; quando è "esplicito", ossia quando lo cogliamo in atto, non è più Soggetto assoluto, ma soggetto particolare. E allora si avrebbe questo assurdo: che l'atto sarebbe posto, anzi, addirittura creato dalla potenza, e la realtà superiore della realtà inferiore. — Resta un'altra via d'uscita. Si può dire, al contrario, che il Soggetto assoluto è reale, in sé, proprio per ciò che trascende ciascun soggetto particolare e anche tutti i soggetti presi insieme ed è, dunque, nel sistema totale dei soggetti particolari, ciò che va, per ipotesi, sempre al di là di ogni determinazione finita, e che si può definire solo in contrasto con ogni

determinazione di tal genere. Il che, in un certo senso, è verissimo e giustissimo: ma va addirittura contro ogni idea di un soggetto immanente: poiché definire il Soggetto assoluto come ciò che è sempre al di là dei soggetti particolari e di ogni determinazione finita, vuol dire definirlo appunto come trascendente e non viceversa. Per sottrarsi a tale conclusione non ci sarebbe altro che fermarsi a concepire questa trascendenza in maniera soltanto negativa o privativa, pensando la trascendenza del soggetto assoluto solo come la possibilità indefinita di sviluppo dei singoli soggetti, eventi, o fatti particolari. Ma torneremmo al solito inconveniente: una negazione — e sia pure una negazione relativa — non può costituire una realtà, e tanto meno la realtà somma e suprema, principio di ogni altra realtà.

IL CONCETTO REALISTICO DELLA CULTURA

La scienza e la sua realtà nella mente umana

Ma quando si nega da taluno che la scienza possa preesistere, all'atto dell'insegnamento, non si pensa tanto alla sua esistenza nella mente divina, quanto alla sua esistenza nella mente umana. Si dice, infatti, che la scienza, e, in genere il sapere e la cultura, non può esistere, poniamo nei libri o nelle parole del maestro, come qualche cosa che lo scolaro si trovi poi innanzi e debba riprodurre o assimilare: poiché la scienza non è una cosa, ma un atto; e un atto non sembra che possa star lì per essere riprodotto come un oggetto materiale. Ora, qui appunto torna opportuno richiamare quanto si disse altra volta circa le opere d'arte. Un'opera scientifica (sia essa un libro o una lezione) non è una materia, ma una forma. Come tale è suscettibile di una doppia esistenza: può esistere, come forma pura, soltanto nel pensiero; ma può anche esistere come forma d'una materia. L'essenziale è di non confondere quelle due diverse esistenze, e di non pretendere dalla forma legata ad una materia, quello che si pretende dalla forma pura. Così, Galileo scrive i *Dialoghi dei massimi sistemi* che è un sistema di pensieri, cioè di forme pure della sua mente: ma è poi anche un mucchio di segni su fogli di carta. Il pensiero di Galileo è, dunque, in quei segni e in quei fogli? C'è sicuro, ma appunto come una forma può esistere in una materia: come conformazione materiale, in questo caso, di certi segni; né possiamo pretendere di più. Se vogliamo di più dobbiamo pensare alla mente del lettore che interpreta quei segni e restituisce loro l'esistenza di pure forme ch'ebbero già nella mente di Galileo. Tuttavia sta di fatto che, senza quei segni neri sulla carta, il pensiero di Galileo sarebbe rimasto, per il lettore odierno, un enigma indecifrabile.

E la stessa questione che si è fatta per i libri si può ripetere, in generale, della natura, ove le leggi e i principi scoperti dalla scienza hanno un'esistenza

propria, ma, naturalmente, diversa dall'esistenza che poi ricevono nella mente umana, così come la forma pura è diversa dalla stessa forma realizzata nella materia. Così la legge della gravitazione universale esiste nella natura fisica anche se nessuno scienziato l'ha ancora scoperta o debba mai scoprirla: ma vi esiste appunto come può esistere una forma nella materia fisica: come una determinata conformazione della materia stessa, per la quale i corpi cadono tutti con moto uniformemente accelerato verso un determinato centro. Nella natura fisica non c'è altro che il muoversi e il cadere dei corpi: la mela cade dall'albero, e quella caduta è appunto la legge della gravitazione universale fisicamente realizzata: ma (se vogliamo stare alla leggenda) solo la mente di un Newton può astrarre la legge dal fatto e restituirle l'essenza d'una pura forma.

Allo stesso modo il Mosè di Michelangelo è una pura forma estetica che solo la mente dell'artista può accogliere in quanto tale: ma, al tempo stesso, è una determinata conformazione materiale del marmo. E come sarebbe una vera e propria stranezza sostenere che la forma artistica del Mosè che la mente dell'artista vagheggia non è la medesima forma che modella il marmo; così sarebbe una stranezza non minore sostenere che la legge della gravitazione universale concepita e formulata dal fisico, non è la stessa legge che s'esprime nel materiale cadere dei corpi. Poiché le forme — l'abbiamo ripetuto infinite volte — appunto per la loro immaterialità non variano col variare delle particolari condizioni d'esistenza: e come la forma artistica del Mosè resta la stessa nel marmo, nel bronzo, nel legno, in disegno, in fotografia, o semplicemente sognata e vagheggiata a occhi chiusi dall'amatore intelligente, così la legge della gravitazione universale è la stessa nella caduta del pomo o in quella d'un sasso, nelle orbite degli astri e nel ruzzolone del passeggero disattento, nel modo cui stanno insieme le pietre d'una casa o nei fenomeni della marea: nella mente del fisico, e nei disegni e nelle formule di un manuale scolastico. Meravigliarsi d'un fatto così semplice, e chiedersi Come mai le forme che esistono nella natura possano esser le stesse forme che esistono nella mente vorrebbe dire, in realtà, non aver capito nulla del concetto di forma: attribuire, cioè, alla forma, dei caratteri di immobilità e impenetrabilità che spettano solo alla materia. A meno che questa meraviglia non si volgesse, come già abbiamo visto, all'origine prima delle forme: le quali, si capisce che non potrebbero esistere nella materia se già non esistessero come pure forme nella mente divina.

Ancora forma e materia nella conoscenza

Comunque, non la pura esistenza delle forme, ma la loro esistenza nella 'materia è precisamente in questione allorché si discute dei rapporti fra la mente dello scolaro e resistenza della cultura nei libri o nelle parole del maestro. Lo scolaro che apre un libro, infatti, e vi studia il capitolo della

gravitazione universale, si trova nelle condizioni stesse dello scienziato che osserva la caduta d'una mela o d'un sasso: l'uno ha dinanzi agli 247 occhi un oggetto materiale che si sposta nello spazio: l'altro, dei segni neri sulla carta bianca. E l'uno può risalire dallo spostamento dei corpi alla legge, così come l'altro può risalire dai segni neri alla legge medesima: e come, se non esistessero corpi, l'uno non scoprirebbe la legge, così nemmeno l'altro la intenderebbe se non ci fossero segni neri sulla carta. Questo perché la legge esiste, sia come forma di quel fatto materiale ch'è il cadere dei corpi; sia come forma di quell'altro fatto materiale ch'è il segno alfabetico o tipografico in cui si esprime: ed è pur sempre la stessa legge e la stessa forma, come il Mosè di Michelangelo era lo stesso in marmo, in bronzo, in legno, in disegno, in fotografia, o nella descrizione di un critico d'arte.

Supponiamo, invece d'un libro, tutti i libri di testo d'una scuola, anzi di tutte le scuole: invece d'una legge o di un teorema, tutte le leggi e tutti i teoremi menzionati nel programma scolastico: invece d'una materia sola, tutte le materie o discipline che s'insegnano nelle scuole d'una qualsiasi nazione civile moderna, o che costituiscono complessivamente il sapere o la cultura supposta necessaria ai giovani per dichiararli abili ad intraprendere le varie carriere o professioni. Siano matematiche o scienze naturali, letteratura o storia, musica o disegno, computisteria o chimica, tutte quelle materie costituiscono, per il giovane che ancora non le ha imparate ma le deve imparare, soltanto dei segni neri sulla carta: un mucchio ingombrante di volumi che si debbono acquistare dal libraio con spesa non indifferente. Ma intanto quei segni neri non sono stati messi sulla carta a capriccio, come i puntini lasciati dalle mosche, bensì secondo un disegno determinato: come espressione di un pensiero ch'è, precisamente, la cultura alla quale aspira lo scolaro, pur senza possederla ancora attualmente: cultura e scienza che sussiste in quei segni neri così come la legge della gravitazione sussiste nel corpo che cade, e la forma artistica del Mosè sussiste nel marmo della statua.

Certo, finché non è intervenuta l'attività intellettuale dello scolaro a interpretare quei segni neri e a restituire alle forme mentali della cultura il loro essere di pure forme, lo scolaro non si può dir colto. Ma, reciprocamente, se l'attività intellettuale dello scolaro non avesse avuto innanzi quei segni neri dei libri, essa non si sarebbe determinata a pensare piuttosto la letteratura che la matematica, l'italiano che la filosofia, la computisteria che la musica: né, via via, l'una o l'altra parte, l'uno o l'altro capitolo di tutte queste materie: ma sarebbe rimasto una vuota potenza irrealizzata. Né sarebbe bastato che quei concetti che costituiscono le varie materie del programma scolastico esistessero già in altre menti umane: nella mente del maestro, dello scienziato, o del legislatore che ha tracciato i programmi, poiché senza l'esistere materiale di quei concetti nei segni o suoni del linguaggio, scritto o parlato, dei libri o delle lezioni, essi sarebbero rimasti allo scolaro eternamente incogniti; come incognito sarebbe rimasto in eterno Mosè se Michelangelo

non si fosse assoggettato alla fatica di scalpellarlo nel marmo. L'attività pensante dello scolaro è certo condizione indispensabile della cultura: ma condizione non meno indispensabile è l'esistenza stessa della cultura o della scienza, come sistema di forme intelligibili già concretamente realizzate nella materia: così come per capire Dante è necessaria la nostra attività estetica, ma non per questo è meno indispensabile l'esistenza della *Divina Commedia*.

I programmi e le diverse materie d'insegnamento

Nella storia dell'educazione ora l'una ora l'altra di queste due verità è stata prevalentemente considerata: ora si è insistito sulla attività spontanea dello scolaro: ora si è insistito sull'esistenza oggettiva della scienza e della cultura. Certo, l'una e l'altra cosa sono egualmente necessarie all'educazione, né è possibile insegnare, neppure per un minuto, senza supporre reale, oltre all'attività dello scolaro, tutto il sistema delle cognizioni, dei principi, delle attitudini che si vogliono insegnare. Si è detto molto male dei libri di testo, dei programmi, degli orari e simili: pure è un fatto che nessuno è mai riuscito a insegnare senza programmi e senza testi. L'abbiamo pur ricordato: insegnare anche la cosa più semplice, insegnare che due più due fanno quattro, che il calore dilata i corpi o che il Cinque Maggio e un'opera d'arte, si può solo in quanto la nostra asserzione appare, agli scolari e a noi stessi, non come qualche cosa ch'è frutto della nostra presente e personale invenzione, qualche cosa che nasce ora, e prima d'ora non c'era e, dopo, non ci sarà: ma come una verità che sempre c'è stata e sempre ci sarà anche se nessuno, per avventura se ne accorgesse; che tutti possono e debbono pensare, e, anzi, non possono fare a meno di pensare quando si mettono nelle opportune condizioni; ma che esiste, ed è vera in sé, indipendentemente dal fatto che l'uno o l'altro singolo soggetto la pensi. E le verità non stanno mai sole: la lezione d'oggi richiama le lezioni precedenti e anticipa le lezioni successive: dal 2+2=4 si va al teorema di Pitagora, dalle semplici esperienze sul calore si va alla teoria atomica, o elettronica; dal conciso giudizio sul Cinque Maggio sì va all'estetica, e alla stona della letteratura italiana nel sec. XIX: e sempre ogni cognizione appare allo scolaro e al maestro nel sistema di tutte le altre cognizioni: e il sistema tutto appare per quello che è: non un sistema di invenzioni e opinioni particolari che nascono oggi e ieri non furono: ma come un sistema di verità eterne e assolute, che sono e valgono indipendentemente dal fatto di essere insegnate; anzi che furono e saranno sempre, anche se nessuno le insegna. Diversamente il maestro non potrebbe insegnare, poiché nessuno lo autorizzerebbe ad imporre agli altri un suo personale parere, frutto del suo cervello singolo, che non corrisponde a nulla nella realtà, e che nasce e muore coll'attimo fuggente della sua coscienza irrequieta. Lo scolaro potrebbe sempre ribattere: questo tu pensi; io penso invece quest'altro; perché debbo lasciare la mia opinione per prendere la tua? — L'indipendenza della verità

insegnata dall'atto dell'insegnare è la condizione necessaria d'ogni insegnamento.

Né solo per insegnare questa o quella scienza o disciplina, sibbene anche per determinare quali discipline in genere si debbano insegnare, e quali parti di esse e in quali gradi dell'insegnamento, c'è bisogno di presupporre il sistema totale del sapere come qualche cosa di reale, e indipendente dall'atto col quale lo si insegna. Per stabilire che occorre insegnare, poniamo, in una scuola media, italiano e latino e greco e storia e filosofia ecc. è necessario supporre l'italiano e il latino, il greco e la storia e la filosofia come tante scienze o discipline che già ci sono ed hanno ognuna una sua specifica fisionomia, e un proprio organismo già definito e costituito. Più: è necessario supporre che la cultura umana stessa sia un organismo già costituito e conchiuso in se medesimo, sì che appaia possibile additarne con sicurezza le parti fondamentali, e in base a questo stabilire appunto quali materie siano indispensabili e quali no in una scuola che si proponga di formare intellettualmente l'uomo. O se non sarebbe lo stesso lasciare che invece del greco s'insegnasse la computisteria e invece del latino l'estimo rurale.

E così per stabilire qual parte del latino o della storia debba insegnarsi nelle prime classi del ginnasio, e quale nel liceo: per assegnare l'insegnamento del greco alla quarta ginnasiale per stabilire quali punti della filosofia si debbano svolgere nel liceo e quali sia meglio lasciare all'università, è necessario supporre il latino e la storia, il greco e la filosofia come sistemi di cognizioni già reali e compiuti in se stessi, nei quali si possono distinguere delle parti o dei capitoli che si pensa di poter appropriare all'una piuttosto che all'altra età, all'uno piuttosto che all'altro grado dello sviluppo intellettuale umano.

E ammettiamo pure che queste parti, trattandosi di un organismo ideale qual è il sapere, non si possano dividere e delimitare così nettamente come si farebbe per le parti di un oggetto materiale: ciò non toglie e, anzi, conferma la necessità di tale distinzione, rettamente intesa.

In ogni capitolo della scienza ci sarà tutta la scienza: ma e è appunto come implicita nel primo capitolo e non nel secondo o nel terzo: nei quali pure c'è tutta la scienza, ma come implicita nel secondo e terzo capitolo e non nel primo. Allo stesso modo in ogni opera d'arte c'è tutta l'arte, e in ogni opera scientifica tutta la scienza: ma ciò non toglie che le singole opere d'arte e le singole opere scientifiche siano diverse fra loro.

Il "curriculum" della cultura e le sue mutazioni

Si dirà: la vostra scienza e cultura, reale in sé, prima dell'atto dell'insegnamento, è una pallida astrazione, che nessun maestro ha mai effettivamente insegnato. Poiché ha un bello stabilire il maestro programmi e schemi: proporsi d'insegnare prima il tal capitolo e poi il talaltro: quando si

verrà all'atto pratico, egli insegnerà sempre e soltanto quello che la sua ispirazione gli detta dentro: l'italiano insieme al latino e la filosofia prima del greco, e l'ultimo capitolo prima del primo, se occorre. E non solo uno stesso programma scolastico, ma uno stesso capitolo di uno stesso libro spiegato da un maestro, non sarà eguale all'identico capitolo spiegato da un altro maestro, anzi dal medesimo maestro in un diverso momento della sua vita scolastica. Si risponde; è verissimo, ma è sempre la solita storia. Anche la mia interpretazione dell'*Orlando Furioso* è diversa dall'interpretazione d'un altro o da quella che ne darò io medesimo in un altro momento del mio sviluppo intellettuale: ma è diversa appunto come interpretazione dell'Orlando e non come interpretazione della Divina Commedia. Così un programma scolastico svolto da un maestro è diverso dallo stesso programma svolto da un altro maestro: ma è diverso come quel determinato programma scolastico e non come un altro.

I singoli maestri potranno differire quanto si vuole nello svolgere un programma di quarta elementare: ne verranno fuori sempre diversi svolgimenti del programma di quarta elementare, che non costituiranno mai un programma di quinta ginnasio o di seconda liceo, così come cento interpretazioni diverse dell'*Orlando Furioso* non costituiranno mai una *Divina Commedia*.

Il greco insegnato da un maestro sarà ben diverso dal greco insegnato da un altro maestro: sarà sempre greco e non matematica o agraria. E questo non perché a proposito dell'insegnamento del greco non si possano richiamare anche nozioni di matematica o di agraria, ma perché si richiamano solo in funzione dell'insegnamento del greco e non d'altro. E lo stesso capitolo di storia, poniamo la Rivoluzione Francese, pur svolto diversamente da due insegnanti diversi, sarà sempre quel capitolo della Rivoluzione Francese e non, per esempio, quello della Riforma protestante, anche se a proposito della Rivoluzione si richiama qualche nozione intorno alla Riforma e viceversa.

Così, accadrà bene che il maestro al principio dell'anno determini diligentemente il suo programma scolastico e poi debba, per istrada, modificarlo grandemente: saranno sempre modificazioni *di quel determinato programma* e di nessun altro: né mai accadrà che avendo cominciato col proporsi un programma di latino finisca coll'aver svolto un programma di geometria, o avendo cominciato con un programma di scuole elementari finisca con un programma di università.

Insomma, le differenze che nella vita concreta della scuola e dell'insegnamento si hanno fra insegnante e insegnante, o fra diversi momenti nello sviluppo intellettuale d'uno stesso insegnante, non escludono ma, anzi, includono, la realtà e l'identità con sé della scienza, del programma, del sapere come sistema oggettivo di nozioni: senza la quale realtà e identità non si potrebbe neppure parlar di differenze, mancando perciò ogni unità di misura e punto di riferimento. Giacché un insegnamento di nessuna materia, per nessun

tipo di scuola e per nessuno scolaro di nessuna età, non si vede in che potrebbe differire da un altro insegnamento di nessun'altra materia, per nessun altro tipo di scuola e per nessun altro scolaro.

Si dirà ancora: questo ordine oggettivo e reale della scienza e della cultura che dovrebbe essere presupposto all'atto dell'insegnare è poi tanto poco oggettivo e reale in sé che si modifica col variare dei tempi, dei luoghi, delle circostanze: e la scienza e l'insieme delle materie supposte necessarie in una scuola del medioevo non sono quelle supposte necessario in una scuola del Rinascimento, o in una scuola moderna; né il *curriculum* d'una scuola italiana coincide con quello d'una scuola giapponese o americana.

Differenze, si può rispondere al solito, che non escludono, anzi includono l'unità: giacché per paragonare una scuola del medioevo ad una del rinascimento e la cultura giapponese alla cultura italiana bisognerà pur sempre supporre ch'esse abbiano in comune almeno quei tali caratteri per cui si può parlare in genere di “scuola” anziché di cavoli e di “cultura” anziché di cipolle: bisognerà supporre, cioè, la scuola e la cultura come costituenti una realtà superiore a tutti i tempi, a tutti i luoghi, a tutte le circostanze.

L'ordine della scienza e della cultura è reale e oggettivo, ma infinito: e il fatto che a seconda delle particolari condizioni e dei particolari bisogni se ne metta in luce or l'una or l'altra parte, or l'uno or l'altro aspetto, non ha nulla di straordinario.

Ma in altro senso l'obbiezione non infirma, anzi, conferma la tesi da noi sostenuta. Certo, ogni curriculum e ogni programma e ogni libro di testo continuamente si modifica e si rielabora per adattarsi ai bisogni degli scolari, anzi di ogni singolo scolaro nelle varie età, nelle diverse epoche storiche, nelle diverse civiltà.

Senza una simile modificazione e rielaborazione continua non c'è insegnamento: e abbiamo visto poco prima che non c'è maestro degno di tal nome il quale, nel concepire le sue lezioni, non abbia innanzi, oltre al sistema della scienza o disciplina da insegnare, anche gli scolari coi loro bisogni, le loro attitudini e insomma tutte le sfumature caratteristiche dei loro temperamenti individuali.

Ma appunto perché si possa parlare di adattamento della scienza allo scolaro, nella quale opera consiste, infine, il lavoro del maestro e cioè l'insegnamento stesso, bisogna supporre la realtà di due elementi, la scienza da una parte e lo scolaro dall'altra; senza di che vano sarebbe adattare o, comunque, paragonare ciò che non esiste a ciò che non è: né si vede come il maestro potrebbe adattare la scienza ai bisogni intellettuali dei suoi scolari se non avesse presente appunto la scienza stessa come un sistema reale e completo di nozioni fra le quali è possibile scegliere, o delle quali è possibile considerare l'uno o l'altro aspetto.

Laddove, se la scienza non fosse e non la si tenesse presente come reale fuori e prima dell'atto dell'insegnamento, è chiaro che indifferente sarebbe

insegnarne l'una o l'altra parte, l'uno o l'altro aspetto: anzi indifferente insegnare greco piuttosto che ginnastica o latino piuttosto che computisteria.

Che cosa voglia dire considerare la scienza nell'atto dell'insegnamento

Vero è bene che la scienza deve pur essere insegnata a qualcuno: ma in tanto anche questo qualcuno cui dev'essere insegnata la scienza non è un qualcosa di imprevedibile e di continuamente cangiante come il fiume eracliteo: ma è un essere reale, colla sua essenza, i suoi principi costitutivi e le sue leggi che sono quello che sono e non altro. E, non un sasso o una pietra, ma un essere umano; considerato, certo, in condizioni speciali, quali sono quella dello scolaro, ma che, quantunque speciali, sono sempre rigorosamente determinate e rigorosamente definibili

Così, quando noi determiniamo, ad esempio, il *curriculum* di una scuola media classica, guardiamo prima alle materie che corrispondono ai bisogni della natura umana in generale, e allo sviluppo delle sue attività fondamentali poniamo la fantasia, la volontà o l'intelletto: poi alle materie che corrispondono ai fini dell'una o dell'altra singola attività o professione sociale; poi alle materie o parti di esse che più s'accordano coi bisogni dell'una o dell'altra scolaresca; infine, ai bisogni di ogni singolo individuo scolaro.

Ma né la natura umana, né i caratteri d'una epoca storica o d'una civiltà, né le varie professioni o condizioni sociali, né i bisogni d'una determinata scolaresca e d'un determinato individuo sono elementi che si possano modificare a capriccio o che nascano come un fungo nell'interno dell'atto educativo.

Poiché gli stessi bisogni dell'individuo o della scolaresca — per pigliare ciò che può sembrare a prima vista più singolare, inafferrabile, e disperatamente riluttante ad ogni generalizzazione e universalizzazione — non si potrebbero neppure sospettare se non si pensassero, né pensare se non si vedessero come un sistema di caratteri e determinazioni universali.

L'abbiamo pur detto altre volte, anche nel singolo individuo ci sono dei caratteri generali, alcuni dei quali interessano più e altri meno l'opera educativa; e l'individuo cui si guarda per adeguare ai suoi bisogni l'opera dell'insegnante, non è l'individuo grasso o magro, bruno o biondo, bello o brutto: ma l'individuo tardo o intelligente, pigro o laborioso, attento o distratto, maturo o immaturo, calcolatore o poeta, affarista sentimentale. Cosicché uno scolaro che non si potesse definire né come tardo né come intelligente, né come pigro né come laborioso, né come attento né come disattento, né in nessun altro modo qualsiasi, sarebbe qualcosa di impensabile e di inconoscibile, cui non si potrebbe perciò in nessun modo adeguare l'opera dell'insegnante, e ai cui bisogni nessun maestro potrebbe guardare.

E lasciamo andare, per non complicare la questione, le classificazioni degli psicologi e dei pedagogisti che studiano i vari “tipi” degli individui e delle scolaresche.

Così il legislatore, guardando ai bisogni universali della natura umana e ai bisogni storici del tempo e della civilità, determina quali discipline debbano essere insegnate nelle pubbliche scuole, anzi, ordina che si stendano programmi i quali stabiliscono quali parti di ciascuna materia si debbano insegnare e in quali gradi degli studi. E poi, guardando ai bisogni della società nelle Singole professioni e condizioni, stabilisce diversi tipi di scuole adatti appunto ciascuno a uno special tipo di professioni, arti o mestieri.

E il maestro prende la scuola così come la trova fatta dall'autorità civile: e accetta programmi, orari, prescrizioni e, magari, libri di testo, così come gli vengono dati e quali corrispondono a un dato momento storico dello sviluppo scientifico e della civiltà. Ma poi nemmeno questo gli basta: gli occorre un programma didattico; che è appunto l'applicazione concreta del programma governativo alle condizioni particolari della sua scuola; e poi un diario scolastico che è, a sua volta, l'applicazione e la realizzazione concreta del programma didattico.

E come il programma governativo risulta dalle condizioni della scienza e della civiltà paragonate ai bisogni dello scolaro come uomo in generale, o come uomo di una determinata arte o professione, così il programma didattico risulta dalle condizioni della scienza nella mente del maestro e nella sua personale cultura, applicata ai bisogni dello scolaro come singolo individuo e membro di una determinata scolaresca. Sì che ogni singolo programma, come anche, in fondo, ogni singolo libro di testo ed ogni lezione, risulta sempre dai due elementi che abbiamo detto: la scienza da una parte e lo scolaro dall'altra, né altro è che un'applicazione della scienza, o di sue singole parti, aspetti o determinazioni, allo scolaro, e a suoi particolari bisogni, fini o attitudini. Applicazione che, come pure si è detto or ora, lungi dall'essere qualcosa di puramente e semplicemente particolare e imprevedibile, risulta sempre dai caratteri oggettivi e della scienza e dello scolaro, e tende sempre essa stessa a costituirsi in un sistema in sé conchiuso e definito: legge scolastica, programma, diario, libro o lezione che sia.

Coloro i quali chiedono che la scienza venga considerata nell'atto dell'insegnamento possono dunque ritenersi soddisfatti. Poiché nell'atto dell'insegnamento altro non c'è che questi due elementi: epperò considerare la scienza nell'atto dell'insegnamento altro non è che paragonare la natura della scienza alla natura dello scolaro.

Qualcuno osserverà forse che visti così quei due elementi divengono astratti, poiché ci siamo dimenticati di guardare a ciò che veramente v'ha di concreto e reale nella loro relazione: alla sintesi; che è una sintesi, come dicono, a priori, la quale, perciò, non si può ridurre ai suoi elementi costitutivi presi uno per uno, ma costituisce una realtà superiore, o qualcosa di più.

Sennonché è da ripetere a tale proposito quanto già dicemmo parlando della dialettica e del principio di contraddizione: “questo di più” in che consista nessuno l'ha mai saputo dire.

La sola relazione infatti che si può concepire fra quegli elementi è appunto quella che abbiamo visto, e che risulta dal loro reciproco paragonarsi e adeguarsi; né si vede come sia possibile parlare di altra relazione od unità, senza introdurla artificiosamente dall'esterno.

Educazione vissuta e educazione pensata

O, per dir meglio, qualcosa di più c'è nell'atto dell'insegnamento, che non si può far rientrare nell'analisi dei suoi termini costitutivi; ma è il puro particolare: l'atto dell'insegnamento in quanto vissuto o sentito, e non pensato: in quanto oggetto d'immediata percezione e non di pensiero riflesso.

In questo senso si può ben dire che la realtà concreta dell'educazione non è riducibile alla teoria che ne veniamo facendo, e che le combinazioni più sapienti dei nostri concetti sono impotenti a produrre un solo atto educativo. Ma questo, per dir la verità, non è un inconveniente che tocchi alla sola educazione.

Il concetto dell'insegnamento non è l'insegnamento, così come il concetto della casa non è la casa o il concetto dell'albero non è l'albero; anzi (perché questi esempi non paiano a taluno troppo materiali e plateali) così come il concetto della volontà, non è la volontà, il concetto dell'arte non è l'arte e il concetto dell'io non è l'io: e, insomma, l'universale non è il particolare. Ma di questa concreta particolarità dell'atto educativo non è possibile fare alcuna teoria scientifica, appunto per la semplice ragione che già l'abbiamo fatta esaminandone gli elementi e le forme costitutive: e il resto può essere argomento di vita, oggetto di percezione o di sentimento immediato e non d'altro. Vita, percezione e sentimento che potranno, anzi, dovranno per altra via rientrare nella scienza, ma vi rientreranno in quanto saranno, di nuovo, considerati universalmente, e cioè analizzati, astratti, e risolti nelle loro forme e nei loro elementi costitutivi: generando, come è naturale, i soliti lamenti dei critici maldestri, condannati a correre sempre dietro alla concretezza senza acchiapparla mai..

IL MAGISTERO E L'AUTODIDATTICA

Magistero divino e magistero umano

Passiamo ora alla seconda delle obbiezioni riferite all'inizio del capitolo precedente. Se il maestro è il sapiente e lo scolaro l'ignorante, il maestro l'uomo formato e il discepolo l'uomo in via di formazione, nessuno si potrà

mai dire maestro e nessuno discepolo, poiché nessun uomo è assolutamente sapiente o ignorante, assolutamente formato o assolutamente in via di formazione. E bisogna riconoscere che questa obbiezione ha un motivo di verità, che gioverà subito accogliere e mettere in evidenza, per non complicare poi inutilmente la discussione. Certo, se parliamo di assoluta scienza o di assoluta ignoranza, il titolo di maestro non potrà mai spettare a nessun uomo, poiché nessun uomo, come s'è visto, possiede tutta la scienza in atto, cioè nella sola esistenza nella quale possa essere causa concreta di sapere. "*Nec vocemini magistri: quia magister vester unus est, Christus*".

Dal momento che la scienza in atto si trova solo nella mente divina, soltanto Dio può esser detto maestro. All'uomo tocca, d'altra parte, solo il titolo di scolaro: e gli tocca non solo perché non possiede la scienza in atto, ma perché lo stesso possesso potenziale della scienza, ossia la stessa possibilità di conoscere egli non l'ha per sua propria attività, né potrebbe attribuirsela da sé, ma l'ha in quanto gli è stata data dall'atto creatore di Dio, che ha fatto la mente umana capace di conoscere.

Dio è, dunque, di fronte all'uomo, maestro nel senso più assoluto e completo della parola: un maestro che non solo possiede nel modo più perfetto tutta la scienza, ma che addirittura crea dal nulla il suo scolaro, dandogli la capacità d'intendere.

La verità di questa asserzione è così evidente che alcuni hanno addirittura escluso ogni possibilità di un magistero umano; basti pensare alla tesi sostenuta da Sant'Agostino nel *De Magistro*. Tesi alla quale, posta la questione come ora l'abbiamo posta, non si vede che cosa si possa obbiettare. Ma il problema è un altro: si domanda precisamente se si abbia il diritto di porre la questione soltanto in un senso così assoluto. E in primo luogo: Dio è causa prima e fine ultimo di tutto: quindi, evidentemente, anche dell'insegnamento e dell'educazione. Ciò non vuol dire certo, che questa causalità divina non la si debba affermare e dimostrare anche a proposito dell'insegnamento, e affermare e dimostrare per quello che tale causalità può avere di specifico in ordine all'insegnamento. Che, anzi, una tale affermazione è indispensabile, soprattutto contro quelle teorie le quali vedono nell'educazione e nell'insegnamento un'opera puramente umana e naturale.

Ma, pur ampiamente ammesso e concesso tutto questo, desta sempre il dubbio che il fermarsi alla causalità divina nell'atto dell'insegnamento sia lasciare la questione in uno stato di relativa genericità e imprecisione che non pare, tutto sommato, soddisfacente neppure per quello che si riferisce alla causalità divina medesima.

Infatti, secondo l'osservazione di un altro non meno celebre De Magistro, quello di San Tommaso, è appunto Dio quello che crea le cause seconde, e le crea attribuendo loro non solo l'essere ma anche il causare: sì che abolire l'opera delle cause seconde è non accrescere, ma diminuire, in ultima analisi, l'efficacia creatrice dell'atto divino rendendolo, per una parte almeno, sterile

en inefficace. Ora, escludere il magistero umano vorrebbe dire ridurre a nulla nell'insegnamento appunto l'opera delle cause seconde; vedere, cioè, nel maestro umano una causa seconda inefficace e solo apparente.

E il problema, allora, si configura così: Dio è, senza dubbio, maestro nel senso più completo ed assoluto della parola; ma l'uomo può, a sua volta, esser maestro anche lui; o il magistero si deve considerare come, ad esempio, l'onnipotenza creatrice, un attributo solo proprio di Dio e non trasmissibile alle creature (cause seconde)? In altri termini; il magistero divino esclude, o include, il magistero umano?

Sapienza e ignoranza nel maestro e nello scolaro

Trasformato così il problema, una parte della difficoltà che ci ha ora trattenuto si può subito eliminare. Quando si definisce il maestro come il sapiente e lo scolaro come l'ignorante, il maestro come colui che possiede e lo scolaro come colui che non possiede la scienza, non s'intende solo parlare del possesso della scienza in modo assoluto, ma anche in modo relativo. Quando si dice che il maestro sa, non s'intende certo che sappia ogni cosa, ma solo quella materia o disciplina che gli tocca d'insegnare: e anche questa non tutta, ma quella che occorre agli specifici fini del suo insegnamento e alla scuola dove insegna.

Il maestro di scuole elementari è sapiente rispetto alla scienza occorrente nelle scuole elementari, e il maestro di scuole medie rispetto alla scienza delle scuole medie, e il maestro d'università rispetto alla scienza universitaria

Tanto è vero che il maestro di scuole elementari non può insegnare nelle scuole medie, e, se vuole insegnarvi, gli tocca rifarsi scolaro e intraprendere una nuova serie di studi che gli conferisca un nuovo titolo: e lo stesso deve fare il maestro delle scuole medie se vuol passare a una cattedra universitaria. E il maestro di latino è ignorante in matematica, e quello di filosofia in computisteria, e quello di greco in fisica e via dicendo. E lo stesso si può ripetere dello scolaro, che non è affatto l'assoluto ignorante di ogni cosa, ma solo l'ignorante di quelle singole materie che s'insegnano, e nella forma in cui s'insegnano nell'uno o nell'altro grado di scuole. Anzi, per poter entrare come studente in una scuola media, deve già possedere il sapere che s'impartisce nelle scuole elementari; e per poter entrare nell'università deve già possedere il sapere delle scuole medie e neanche nelle scuole elementari e persino nei giardini d'infanzia, si accettano individui assolutamente sforniti di qualsiasi cognizione, presupponendosi, se non altro, quelle che può aver dato la famiglia. Sì che, in ultima analisi, la qualifica di sapiente si può dare al maestro e la qualifica d'ignorante si può dare allo scolaro, relativamente ai singoli fini di un determinato insegnamento e non altro: considerandole, cioè, non come qualifiche che corrispondano in modo assoluto a uno stato del soggetto pensante, ma come qualifiche che esprimono solo il fatto concreto

della attuale conoscenza — o ignoranza — di certe materie, in ordine a certi scopi volta a volta ben definiti. E appena occorre ricordare, per evitare equivoci, che tali qualifiche vanno sempre intese nel senso in cui si possono applicare ad un processo immateriale com'è la conoscenza e ad un organismo ideale com'è il sapere: che non è certo il senso in cui si applicherebbero qualifiche materiali ad un oggetto materiale.

L'abbiamo pur detto poco fa: la scienza delle elementari e la scienza delle università, il latino e la matematica, il greco e la filosofia ecc. non si possono separare con un taglio netto come fossero fette di melone: tuttavia si possono e si debbono distinguere.

Il maestro di greco, non può limitarsi a sapere il solo greco, né quello di matematica solo la matematica, né quello delle prime classi elementari solo l'alfabeto e le quattro operazioni dell'aritmetica. Ma il maestro di greco, per poter insegnare il greco deve sapere anche il latino e l'italiano e la storia, e, un po', deve saperli anche l'insegnante di matematica; e il maestro di scuole elementari non basta che sappia le materie corrispondenti al programma delle sue scuole ma deve saperne molto di più e così il maestro delle scuole medie, e così anche quello dell'università; che non saprebbe bene, né potrebbe insegnare quello che dice volta a volta nei suoi corsi, se non avesse spinto la sua ricerca molto più in là.

Ma la storia e l'italiano che pur conoscono l'insegnante di greco o di matematica sono appunto quelli che bastano a insegnare il greco e la matematica; ma non basterebbero affatto a insegnare esplicitamente l'italiano o la storia: costituiscono, come si dice, una “cultura generale” e non una cultura professionale e scientifica. E il maestro di greco è maestro di greco e non d'italiano, e quello di matematica maestro di matematica e non di storia, appunto perché anche l'italiano e la storia e tutte le altre cose che pur sanno, sono viste da loro sempre e soltanto in funzione del greco o della matematica.

E così il maestro di scuole elementari sa molte cose che rientrerebbero nel programma delle scuole medie, e quello delle scuole medie sa tante cose che rientrerebbero nel programma dell'università: ma il maestro elementare le sa solo in quanto gli servono, direttamente, o indirettamente, per la sua scuola elementare, né le sa in modo da poterle insegnare con frutto in una scuola media: e il maestro di scuole medie le sa in quanto gli servono, direttamente, o indirettamente, per la sua scuola media; né le sa in modo da poterle insegnare con frutto nell'università, e lo stesso professore universitario non può bene insegnare la materia del collega che è pure affine alla sua e ch'egli conosce non mediocremente, ma conosce appunto in quanto gli serve per insegnare la sua materia e non quella del collega.

Giacché in ogni parte di scienza c'è implicita tutta la scienza e in ogni scienza ci sono tutte le altre: ma ci sono appunto come si vedono sotto l'aspetto di quella singola scienza o parte di scienza: che è ben diverso dall'essere esplicite e come si vedono ciascuna in sé; e in ogni grado o tipo

d'insegnamento o di scuola ci sono impliciti tutti gli altri gradi o tipi, ma ci sono appunto impliciti, e cioè in funzione di quel singolo tipo o grado: che è ben diverso dall'essere espliciti e in funzione di se stessi.

Ora, proprio questo essere ora impliciti ed ora espliciti nel loro reciproco rapporto, fa sì che possiamo distinguere una scienza o una parte di scienza da un'altra scienza o parte di scienza; un grado o tipo di scuole da un altro grado o tipo di scuole, un maestro di latino da un maestro di matematica e un maestro di scuola elementare da un maestro d'università. E sempre nello stesso senso possiamo distinguere il sapiente dall'ignorante e il maestro dallo scolaro, non perché l'uno sappia tutto e l'altro non sappia nulla, ma perché l'uno sa solo frammentariamente, implicitamente e potenzialmente ciò che l'altro sa completamente, esplicitamente ed attualmente: sia l'alfabeto o il calcolo infinitesimale, le quattro operazioni o la metafisica.

Solo una capziosa sofistica potrebbe, dunque, impedirci di vedere che l'obbiezione or ora riferita non ha nessuna consistenza, se con essa si vuole impedirci di distinguere il maestro dallo scolaro come il sapiente dall'ignorante: purché, beninteso, tali termini si adoperino nel senso che si è chiarito.

Né maggior consistenza avrebbe, chi si provasse a ripeterla, la solita obbiezione: non potersi parlare di “possesso” della scienza da parte di uno piuttosto che di altro soggetto, poiché il “possesso” è statico e inerte e la scienza è dinamica. Giacché il “possesso” di cui si parla in questo caso è appunto quello solo di cui si può parlare a proposito di una entità ideale come la scienza e non a proposito di un oggetto materiale: un possesso attivo e concreto, e non statico e inerte. Infatti il maestro, poniamo, di greco “possiede” il greco non perché lo abbia riposto nei cassetti della sua memoria e non ci pensi più, anzi perché della lettura dei classici greci fa tutti i giorni la sua prediletta occupazione. Il che non c'impedisce di distinguerlo dallo scolaro di greco, che degli stessi classici non può ancor fare la sua prediletta lettura perché non ha ancora le cognizioni a ciò necessarie. Sì che l'uno “sa” o “possiede” sempre il greco quand'anche non sia materialmente occupato a leggerlo; e l'altro non lo “sa” e non lo “possiede” quand'anche abbia Omero davanti e sudi e combatta col dizionario e la grammatica per mettere insieme una traduzione.

Ancora della scienza in potenza e in atto

L'abbiamo detto anche prima: ciò che distingue il maestro dallo scolaro è il possedere la scienza non in potenza ma in atto: cioè appunto il possesso attivo, e mente affatto inerte o morto.

Questo non vuol dire che per essere la scienza in atto nel maestro debba essere sempre in atto, ossia che il maestro non possa cessare neppure un minuto dallo studiare. Ma vuol dire che la scienza del maestro è “in atto” in

quanto nella mente del maestro ci sono tutte le condizioni perché essa possa sempre passare all'atto, laddove nella mente dello scolaro non ci sono, e si deve ricorrere all'opera di un'altra mente (il maestro) perché questo passaggio avvenga. Detta in altri termini, questa verità appare elementarissima.

Il maestro di storia non è colui che sa tutta la storia, o colui che non smette mai di studiare storia: ma colui che, da se stesso, sulla scorta dei documenti, dei libri ecc. è in condizioni di indagare scientificamente i fatti storici quando gli si diano il tempo e gli strumenti di lavoro a ciò necessari.

Lo scolaro è colui che non sa la storia nel senso che quand'anche avesse documenti, libri, tempo, strumenti di lavoro e, magari, dotte persone da consultare, non saprebbe dove mettere le mani e non caverebbe nulla né dai libri, né dai documenti, né dalle persone. Sì che la conoscenza attuale dell'uno o dell'altro fatto storico è per lui impossibile se non interviene il maestro a esporgli il fatto, a fargli leggere libri e documenti ecc. Poiché è ben vero che anche il maestro, nei suoi studi storici, può farsi aiutare, e chiedere consiglio ad altri più dotti di lui. Ma la differenza è questa: il maestro sa quando bisogna chiedere consiglio e a chi e quale consiglio, mentre lo scolaro non lo sa; di modo che l'uno, anche quando si serve dell'aiuto, altrui, resta sempre il soggetto e l'agente principale della sua scienza, mentre l'altro, anche quando pare che faccia e studi e interpreti documenti da sé, è poi sempre condotto per mano dal maestro che lo guida, e rimane, di fronte alla scienza, un agente secondario.

In questo senso possiamo ripetere, ancora una volta, che il maestro si distingue dallo scolaro come colui che sa da colui che non sa, come colui che possiede la scienza da colui che deve acquistarla.

Insegnamento e creazione

Aggiungiamo un'ultima considerazione. A favore dei termini di “maestro” e “scolaro” come li ha sempre adoperati la pedagogia, cioè per indicare il magistero umano, non sta solo il fatto di poter distinguere l'uno dall'altro come il sapiente dall'ignorante, l'individuo maestro dall'individuo scolaro. Ma sta anche il fatto che, pur quando parliamo del magistero divino e riconosciamo ch'esso crea e la scienza e lo scolaro medesimo, non per questo è detto che la creazione e il magistero siano la stessa cosa. Dio, infatti, crea l'uomo fornito della capacità d'intendere, e poi lo ammaestra: ma non potrebbe ammaestrarlo se prima non lo avesse creato, o non lo avesse fornito della capacità d'intendere. E dunque l'insegnamento non è, ma presuppone, la creazione dell'essere intelligente e del lume intellettuale.

Di fronte a questo essere già creato il maestro umano si trova infinitamente al disotto del maestro divino, perché non possiede su esso quell'universale e assoluto dominio che Dio possiede in virtù dell'onnipotenza creatrice, ma non perché debba presupporre tale essere come esistente: che

Dio stesso non può insegnare a qualcuno se già non ne ha posto in atto l'esistenza. La mancanza di potenza creatrice rispetto allo scolaro, nel maestro umano, non è dunque affatto ragione sufficiente per escludere o tenere invalido il magistero umano.

L'autodidattica

Ma una grave obbiezione contro quello che abbiamo detto finora sembra essere costituita dall'autodidattica; e questo è precisamente l'altro e più recondito aspetto della obbiezione or ora discussa. Non pare possibile negare che ci siano degli uomini i quali, da se medesimi e senza aiuto di maestri, sono arrivati a formarsi una coltura rispettabilissima. In ogni modo, anche quegli uomini che sono andati a scuola e si sono valsi dei maestri, non si può negare che molte e importanti verità le abbiano scoperte da sé: come non si può negare che la scienza abbia progredito appunto per le verità che i grandi scienziati videro la prima volta da sé senza aiuto di maestri.

E abbiamo pur detto adesso che il grecista, lo storico, e quanti altri possono ricevere il titolo di maestro, non sanno già tutta la rispettiva materia, ma la vengono via via studiando e imparando da sé e sono, dunque, in tal senso, autodidatti. E quantunque abbiano dovuto acquistare la capacità di far questo, non è meno vero che, acquistata che l'abbiano, vengono, mediante essa, tutti a conoscere qualche cosa che prima non conoscevano: nel che consiste precisamente l'autodidattica o l'imparare e studiare da sé. Infine, lo scolaro stesso nella scuola è, in qualche modo, autodidatta; poiché è vero che il maestro lo guida e gli pone innanzi la verità da imparare: ma intanto questa verità lo scolaro non l'impara se non studia e cerca e s'ingegna da sé colle sue forze; nel qual lavoro le parole del maestro non sono per lui che un aiuto esterno, com'è il libro, il documento o il fatto naturale per lo studioso già formato.

Ora, se il processo dell'autodidattica si riscontra così universalmente, e in ogni momento del processo educativo; naturale è il sospetto che ad esso debba, finalmente, ridursi, il processo educativo medesimo, del quale esso costituirebbe la parte essenziale, mentre tutto ciò che sembra riferirsi all'eterodidattica, o all'opera del maestro come distinto dallo scolaro, costituirebbe solo una parte accidentale.

L'insegnamento è passaggio dall'ignoranza alla scienza: ma questo passaggio è la scienza stessa, giacché in che altro consiste la ricerca scientifica, se non in un progresso, in uno svolgimento, cioè in un passaggio continuo dalla ignoranza alla sapienza, o, meglio, dalla scienza incompleta e frammentarla, ad una scienza sempre più profonda e completa? Educazione e scienza, insegnamento e progresso del pensiero umano, dunque, coincidono. Il vero soggetto dell'educazione non è, perciò, il singolo scolaro, ma il pensiero umano che educa se stesso, e si educa in quanto si svolge: maestro

che è solo maestro di se medesimo, e scolaro che è solo scolaro di se medesimo.

L'acquisto di scienza, l'intelletto e i principi primi

L'argomentazione andrebbe benissimo: sennonché, per poter accettarla con piena tranquillità d'animo, è necessario esaminare accuratamente se davvero quelle due espressioni “acquistare scienza” ed “essere maestro di se medesimo” che si sono adoperate indifferentemente una per l'altra, possono effettivamente scambiarsi fra di loro e designano la identica cosa. Ora, in che consiste l'acquistare scienza, e come si acquista la scienza? L'intelletto umano, come è noto a tutti, non è una lastra fotografica dove la scienza venga ad iscriversi, ma è un'attività già fornita di principi propri, senza i quali il conoscere sarebbe impossibile. Si chiamino questi principi col loro nome stesso di “principi” o “primi principi”, o si chiamino altrimenti, categorie, forme o come si preferisce, la cosa non cambia.

La scienza nasce sempre dalla sussunzione del molteplice sensibile sotto questi primi concetti. I quali non sono certo “innati” nel senso cartesiano della parola, come se si trovassero già bell'e fatti o stampati nella nostra mente prima e fuori d'ogni esperienza sensibile, ma sono piuttosto a priori, come disposizioni o virtualità latenti nell'intelletto, che subito passano all'atto, alla prima esperienza sensibile che li stimoli. E tutti gli altri concetti che da noi si formano presuppongono non solo la capacità di formarli e l'esperienza sensibile, ma, in più, i primi principi stessi.

Inoltre, questi primi principi, o categorie, sono quelli che garantiscono la verità di ogni proposizione scientifica, poiché ci appaiono evidenti per se stessi, e tali che non è possibile negarli senza riammetterli nell'atto stesso che si negano; ed ogni proposizione, o nesso di concetti, ci appare vera in quanto è, direttamente o indirettamente, immediatamente o con mediazione di altri concetti, riducibile ai principi primi.

Si osservi che da questa dottrina della conoscenza, se è possibile dissentire quanto al modo specifico di concepire, dedurre, enumerare i primi principi, non è possibile affatto dissentire senza contraddizione quanto all'esistenza dei principi primi stessi e alla loro funzione in ordine alla verità.

Così, ci potranno essere dei sistemi filosofici i quali dicono di non credere all'esistenza delle categorie come virtualità o forme latenti nel pensiero, dal paragone colle quali nasce ogni certezza: ma poi accadrà loro di reintrodurle in altro modo e per altra via. Quand'anche, infatti, esse si riducano alle sole categorie dell'“io” e del “non-io”, del “soggetto” e dell’ “oggetto”, sono pur sempre categorie, e il filosofo che s'argomenta di ricostruire con esse il mondo intero, è pur sempre costretto ad ammettere che ogni concetto è vero o falso, legittimo o illegittimo, in quanto si riduce

appunto al concetto dell' "io" o del "non-io", del "soggetto" o dell'"oggetto"; i quali concetti non sono più deducibili da altri, ma garantiscono da se stessi la propria verità e legittimità, in quanto pare impossibile negarli senza contraddizione; negarli senza doverli riammettere nell'atto stesso che si negano. Il che è falso, poiché sebbene l'"io" non si possa, in certo senso, negare senza contraddizione, la contraddizione in cui s'incorre negandolo è tutt'altra specie dalla contraddizione in cui s'incorre negando i primi principi. È la contraddizione in cui incorre chi dice di non pensare, mentre pensa: che è poi la stessa contraddizione di chi dicesse di non vedere vedendo, di non vivere vivendo, di non respirare respirando; una impossibilità di fatto, subordinata essa stessa ad altri principi, cioè al principio di contraddizione per cui ciò che è, non può, sotto lo stesso aspetto, non essere. E invece la contraddizione che nasce, dal negare i primi principi è una impossibilità di diritto; è l'impossibilità assoluta di negare certi concetti senza riammetterli: come chi negasse il principio di contraddizione medesimo.

D'altronde, che l'"io" non possa fare da categoria o da primo principio è evidente, giacché, per pensarlo, dobbiamo ricorrere ad altri concetti, e qualificarlo, come "essere" o come "divenire", come "sostanza" o come "causa" ecc.

Laddove non è vero affatto il contrario, e l'essere e il divenire, la sostanza e la causa, non abbiamo punto bisogno, per pensarli, di qualificarli come "io": benché sia vero che, di fatto, li pensiamo mediante il nostro "io". Ma il pensarli mediante l'"io" non aggiunge, né toglie loro nessuna qualità specifica, mentre, viceversa, tutte le qualità e gli attributi che possiamo dare all'io gli vengono da esse categorie. Giacché la maggior realtà che ha l'io di fronte alle categorie, è appunto una realtà di fatto e non di principio, che non può, dunque, essere invocata nella questione dei principi primi.

Un errore simile commettevano i sensisti e i materialisti quando, dopo aver osservato che il pensiero umano non può, di fatto, stare senza la sensazione, né la sensazione senza il corpo, negavano addirittura i principi e facevano il corpo e la materia criteri della certezza e della verità.

Immediatezza e mediazione nei principi primi

Né maggior peso ha l'altra osservazione, secondo la quale i primi principi avrebbero il torto d'essere "immediati", mentre le categorie ammesse da alcuni sistemi filosofici moderni sarebbero "mediate". Poiché, se per "immediato", s'intende non congiungibile con un termine medio, allora è evidente che, per la filosofia moderna come per la filosofia antica, i primi principi debbono necessariamente esser sempre immediati, appunto perché primi e perché non riducibili ad altri concetti, ne, perciò, suscettibili di esser da questi "mediati". Anche l'"io" e il "non-io", il "soggetto" e l'"oggetto" in quanto categorie sono immediati, né si può stabilirli e dedurli con altra

ragione che colla evidenza immediata colla quale s'impongono, o sembra che s'impongano, alla mente; la quale se li trova lì, e non può certo cambiarli, negarli, o rifarli a piacer suo.

Chi scoprisse, infatti, che l'idea dell'"io" si può mediare con altre idee e che, per esempio, per pensare l'io occorre l'idea dell'essere, dovrebbe rinunziare a concepire l'io come categoria o principio primo, per mettere al suo posto l'essere. Ma se per "immediato" s'intende privo di qualsiasi mediazione intesa nel senso di dimostrazione, se per immediato s'intende un principio indimostrato ed indimostrabile, che si ammetterebbe per una specie di necessità cieca ed irrazionale, allora i principi primi sono ben lungi dall'essere "immediati". E la loro necessità è tanto poco cieca ed irrazionale, ed essi sono tanto lungi dall'essere indimostrati ed indimostrabili che, anzi, si possono dimostrare benissimo. E si dimostrano, come conviene a dei principi primi: mostrando, appunto, che non c'è modo di negarli senza doverli tosto riammettere nell'atto stesso che si negano: ossia che la loro negazione è logicamente nulla e intrinsecamente contraddittoria.

Per questa parte, il principio di contraddizione è — come già vedemmo discutendo della dialettica — il tipo supremo di tale evidenza intellettuale, e come il regolatore supremo dell'uso della ragione in ordine ai primi principi stessi. Qualunque altra specie di dimostrazione cadrebbe nel solito inconveniente: ci obbligherebbe a provare i principi primi sussumendoli sotto altri concetti e spogliandoli, perciò, del loro carattere di principi primi.

È dunque, del tutto infondata l'accusa che, colla concezione ora esposta, si riduca la verità a un qualcosa che sta lì nella mente, e che noi dobbiamo accettare quasi per istinto o per fede. Se concepire i primi principi come immediatamente evidenti volesse dir questo, a tale accusa nessuna filosofia si potrebbe sottrarre. Giacché per tutte le filosofie, solo escluse quelle più crassamente materialistiche, la verità (si badi bene non la realtà) nel suo principio non può essere che un a priori, non riducibile ad altro e non mediabile con altro; che alla mente s'impone solo per una evidenza intrinseca sua propria, della quale non si può dare altra ragione che questa: essere un'evidenza e risultare, come tale, impossibile a negarsi senza contraddizione.

Nel suo principio la verità poggia sempre su un atto semplice dell'intelletto, cioè su una immediata visione e un immediato intuito intellettuale che poi i ragionamenti esplicano, analizzano e sviluppano all'infinito, ma che sempre presuppongono, e che non potrebbero, essi, produrre da soli.

Né, per questa parte, nonostante ogni dichiarazione in contrario, anche i sistemi che pongono a principio primo soltanto l'io e l'autocoscienza, possono fare che le cose vadano diversamente. Poiché la stessa autocoscienza è un immediato è l'atto col quale l'io o il pensiero è immediatamente certo di se medesimo, senza che di questa certezza si possa addurre altra ragione fuor della stessa certezza: e tutto il processo dialettico col quale dall'autocoscienza

si vuol dedurre ogni cognizione, presuppone e non produce questa certezza, della quale non è che una esplicazione, una analisi e uno sviluppo all'infinito: proprio come volevasi dimostrare. Colla solita differenza che già si conosce: che l'autocoscienza, presa *sic et simpliciter* è un fatto e non un principio, e che per trasformarla in principio occorre far intervenire tutto un sistema di concetti come l'"essere", il "divenire", l'"atto", la "creazione" e via dicendo che vengono ad esser loro, contrariamente all'assunto, i veri primi principi dei quali si accetta l'evidenza immediata, e dei quali non si può dare altra ragione che l'evidenza intrinseca e l'impossibilità di farne a meno. O se no, come già si disse altra volta, non si potrebbe neppure asserire che l'autocoscienza è "atto", è "divenire", è "creazione" ecc. né si potrebbe definire in nessun altro modo, giacché, come ora s'è visto, qualunque modo e qualunque definizione implica sempre l'intervento di concetti non riducibili a quello dell'"io" e dell'autocoscienza, a meno che non ci si voglia fermare alla sterile eguaglianza Io = Io. E neppure: poiché quell'eguaglianza implica sempre i concetti dell'"eguale" e del "diverso" che debbono, perciò, essere presupposti, nel loro valore di evidenza, alla autocoscienza medesima.

Così i sistemi dei quali abbiamo parlato procurano al loro principio primo (l'autocoscienza) una apparenza di mediazione; ma la procurano in quanto, arbitrariamente e inconsapevolmente, suppongono sotto mano un altro sistema di principi primi (divenire, atto, creazione ecc.) dei quali si servono come di termini medi, essendo però costretti, in tale atto, a presupporne l'evidenza, contrariamente a ciò che la loro tesi vorrebbe dimostrare.

Dirà qualcuno che i principi primi restano sempre immediati, nel senso di arbitrari e indimostrati, poiché noi possiamo, sì, provarli colla impossibilità di negarli, ma non possiamo provarli deducendoli, nella loro forma specifica. Onde il rimprovero fatto alla tabella delle categorie di Aristotele e ripetuto poi per quella di Kant: non vedersi una ragione adeguata perché debbano esserci, poniamo, dieci o dodici principi anziché sette, o tre o quattro. Onde la nota richiesta che le categorie vengano dedotte tutte da una sola: quella dell'"io" o dell'autocoscienza. Pretesa assurda poiché se dimostrare un concetto significasse addirittura ridurlo a un altro, o farlo venire fuori da un altro, nonché i primi principi, nessun concetto potrebbe mai dimostrarsi giacché ogni concetto è sempre una produzione originale dell'intelletto, che non si può mai ridurre ad un altro concetto, per quanto simile, benché abbia necessario relazioni cogli altri concetti e, soprattutto, coi principi primi. Di modo che i concetti costituiscono sempre una pluralità: e l'unità colla quale li sussumiamo gli uni sotto gli altri, è l'unità di un molteplice, e non la numerica unità con se stesso di un concetto solo.

Il concetto di causa non è quello di sostanza, né quello di quantità quello di qualità nella tabella delle categorie: ma, similmente, il concetto di "io", non è quello di "arte", o di "religione", o di "volontà", né quello di "soggetto" quello di "oggetto".

Anche i sistemi filosofici che vogliono “dedurre” tutti i principi dall'io sono, perciò, costretti a porre subito un sistema di categorie e di concetti diversi da quello dell’“io”: né di questa molteplicità e diversità possono dare altra ragione plausibile fuori della sua stessa esistenza e impossibilità di farne a meno.

La molteplicità dei concetti e le specie intelligibili

Gli è che per spiegare la molteplicità dei concetti — siano poi essi, o meno, principi primi — non basta certo ricorrere all'unico atto della autocoscienza, o del pensiero, che i concetti stessi produce. (E si noti bene: si parla di ogni molteplicità e diversità: di quella per cui il concetto di “albero” si distingue da quello di “morale”, o il concetto di “rivoluzione francese” si distingue da quello di “risorgimento italiano”).

L'atto dell'autocoscienza, infatti, non potrebbe produrre, se mai, che un concetto solo: il concetto appunto, dell'autocoscienza, o dell'“io” e allora ci ritroveremmo nella solita impossibilità: di dover dedurre ogni concetto dal concetto dell'io, mentre, come ora s'è visto, nemmeno l'eguaglianza io = io si può formulare senza far intervenire dei concetti diversi da quello dell'io stesso.

Meno che mai la molteplicità dei concetti si potrebbe spiegare, secondo vogliono i sensisti e materialisti, colla molteplicità delle sensazioni o delle rappresentazioni sensibili: che in tal caso dovrebbero esserci tanti concetti quante sensazioni, il che è falso. Né, d'altra parte, il pensiero potrebbe determinarsi a formare l'uno piuttosto che l'altro concetto senza una ragione sufficiente. Resta, dunque, se vogliamo spiegare davvero la molteplicità dei concetti, che si pensi ad una molteplicità di forme intelligibili dalle quali l'intelligenza nostra è informata nell'atto di intendere, e ognuna delle quali è condizione di un diverso concetto. “Specie intelligibili” le chiamavano gli scolastici: pure, di esse è traccia anche nella filosofia moderna: basti ricordare Kant che concepì le sue forme a priori come “trascendentali” e per “trascendentali” intendeva che dovessero essere principio, ma non oggetto di conoscenza, ed esprimeva, con ciò, una idea nel fondo giustissima: non potersi, cioè, concepire la conoscenza intellettuale se non determinata da forme pure che sono la condizione dell'intelligibilità, ma non l'oggetto inteso.

Sennonché lo stesso Kant errava gravemente nell'elaborare questo giustissimo concetto e (per limitarci a discorrere della sola conoscenza intellettuale) faceva coincidere queste forme intelligibili colle categorie, dimenticando che le categorie sono sì principio, ma sono al tempo stesso anche oggetto di conoscenza, mentre le forme trascendentali avrebbero dovuto esser, di conoscenza, solo principio o condizione e mai oggetto: dimenticando, cioè, che le categorie, in quanto concetti che hanno un positivo contenuto (oggetto di conoscenza) non si differenziano da tutti gli altri

concetti e hanno, come tutti gli altri concetti, bisogno esse medesime di forme che ne costituiscano la condizione trascendentale d'intelligibilità: mentre, reciprocamente, a meno di addossarsi l'assurda impresa di voler ridurre tutti i concetti alle dieci o dodici categorie si deve riconoscere per ogni altro concetto quello che si è riconosciuto per le categorie: la necessità che a ciascuno corrisponda una singola forma pura che ne costituisca la condizione di intelligibilità, non confondibile colla forma pura di un altro concetto qualunque, e sia pur esso una categoria.

Kant, si potrebbe dire, ebbe il torto di voler catalogare e localizzare in alcuni concetti la funzione delle forme intelligibili, contrariamente alla sua stessa idea di voler concepire tale funzione come trascendentale. E quello che s'è detto per le forme e le categorie si può ripetere per la facoltà o attività che di esse si ritiene produttrice. Anche qui Kant vide benissimo che la facoltà produttrice di queste forme non poteva essere il soggetto della conoscenza sic et simpliciter considerato, ma doveva essere un altro soggetto, che costituisse il necessario presupposto o la condizione del primo, quanto al conoscere: l'io "trascendentale": la cui funzione non era tanto il conoscere quanto, piuttosto l'attività stessa, il fare, come capacità costruttrice delle stesse forme intelligibili.

Ma poi, dopo aver accennato a questa importantissima differenza fra il soggetto come attivo e costruttore delle forme trascendentali e il soggetto come conoscente, Kant torna a confondere, attribuendo all'io trascendentale non più solo la funzione di costruire le forme intelligibili, ma anche quella di conoscere: contro il suo stesso concetto, per il quale la conoscenza non è possibile senza presupporre già la funzione delle forme, e assurdo è perciò che un medesimo soggetto compia con un medesimo atto l'una e l'altra cosa.

Con questo la teoria della conoscenza kantiana resta assai inferiore alla teoria aristotelico-scolastica. La quale riconosce sì la funzione delle forme trascendentali, ma riesce poi immune dalle gravi contraddizioni che viziano l'altra teoria, in quanto attribuisce all'intelletto "attivo" la funzione del "fare", cioè del porre le forme intelligibili; e attribuisce all'intelletto e possibile" o "passivo" la funzione di ricevere queste stesse forme, cioè di conoscere. Distinzione alla quale si congiunge naturalmente — l'altra distinzione fra le specie intelligibili e i concetti, cioè tra le forme che sono condizioni trascendentali e principio informatore, ma non oggetto della conoscenza intellettuale, e i concetti da esse determinati.

Ancora la scienza in potenza e in atto

Ma torniamo alla questione che ora c'interessa. Poiché la certezza scientifica risulta sempre dall'applicazione dei principi primi e dalla riduzione, diretta o indiretta, mediata o immediata, di tutti gli altri concetti sotto di essi; è evidente che per acquistare scienza basta, a chiunque, il possesso della facoltà di pensare e dei principi primi stessi, nei quali è potenzialmente e come in germe contenuta ogni scienza possibile: solo che sia offerto alla mente il materiale grezzo dell'esperienza sensibile da elaborare.

L'autodidattica non ha, dunque, nulla di misterioso, anzi, è, in un certo senso, il naturale sviluppo del pensiero medesimo.

Ma questo processo per il quale dal semplice possesso del lume intellettuale e del principi primi si svolge la scienza così come dal seme nasce e cresce la pianta, si può dir poi che coincida davvero col processo dell'insegnamento? Vediamo un po'. Abbiamo già detto che assolutamente parlando, e quanto alla realtà ontologica, la potenza non può mai esser causa dell'atto, ma, al contrario, è sempre l'atto che è causa della potenza. Così, per citare un vecchio esempio aristotelico, non è la possibilità di vivere quella che genera l'essere vivente, ma un altro individuo vivente. Ora, ciò che produce la scienza non possono essere i principi primi o il lume intellettuale in quanto contengono la scienza stessa puramente in potenza senza di che ciò che ancora non è, sarebbe causa di ciò che è. Se mai i primi principi potrebbero esser causa di scienza in quanto costituiscono essi stessi una scienza già in atto; cioè per il loro positivo contenuto: ma sarebbe una scienza che riguarderebbe i soli primi principi, e non le altre parti dello scibile.

Piuttosto, causa di scienza in tal senso si può dire l'esperienza sensibile poiché, come già sappiamo, la scienza esiste in atto nella natura, in quanto realizzata in essa, e l'esperienza così offre, mediante le rappresentazioni sensibili, il materiale onde l'intelletto attivo astrae le specie intelligibili e l'intelletto passivo forma i concetti: le forme che, realizzate nella materia sensibile, sono dall'intelletto astratte e restituite al loro essere di pure forme.

E a questo infatti si pensa quando si parla di autodidattica: gli autodidatti sono, non coloro che posseggono soltanto il lume intellettuale e i primi principi: ma coloro che, mediante quelli, interrogano da sé l'esperienza: il che vuol dire, in ultima analisi, ricevere la scienza non come esposta da un maestro, ma come realizzata nell'esperienza e nella natura. E va bene: però, quantunque non si possa negare la realtà di questo processo, dobbiamo ricordare che la scienza, nella natura e dell'esperienza sensibile può solo fino a un certo punto esser considerata in atto: epperò solo fino a un certo punto può esser considerata causa reale di sapere.

Abbiamo detto, infatti, che la scienza è in atto sì nell'esperienza e nella natura, ma appunto come può essere in atto un sistema di forme pure nella materia: incompletamente e imperfettamente, cioè, se si guarda al loro essere di pure forme: laddove la loro vera esistenza di forme pure esse non possono raggiungerla che nella mente e nella conoscenza. E dunque, se l'attualità delle forme pure nella natura è imperfetta, imperfetta è anche la loro causalità, poiché il loro essere, in atto se di forme d'una materia, è in potenza se di pure forme e in quanto è in potenza non può esser causa di sapere nel senso suddetto. Viceversa, se l'attualità delle forme è perfetta e completa solo nella mente, solo la mente, in quanto possiede la scienza in atto, può essere causa completa e perfetta di scienza.

Ma la mente di colui che impara non può essere a se medesima tale causa, per la semplice ragione che colui il quale impara non possiede ancora la scienza in atto: se no non imparerebbe, ma già saprebbe. Resta, dunque, che tale causa si debba riporre nella mente sì, ma non nella mente dello scolaro: in un'altra mente che già possegga la scienza in atto; cioè nella mente del maestro.

L'educazione, l'esperienza e la vita

Tali espressioni possono, forse, parere oscure a qualcuno non sufficientemente abituato al severo linguaggio scientifico della pedagogia. Eppure, la realtà che vogliono significare è semplicissima.

Le teorie che intendono spiegare l'educazione facendo appello, da una parte, all'esperienza e alla vita e, dall'altra, all'attività intellettuale, libera e personale dello scolaro, urtano tutte contro una grave difficoltà. Questa: che tanto la vita e l'esperienza, quanto l'attività intellettuale, se possono esser dette cause dell'educazione nel senso di condizioni necessarie, senza le quali l'educazione non potrebbe sussistere, non possono affatto esser dette cause nel senso di condizioni anche sufficienti, le quali per sé bastino a spiegare il processo educativo. E ciò per una ragione semplicissima: quelle cause spiegano tutto, e appunto per questo non spiegano nulla di determinato

Non solo l'educazione, ma altresì la moralità e il diritto, e l'arte, e la filosofia, e l'amore, e il sorriso, e la speranza, e il lavoro e non so quante altre cose si possono spiegare colla vita, coll'esperienza, e coll'attività immateriale dell'essere pensante; essendo certo a priori che nulla esisterebbe mai nel mondo umano se non ci fosse l'attività del pensiero da una parte e l'esperienza dall'altra.

Questo non vuol dire, certo, che tali cause, appunto perché universali, debbano esser trascurate o, peggio, misconosciute o negate; ma vuol dire che quando si deve spiegare un determinato fatto della vita umana, non basta enunciarle nella loro genericità, nella quale non possono esser causa di uno piuttosto che di un altro fatto specifico, appunto perché sono causa di ogni

fatto. Né con esse è possibile spiegare perché, poniamo, la moralità differisca dall'arte, o l'educazione dal diritto, il lavoro dal sorriso e la speranza dalle matematiche. Ora, se adoperiamo il linguaggio filosofico precedentemente adoperato, dovremo dire che l'attività intellettuale o l'esperienza non possono spiegare da sole nessuna realtà determinata, appunto perché "in potenza" le contengono tutte, mentre "in atto" non ne contengono nessuna a preferenza di nessun'altra.

Ed ecco perché l'attività intellettuale e i primi principi da una parte e l'esperienza o la vita dall'altra se "in potenza" contengono ogni educazione ed insegnamento, "in atto" non possono produrre né l'insegnamento né l'educazione, ma occorre un'altra causa specifica che faccia passare ad atto, dalla generica potenzialità dell'intelletto e dell'esperienza, quella concreta realtà che è l'educazione.

È nota, infatti, la strana situazione in cui vengono a trovarsi quelle teorie che riducono l'educazione all'esperienza, alla vita e all'attività intellettuale. Esse debbono, per forza di logica, riconoscere che, se l'educazione è identica colla vita. reciprocamente, la vita è identica coll'educazione. E dunque non solo la lezione del maestro, ma una conversazione, un sospiro, un raffreddore, una caduta, un pranzo, debbano considerarsi non solo come fatti aventi valore educativo, ma addirittura come coincidenti coll'educazione stessa. Questo col risultato che ci si può facilmente aspettare: che, dove tutti sono re, il re perde i suoi diritti, e che dove tutto è educazione nulla è educazione.

E ci si avvolge così in un insulso giro di parole. Poiché, se è certo che l'educazione è un fatto di estensione universale e che, dunque, dappertutto e in ogni vibrazione di vita umana è possibile rintracciare un aspetto educativo, non è meno certo che quando si parla di educazione nel senso scientifico, non s'intende affatto alludere a questo spontaneo e inconsapevole svolgimento che l'uomo potrebbe aver in comune persino cogli animali, in quanto anch'essi crescono e si sviluppano: ma sibbene a quell'altro processo, riflesso e consapevole per il quale l'uomo sa e vuole educarsi. Allo stesso modo "arte" è ogni cosa: l'espressione sincera di dolore che sfugge dalla bocca dell'analfabeta, e la *Divina Commedia*: ma il critico d'arte o l'esteta studia la *Divina Commedia* e lascia stare gli analfabeti: e non perché le espressioni degli analfabeti non possano avere un valore artistico, ma perché è un valore impreciso, frammentario, inconsapevole, misto d'elementi eterogenei, e perciò niente adatto a istruirci intorno ai caratteri dell'arte: laddove quello della *Divina Commedia* è ben definito, completo, puro quanto è possibile d'elementi (estranei e, perciò, non solo adatto a istruirci intorno ai caratteri dell'arte, ma insomma, esso solo meritevole, data appunto la sua chiarezza, consapevolezza e completezza, che gli si applichi in senso proprio e preciso la qualifica di "artistico".

Tutti sempre ci educhiamo, così come tutti sempre facciamo, anche senza saperlo, dell'arte o della scienza, per il solo fatto di aprire bocca e di

parlare: ma qual differenza fra quest'arte e questa scienza che facciamo senza saperlo, e l'arte e la scienza dei veri artisti e scienziati! e qual differenza fra l'educazione che realizziamo, in noi o in altri, per il solo fatto di vivere, e l'educazione che ha reso celebre i grandi maestri e pedagogisti! La prima è educazione solo "in potenza", o, al più, in atto incompleto e imperfetto esiste, cioè, solo in quanto ogni realtà ed ogni momento di vita può avere valore educativo, quantunque non sempre l'abbia, o, se mai; l'abbia incompleto, impreciso e frammentario: la seconda è educazione "in atto": possiede, cioè, e realizza attualmente un valore educativo in forma completa, definita e consapevole: e perciò la seconda e non la prima merita, nel pieno senso della parola, il nome di "educazione". Talché chi volesse studiare l'educazione e guardasse alla prima anziché alla seconda farebbe come chi, volendo sapere che cosa è la luce, si chiudesse ostinatamente nelle stanze più oscure, dove a stento, attraverso una piccola inferriata, qualche raggio del sole risplende per poche ore del giorno.

Ancora dell'autodidattica

La verità di quanto abbiamo detto appare presto confermata se si esamina solo un po' più accuratamente il fenomeno dell'autodidattica e degli autodidatti. Giacché autodidatta, nel senso più usuale della parola, non è colui che abbia acquistato la sua scienza soltanto mediante l'esplorazione della esperienza attraverso il lume intellettuale e i primi principi: sibbene colui che, ad eccezione della scuola vera e propria, ha saputo utilizzare qualunque altra forma d'istruzione e d'insegnamento conversazioni, letture e così via.

Ora, le conversazioni e le letture, benché per la loro accidentalità e frammentarietà assomiglino piuttosto all'azione spontanea dell'esperienza che a quella riflessa e consapevole del maestro, sono, d'altra parte, assai più vicine all'azione del maestro che a quella dell'esperienza sensibile, perché corrispendono a una esistenza "in atto" della scienza assai più completa e perfetta di quella che compete all'esperienza sensibile.

Nell'esperienza sensibile, infatti, abbiamo detto che le forme esistono come forme d'una materia: ma nei libri e nelle conversazioni sono molto più vicine alla loro esistenza di forme pure. Poiché è vero che le forme intelligibili della scienza in un libro o in una conversazione si esprimono attraverso i segni o suoni, materiali e sensibili, del linguaggio, ma è altrettanto vero che la materialità del linguaggio è assai diversa dalla materialità della natura o degli oggetti esterni. E basta, per diversificarla, questo fatto: che, per informare di sé i suoni o i segni del linguaggio, le forme intelligibili hanno dovuto esistere attualmente, come forme pure, nella intelligenza umana: il che non è accaduto per le forme come immanenti nella natura.

Le forme espresse nei fantasmi del linguaggio sono. dunque, in certo modo, già astratte dalla materia, e basta che il lume intellettuale le investa per

restituire loro l'essere di pure forme intelligibili: mentre per astrarre le forme direttamente dalla natura occorre una duplice operazione, della sensibilità e dell'intelletto: una, colla quale si formano i fantasmi, l'altra, colla quale si formano le specie intelligibili. Ed ecco perché il linguaggio, parlato o scritto, è causa più diretta ed immediata, ossia causa più completa, di scienza, di quello che non sia l'esperienza sensibile in fondo, anche il maestro non può esser causa di scienza allo scolaro se non mediante il linguaggio: e l'unico carattere che contraddistingue, in questo senso, la sua opera, è, come ora si è detto, quello d'una maggiore organicità e consapevolezza, rispetto all'azione accidentale dei libri e delle conversazioni in cui si fonda l'autodidatta.

Ce n'è, dunque, quanto basta per concludere che anche l'autodidatta, — almeno se si prende tale parola nel senso più usuale — non costituisce un'eccezione alla regola, poiché il modo col quale acquista la sua scienza non differisce sostanzialmente dal modo col quale lo scolaro l'acquista dal maestro.

Anche l'autodidatta, insomma, ha un maestro, anzi molti maestri: le persone colle quali conversa, o gli autori dei libri, sui quali ha formato la sua cultura. Che sono maestri, certo, in senso molto più completo e perfetto del maestro vero e proprio: gli uni per la loro azione puramente accidentale e casuale: gli altri perché, anche quando hanno scritto coll'esplicito intento di ammaestrare e di educare, non possono aver tenuto presenti le speciali condizioni intellettuali di ogni singolo lettore, ne possono riadattare volta a volta il loro insegnamento a tali condizioni: onde, il noto lamento circa la "immobilità" dei libri e la loro inferiorità, di questo lato, rispetto alla viva voce dei loro autori. Ma sono tuttavia, lo stesso "maestri" e come tali vanno, benché in senso incompleto e imperfetto, considerati.

Perfezione e imperfezione dell'autodidattica

Questa imperfezione e incompletezza vengono a porre l'autodidatta in una condizione degna di nota; poiché quel che costituisce, da una parte, il suo vanto e la giusta ragione della stima altrui, costituisce, dall'altra, la sua inferiorità come già vide esaurientemente San Tommaso in un articolo del De *Magistro* (1).

Acquistare scienza da un maestro che insegna incompletamente e imperfettamente, come può essere il libro, è certo più difficile che acquistarla da un maestro il quale insegni completamente e perfettamente, come il maestro vero e proprio: e per ciò l'autodidatta, che impara vincendo tali difficoltà, ha certo molto più merito del comune scolaro che tali difficoltà non

---

(1) Art. II, (ad quartum).

vince. Ma, d'altra parte, questa difficoltà, vincere la quale costituisce il mento dell'autodidatta, sussiste solo per una imperfezione dell'insegnamento. E quindi la causa per cui l'autodidattica è perfetta come autodidattica è non solo diversa, ma in certo modo opposta a quella per cui l'insegnamento è perfetto come insegnamento, cioè, è vero e completo insegnamento: il che basta a distinguere e differenziare senz'altro quei due processi, benché abbiano tutt'e due per risultato l'acquisto della scienza.

Poiché l'acquisto della scienza mediante insegnamento è diverso dall'acquisto della scienza mediante ricerca: essendo causato, l'uno, dalla scienza in quanto già esiste in atto completo e perfetto nella mente umana (del maestro) come sistema di pure forme intellettuali: l'altro dalla scienza in quanto esiste solo in atto incompleto e imperfetto nella natura, come sistema di forme intelligibili legate alla materia ed alla sensibilità. E benché, in un ordine puramente logico, la prima forma di causalità supponga la seconda, poiché non si può insegnare, e nemmeno imparare senza aver prima acquistato da sé una certa scienza; nell'ordine ontologico la seconda causalità suppone la prima, poiché nessuno può imparare ad usare nemmeno i più semplici elementi del pensiero e del linguaggio, senza l'opera di un maestro umano.

Un uomo senza maestri vorrebbe dire un uomo abbandonato, fin dai primi giorni della sua vita, in un'isola deserta e cresciuto poi nella sola compagnia delle piante e degli animali. E i progressi intellettuali e morali che farebbe sono quelli appunto d'uno di quei disgraziati fanciulli trovatisi talvolta, per eccezionali circostanze, in tali condizioni e ritrovati poi, da qualche viaggiatore, simili quasi in tutto alle bestie che erano state le uniche loro compagne.

Né in questa implicazione reciproca di causalità è dato trovare alcun circolo vizioso. Poiché l'"acquisto della scienza" che è necessario al maestro per insegnare, è ben diverso dall'"acquisto della scienza" che è necessario allo scolaro per imparare: e solo per un intollerabile abuso di termini, come quello che si fa quando si dice che tutto è arte, o tutto è educazione, e simili, si può confondere l'un "acquisto" coll'altro. Infatti, la scienza che il maestro deve aver acquistato per poter insegnare, è la scienza in atto completo e perfetto (pur relativamente ai fini di una specifica classe o scuola) la quale, dunque, già presuppone avvenuto l'insegnamento, perché il maestro sia stato addottrinato (da altri maestri) a studiare e coltivare da sé quelle materie che deve insegnare; mentre la "scienza" che deve possedere lo scolaro per esser capace di imparare, è la scienza in atto incompleto e imperfetto, ossia è solo quel tale uso delle forme del pensiero e del linguaggio per cui lo scolaro può capire la parola del maestro: uso che, nella sua prima origine, non presuppone affatto (benché, per accidens, possa supporlo poi, in gradi più evoluti d'insegnamento) un insegnamento precedente, ma solo l'esistenza del lume intellettuale; come quando il bimbo impara a balbettare le prime parole, dalla

mamma o dalla nutrice: le quali sono appunto maestre che non presuppongono altri maestri.

Ed è, in verità, affatto naturale, che, come in tutte le altre cose, anche in questa, l'atto incompleto e imperfetto venga prima dell'atto, completo e perfetto, benché solo l'atto perfetto dispieghi interamente la propria essenza e vada considerato come decisivo in ordine alla realtà d'un dato processo. Così è naturale che l'uomo nei primi momenti della sua vita usi da sé le proprie facoltà naturali, e solo dopo e gradatamente (se, anche, questo, è un dopo immediato) sia ammaestrato dall'insegnamento ad usarle: e nei primi anni della sua vita non abbia "scienza" vera e propria, ma cognizioni e attitudini occasionali; e solo dopo e gradatamente riceva, dalla scuola e dal maestro, una scienza nel vero senso della parola.

L'insegnamento, il suo carattere di vera "azione" e la teoria di S. Tommaso

In altro modo ancora chiarisce S. Tommaso il medesimo concetto, quando osserva che l'insegnamento importa nel maestro una "azione perfetta" in ordine alla scienza. Azione, causata, perciò da un "agente perfetto": e agente perfetto, ossia agente nel più pieno ed intero senso della parola è, secondo San Tommaso, l'agente il quale contiene in sé tutto quello che nell'effetto è, per sua opera, causato: sia che lo contenga allo stesso modo ch'è nell'effetto, come negli agenti univoci, sia che lo contenga in modo diverso, come negli agenti equivoci.

Ora, se il magistero dev'essere azione perfetta, cioè azione nel vero e proprio senso della parola, l'insegnante dev'essere agente "perfetto": cioè deve contenere in sé tutto ciò che nell'effetto è per sua opera causato. E siccome, ciò ch'è causato nello scolaro per opera del maestro è la scienza, così il maestro deve già avere attuata in sé la scienza che insegnerà allo scolaro. Il che non può accadere quando un uomo impara da se stesso: che, al solito, se già avesse la scienza non potrebbe più impararla, e se non l'ha non può insegnarla e, quindi, in nessun caso può dirsi a un tempo maestro e scolaro di se stesso come richiederebbe l'autodidattica.

Ragionamento che, forse, può parere assai strano a chi non rifletta che, in ultima analisi, la questione qui discussa da San Tommaso non è che questa: se si debba o meno riconoscere all'autodidattica il carattere di una vera e propria "azione" (azione perfetta). Con fondate ragioni San Tommaso conclude per il no: poiché all'autodidattica, da quanto abbiamo visto finora, piuttosto che il carattere di una vera e propria "azione", deve essere riconosciuto il carattere d'uno "svolgimento" spontaneo e naturale. Il che non vuol dire che anche quella di ricercare, e di costruire scienza da sé non sia un'azione: ma vuol dire che, rispetto all'insegnare e all'imparare, lo è in senso molto più incompleto e imperfetto di quello che non competa all'azione del maestro: così come

l’"azione" di composizione artistica dell'analfabeta che fischietta un motivo è "azione" e "composizione", rispetto all'arte, in modo molto più incompleto e imperfetto di quello che non sia l’"azione " e la "composizione" d'un artista vero e proprio: e ciò benché possa costare più fatica la composizione all'analfabeta e sotto l'aspetto della fatica meriti, perciò, più d'esser detta "azione" quella dell'analfabeta che quella dell'artista.

E infatti, l'azione del ricercare da sé, se la esaminiamo prima dell'insegnamento, e in quanto tende a mettere l'uomo nell'uso delle sue facoltà e attitudini naturali, come nel bambino che balbetta le prime parole e muove i primi passi, non è punto azione, ma svolgimento spontaneo e naturale, né più né meno di quello d'una pianta che cresce; mancandovi affatto la consapevolezza e la riflessione necessarie nell'azione in quanto processo interno, oltreché esterno. Ma lo stesso deve dirsi, benché per diversa ragione, se consideriamo l'azione del ricercare da sé, dopo l'insegnamento e nei soggetti capaci di autodidattica nel vero senso della parola: come negli adulti che studiano per conto loro, o negli scienziati. In questi, certo, la riflessione e la consapevolezza non mancano: manca invece, o, meglio, dipende da altre cause, che non sono più l'azione e la volontà, la possibilità concreta di produrre scienza a proprio talento e secondo i propri sforzi.

La ragione per cui lo studioso capisce oggi una verità che gli era sfuggita ieri, o lo scienziato scopre oggi una legge che ieri ignorava, non sta già negli sforzi e nella ricerca dell'uno e dell'altro, ma sta nel naturale svolgimento della vita, nel presentarsi di diverse circostanze, nel naturale maturare e rafforzarsi dell'intelletto: tutte cose che l'azione della ricerca non non può certo sostituire; tanto è vero che, anche cogli sforzi più disperati e collo studio più intenso, l'uomo di vent'anni non sa quello che sa l'uomo di trenta, o il tardo e torpido d'intelletto quello che sa l'intelligente e il geniale, né colui ch'è vissuto in una bottega quello che sa colui ch'è vissuto in un laboratorio scientifico. E ciò, si badi bene, senza supporre nessuna circostanza accidentale che possa inceppare il naturale uso delle facoltà intellettuali, e il normale svolgersi della ricerca.

Ben diversamente vanno, invece, le cose per l'insegnamento. Dove, se nessuna circostanza accidentale interviene a intralciarne l'opera e a impedire, perciò, che insegnamento ci sia, basta che l'insegnante insegni e che lo scolaro impari perché l'acquisto di scienza ci sia: e niente altro che la soppressione di queste "azioni", cioè la soppressione dell'insegnamento stesso, può impedire l'acquisto di scienza.

E tutte le circostanze inerenti al naturale sviluppo dello scolaro che abbiamo sopra ricordato, se possono rendere più o meno completo l'acquisto della scienza non possono però impedirlo: a meno che non siano tali da impedire, daccapo, l'azione dell'insegnamento. Sì che, insomma, mentre, tutte le volte che c'è davvero insegnamento, c'è anche nello scolaro acquisto di scienza; tutte le volte che c'è ricerca non per questo c'è anche acquisto di

scienza nell'autodidatta ("acquisto" non si può chiamare la sola rielaborazione della scienza già posseduta, per la solita ragione per cui la reinterpretazione della *Divina Commedia* non può esser detta interpretazione dell'*Orlando Furioso*) (1). O, ancora, mentre nella ricerca il naturale svolgersi e vivere del soggetto pensante e il succedersi delle varie circostanze nell'esperienza e nella vita, sono causa di scienza allo stesso titolo che l'azione esplicita del ricercare; nell'insegnamento, e lo svolgersi del soggetto discente e il succedersi delle circostanze non sono causa che in senso accessorio e subordinato, in quanto è solo l'insegnamento del maestro e l'azione dell'insegnare che dà ad esse valore e significato: l'azione che assomma in sé in maniera più completa e lo sviluppo interno, e le circostanze esterne. Ecco, in sostanza, quello che si vuol dire, quando s'afferma che l'insegnare è "azione perfetta" rispetto all'acquisto di scienza e il ricercare è solo azione in senso imperfetto e incompleto: o che il maestro è, rispetto allo stesso fine, "agente perfetto", mentre l'autodidatta è solo agente imperfetto, e non può, perciò, senza una ingiustificata estensione verbale di questo termine esser detto "maestro" di se.

Ed è ancora quello che dicevamo prima: la natura e l'esperienza, cause di scienza nell'autodidattica e nella ricerca personale, sono cause in modo incompleto e imperfetto, perché solo in modo incompleto e imperfetto le forme intellettuali della scienza sono attuate nella natura, mentre la loro esistenza di pure forme può realizzarsi solo nella mente del maestro e nei fantasmi del linguaggio. Onde segue che la mente umana è sollecitata a sapere, in modo completo, solo dall'opera del maestro. Che è, appunto, esposta in termini un po' diversi, l'argomentazione di San Tommaso or ora richiamata, a proposito dell'"agente perfetto".

Soluzione delle obbiezioni circa l'insegnamento e l'autodidattica

Il processo della scienza e il naturale svolgimento del pensiero, non è, dunque, affatto identico coll'insegnamento: benché tutt'e due siano, certo, passaggio dall'ignoranza alla scienza; poiché il modo col quale avviene quel passaggio nell'insegnamento è ben diverso dal modo col quale avviene nella ricerca. E con ciò possiamo facilmente risolvere le obbiezioni che derivavano appunto dalla confusione di quei due processi (2). E in primo luogo è da dire che individui i quali, assolutamente parlando, si siano fatti una cultura senza

---

(1) Si noti che questa affermazione non sarebbe applicabile allo scolaro in quanto tale. Lo scolaro, infatti, può ignorare anche il modo di "rielaborare" una scienza già appresa, e scoprirlo come novità, (cioè avere acquisto reale di sapere) quando il maestro glielo insegna.

(2) Cfr. supra, pag. 270-271.

maestri, non ce ne sono; poiché, come abbiamo visto, anche gli autodidatti si sono valsi dell'opera del maestro, benché in modo assai più imperfetto e irregolare di coloro che hanno ricevuto un vero e proprio insegnamento.

Alla seconda obbiezione, invece, è da rispondere che non si nega affatto che l'uomo in genere e lo scienziato in ispecie possa venire a conoscere da sé e senza l'opera del maestro, molte importanti verità, interrogando l'esperienza e la natura: ma si nega che questo processo di ricerca possa chiamarsi "insegnamento" e che, perciò, a chi lo compie possa mai legittimamente spettare il titolo di "maestro", o "maestro di se" (autodidatta). Che, se il maestro, poniamo, di una certa materia, è colui che è in grado di studiarla da sé e, magari, di farvi delle scoperte, non è questo studiare e far ricerche quel che causa il suo essere di maestro, e il suo effettivo insegnare. Infatti, intorno a quelle parti della scienza ch'egli ancora deve studiare o scoprire, o sta adesso scoprendo, il maestro non può insegnare, giacché non potrebbe che turbare la mente dello scolaro con dubbi e incertezze: sibbene solo intorno a quelle parti della scienza che ha già studiato o scoperto, può davvero e con frutto insegnare. Così, poniamo, maestro di greco o di storia è, non colui che sa tutto il greco o la storia del programma, bensì colui che può procurarsi, quando gli occorrono, tutte le cognizioni del programma. Ma intanto, se deve effettivamente insegnare l'uno o l'altro poeta greco, l'uno o l'altro fatto storico, occorre che tale sua capacità si sia ridotta ad atto, e ch'egli effettivamente abbia studiato, sì da conoscerlo a fondo, quel poeta o quel fatto singolo che ha da insegnare. Il che prova, daccapo, che, nel maestro, l'insegnamento presuppone, ma non è, la ricerca scientifica. Inoltre, il fatto di trovare la capacità di ricercare o di imparare da sé sviluppata nel maestro, non ci deve meravigliare; poiché essendo l'imparare da sé colla sola guida dell'esperienza, più difficile del ricevere scienza dagli altri, e supponendo, perciò, un'abilità maggiore, è naturale che questa capacità debba trovarsi nel maestro, (e non nello scolaro) il quale possiede la scienza completamente, epperò, non solo quanto alle parti certe e già stabilite che si possono imparare dagli altri, ma anche quanto alle parti dubbie e controverse, sulle quali non è altro lume che quello della ricerca personale.

In questo senso, — e non nell'altro senso in cui significa solo la capacità di usare il lume naturale della ragione — l'imparare da sé è, rispetto allo scolaro, non l'insegnamento, ma il fine ultimo dell'insegnamento (come rispetto al maestro ne era il presupposto e la condizione) appunto perché fa parte di quel completo e attuale possesso della scienza che si vuol dare allo scolaro medesimo attraverso l'insegnamento, in quanto ci si propone —, più o meno, secondo i diversi gradi dell'insegnamento, e la loro complessità — d'insegnargli non solo certe cognizioni, ma anche il modo di acquistarle, di svolgerle, di completarle; sia avendo imparato, come si diceva altra volta, quando e come e a chi domandare aiuto e consiglio, ove occorra, sia sapendo,

ove aiuto e consiglio non sia possibile, regolarsi da sé coll'uso della ragione e l'investigazione dell'esperienza.

La terza obbiezione, infine, ha origine da un equivoco uso di termini com'è quello, ad altro proposito, per il quale, parlando del maestro, diciamo ch'esso deve sempre "studiare" o "imparare" e intendiamo esprimere con tali parole, tanto il processo col quale il maestro mantiene in atto la sua scienza e si tiene al corrente leggendo libri, pubblicazioni e periodici che gli trasmettono il sapere altrui; quanto il processo col quale scopre nuove verità e fa progredire la scienza. Due processi che, al solito, non si possono separare con un taglio netto come se fossero due oggetti materiali, poiché in ogni lettura e studio c'è anche una parte d'invenzione, come in ogni invenzione c'è una parte di lettura e studio: ma che pur si debbono distinguere, secondo che l'uno o l'altro dei due elementi prevale in forma esplicita, attuale e riflessa.

Ora, laddove il primo processo è davvero indispensabile a costituire il maestro, il secondo non lo è punto: anzi può accadere persino che nuoccia, come di fatto accade presso tanti scienziati, o filosofi grandissimi che poi riescono maestri cattivi o mediocri, perché, tutti assorti nello sforzo di investigare le parti dubbie, ignote o incomplete della scienza, il loro interesse verso le altre parti diventa minimo: né sanno poi sistemare ed esporre le loro stesse scoperte nella maniera più adatta all'insegnamento.

Ebbene; una simile confusione di termini si fa quando si dice che lo scolaro, anche sotto la guida del maestro, "studia" e "ricerca" da sé. Poiché, in un primo senso, "studiare" e "ricercare", s'intende, nello scolaro semplicemente come l'esser intellettualmente attivo; il contrario dell'inerzia, dell'ozio mentale e della pigrizia, E in questo senso, nessuno nega che lo scolaro "studi" e "ricerchi", poiché nessuno ha mai detto che l'insegnamento abolisca l'attività intellettuale dello scolaro; vero essendo che, invece, senza tale attività non si potrebbe insegnare nulla. Ma si tratta, appunto, d'una attività indirizzata, guidata, stimolata dal maestro, la quale, dunque, non implica affatto l'autodidattica; anzi, il contrario. In un altro senso, invece, "studiare" e "ricercare" s'intendono quasi lo scolaro inventasse lui il suo sapere invece di riceverlo dal maestro: e questo è inammissibile, poiché, anche dove lo scolaro inventa o scopre da sé, si tratta sempre di verità a lui direttamente o indirettamente proposte dal maestro; onde v'è un abisso tra l’"inventività" della quale parla la didattica e le "invenzioni" vere e proprie delle scienze o delle arti.

La pedagogia moderna, nel suo esagerato apprezzamento dell'autodidattica, che finirebbe col risolvere in autodidattica ogni forma di educazione, cade in un grave errore, del quale ormai abbiamo chiarito l'origine, e che già abbiamo visto denunziare da San Tommaso. Essa confonde la maggior difficoltà e, quindi, la maggiore attività correlativa, dell'autodidattica, colla sua più intima conformità alle leggi del processo educativo; che, invece, è cosa non solo affatto diversa ma addirittura opposta.

E scambia, perciò, i vantaggi che possono ricavarsi dal far superare allo scolaro una difficoltà eccezionale, con quelli che debbono ricavarsi dal fargli seguire la consueta e sicura via dell'insegnamento: come chi scambiasse gli sforzi che si possono pretendere dall'organismo in una prova di ginnastica o di sport, coll'igiene regolare e tranquilla di tutti i giorni e di tutte le ore.

L'autodidattica e l'errore della pedagogia moderna

La pedagogia moderna rassomiglia ad uno il quale, accortosi che il camminare con dei pesi sulle spalle irrobustisce i muscoli più che il camminare senza pesi, ne concludesse che, dunque, il portare i pesi sia la legge del camminare e che il mezzo più spedito e sicuro per andar da un luogo all'altro sia il caricarsi di pesi. Laddove, invece, è certo che il camminare coi pesi, perché irrobustisce i muscoli, può contribuire anche a farci camminare più spediti; ma contribuisce appunto perché pone degli ostacoli e non perché faciliti l'atto del camminare in quanto tale.

Similmente l'autodidattica giova, in quanto abbandonare lo scolaro ai lumi della sola ricerca e investigazione personale è rendere più difficile quell'apprendimento della verità ch'è il naturale fine dell'insegnamento: e dal vincere questa maggiore difficoltà deriva un irrobustimento dei poteri intellettuali, che, a sua volta, contribuisce a far sì che tornando poi alle condizioni normali dell'insegnamento, l'apprendimento della verità sia, per lo scolaro stesso, più spedito e sicuro: proprio come l'uomo abituato a marciare collo zaino cammina il doppio veloce quando è liberato da quell'ingombrante fardello. Donde non segue che il portare zaino sia causa di velocità: epperò non segue neppure che l'autodidattica sia insegnamento o causa d'insegnamento.

Naturalmente, questo non può essere un giudizio sommario che pretenda condannare o anche solo comprendere in sé tutti i sistemi della didattica moderna che si fregiano della parola "autoeducazione". Poiché sotto quella parola stanno, spesso, le cose più disparate: a sceverare le quali occorrerebbe estendere la nostra ricerca nel campo della didattica, e superare, quindi, i limiti che ci siamo proposti.

Una tale ricerca ci mostrerebbe, forse, che, siccome l'impossibile a nessuno è dato conseguirlo, così accade spesso che sistemi, i quali più si dicono solleciti dell'autodidattica, e tutto l'insegnamento vogliono ridurre al libero e spontaneo sviluppo dello scolaro, sforzati poi da una logica irresistibile, non solo sono costretti a far intervenire, sottomano, l'eterodidattica e l'opera del maestro, ma la estendono e l'allargano a tal punto da roderla, talvolta, impossibile o intollerabile: prova evidente che un errore si compie e si trasforma quasi sempre nell'errore opposto. Onde la osservazione fatta diverse volte a proposito di colui che dell'autodidattica è il rappresentante moderno più famoso: il Rousseau. Che, partito dal proposito di

ridurre tutta l'educazione allo spontaneo sviluppo dell'educando secondo le leggi naturali, finisce, viceversa, coll'esigere dall'educatore un'opera così minuziosa, omnilaterale ed oppressiva che non solo le cognizioni o le attitudini, ma i passi, i sospiri e i capricci dell'educando vi sono rigorosamente prestabiliti e indirizzati, e il maestro, più simile a un Dio che a un uomo, sembra non possa insegnare, né educare, se non possiede, sulla vita dello scolaro e sulle circostanze in cui essa si svolge, un dominio addirittura universale.

Comunque, qui, e ai fini della nostra ricerca, può bastare richiamare il lamento di alcuni valorosi educatori e pedagogisti del sec. XIX, come il Lambruschini o il Capponi. I quali deploravano precisamente che la pedagogia, dopo un antico errore, fosse trascorsa, in tempi moderni, in un errore opposto; sì che, mentre una volta l'educazione tutto voleva porgere al discepolo già fatto e confezionato dal maestro; ora pretende, al contrario, che il discepolo tutto inventi e scopra da sé. Onde uno stimolare e un punzecchiare continuamente le attività intellettuali dello scolaro che, invece di permettere loro un regolare sviluppo e una calma maturazione, le perturba, affaticandole e togliendo loro il nativo vigore.

L'errore antico, si direbbe, era più conforme a un esatto concetto dell'insegnamento: solo aveva il torto poi di voler racchiudere nell'insegnamento stesso tutta la vita intellettuale dello scolaro, quasiché esso non avesse nessun altro mezzo di acquistare cognizioni e di svolgersi che non fosse la parola del maestro. L'errore moderno nato, invece, da una giusta preoccupazione di mettere in valore anche questi altri mezzi, e di sfruttarli ai fini medesimi della educazione, ha poi finito per pretendere ogni cosa da loro, e per mettere in oblio ciò che costituisce pur sempre la natura e il carattere dell'insegnamento, in quello che lo distingue dalla ricerca e dallo spontaneo sviluppo personale. L'errore moderno è, dunque, più pericoloso dell'antico, poiché è un errore di principio, mentre l'altro è solo un errore di applicazione: è un errore che porta a fraintendere affatto la natura dell'insegnamento, dove l'altro ci porta solo a dimenticare alcune condizioni e circostanze sia pure importanti, nelle quali l'insegnamento si svolge.

La pedagogia moderna, che pure ha avuto così vivo il senso di tanti concreti e particolari problemi educativi, si è lasciata sviare — come ben vide uno degli autori or ora citati, e precisamente il Lambruschini — da una falsa filosofia che si portava, spesso inconsapevolmente, in seno, e che le ha impedito di raccogliere i migliori frutti delle sue ricerche.

S. Tommaso, il Rosmini e la relazione di "superiorità e inferiorità" tra maestro e scolaro

Un'ultima osservazione. La relazione di maestro a scolaro implica superiorità, così come quella di padre a figlio o di padrone a servitore. Onde

S. Tommaso nel citato De Magistro (1) deduce che non si può esser maestri di sé medesimo, appunto come non si può esser padri o padroni: parendo impossibile che un identico soggetto sia, sotto il medesimo aspetto, a un tempo superiore e inferiore.

Un argomento analogo adoperava, molto tempo dopo S. Tommaso, benché ad altro proposito, il Rosmini, nel discutere "l'autonomia" della morale kantiana. Dove il medesimo Soggetto dovrebbe essere, a un tempo, e l'autore della legge morale e colui che ad essa obbedisce: e il legislatore e il suddito. Di qui l'impossibilità di spiegare l'obbligatorietà della legge: che, se il soggetto l'ha fatta, può anche disfarla, e se il soggetto ha comandato a se stesso, può anche disobbedire.

L'obbiezione può parer superficiale a prima vista, ma invece coglie molto nel profondo. Infatti, si fa presto a rispondere che il soggetto legislatore è il soggetto trascendentale o assoluto e il soggetto suddito è il soggetto empirico o l'individuo, e dunque l'obbligazione permane, attesa la differenza fra i due soggetti. Tale risposta non fa che riprodurre, senza superarla, la difficoltà. Poiché, è appunto quella differenza, fra il soggetto empirico e il soggetto trascendentale, ch'è inconcepibile, sia nel sistema kantiano, sia nelle filosofie postkantiane.

Se il Soggetto trascendentale, è, infatti, superiore all'empirico, così da porre delle leggi alle quali quest'ultimo deve obbedire, allora non è più "trascendentale" ma "trascendente", tanto quanto la funzione di creare delle leggi è trascendente quella di riconoscerle o di obbedirvi. E poco importa che i due Soggetti si stringano insieme e si facciano rientrare nello stesso uomo come due palle in una scatola, non essendo già la vicinanza o la lontananza, ma, appunto, la natura e le funzioni, quelle che stabiliscono se un dato soggetto è, o no, diverso e superiore ad un altro. - Oppure i due soggetti si vogliono identici, e se ne fa due momenti od aspetti di un soggetto solo, e allora si torna a non poter spiegare più l'obbligazione.

Per uscire da questo dilemma, non resterebbe che gettarsi alla dialettica hegeliana e proclamare che i due soggetti sono identici sì, ma, insieme, diversi, e che l'identità è differenza e la differenza è identità e così via. Ma di questa dialettica e delle sue pretese di sostituirsi alla logica abbiamo già detto, e non intendiamo ripetere il discorso. In ogni modo, anche il ridurre i due soggetti a due momenti od aspetti di un soggetto solo, non risolve la questione. Infatti il soggetto empirico, idealisticamente parlando, non può avere nessuna realtà fuori del soggetto trascendentale: se, dunque, l'obbligazione e la sudditanza rispetto alla legge toccano solo al soggetto empirico, il loro valore è nullo, come nulla è necessariamente l'obbligazione

---

(1) Art. II. (contra, 2).

di un soggetto irreale: se toccano al soggetto trascendentale stesso (e sia pur sotto le apparenze del soggetto empirico) allora hanno valore, ma si torna a non capire più come mai il Soggetto creatore di una legge possa considerarsi suddito della legge medesima. E peggio poi vanno le cose se si pensa che il soggetto empirico non sia ma, come dicono, diventi trascendentale, appunto col suo obbedire alla legge, entro la quale si spoglia della sua particolarità e, per così dire, si universalizza poiché allora non è più il soggetto che dà valore alla legge, ma, al contrario, la legge che conferisce al soggetto un valore, da esso prima non posseduto e che, perciò, non può in alcun modo procedere da lui, ma dal quale, dunque, bisogna cercare la causa fuori di lui.

Comunque, l'argomentazione di San Tommaso rispetto al maestro, è ancor più conclusiva che se considerasse la legge morale. Infatti, esser maestro di se stesso, ed essere a se stesso legge, o verità, sono due cose ben differenti: poiché nulla vieta che la legge o la verità esistano in potenza nel soggetto pensante e vengano poi ad atto mediante il suo pensiero; e appunto in questo modo giustamente si dice che l'uomo può ricercare o imparare da sé, così come può da sé svolgersi moralmente, in quanto ha in se stesso tutti quei principi che gli permettono di imparare o di svolgersi. E allora la discussione sorge intorno alla causa e all'origine prima di quei principi, (quando alcuno pretenda, con Kant, che siano causati dal soggetto medesimo) ma non intorno al loro attuale uso: rispetto al quale nessuno dubita che l'uomo possa dirsi, in certo senso, legge a se stesso.

Ma per quel che riguarda il maestro, le cose vanno diversamente; poiché, secondo già sappiamo, non basta che, l'uomo abbia in sé la legge, o i primi principi, per esser detto maestro di se stesso, ma occorre che abbia e, insieme, non abbia, la scienza completa e in atto: il che è se si osasse adoperare questa strana espressione, ancor più impossibile che essere insieme legislatore e suddito. O, meglio, si riduce alla stessa cosa.

Poiché, se si guarda bene, anche nella morale autonoma, impossibile non è già che l'uomo sia “legge” a se stesso, sibbene che sia a stesso “legislatore”: così come, in pedagogia, non è impossibile che l'uomo sia a se stesso causa di conoscenza: ma è impossibile che sia a se stesso “maestro”.

L'INSEGNAMENTO E IL LINGUAGGIO. CONCLUSIONE

La libertà dello scolaro, l'insegnamento e il linguaggio

La conclusione alla quale siamo arrivati: essere non solo possibile, ma necessario, che il maestro sia diverso dallo scolaro; anzi, risultare inconcepibile, in genere, l'insegnamento ove non sussista questa dualità e diversità fra maestro e scolaro: tale conclusione può far supporre a qualcuno che nella dottrina da noi sostenuta si dimentichi un po' troppo l'attività e la

libertà dello scolaro, tanto celebrata dalla pedagogia moderna, per ridurre tutto l'insegnamento, sia ad una meccanica e materiale trasmissione, dal maestro al discepolo, d'una scienza già fatta; sia ad una intollerabile oppressione, d'un magistero che pretende formare dall'esterno il discepolo e prescrivergli tutto, quasi fosse una cera molle o un'argilla, da lasciarsi plasmare.

Ora, la verità è invece che la dottrina da noi sostenuta, non solo non cade in alcuno degli inconvenienti che altri vorrebbe rimproverarle; ma, anzi, è la sola che possa garantire sul serio allo scolaro una ragionevole libertà e autonomia, mentre restringe l'attività del maestro in una cerchia che, lungi dall'esser troppo estesa, potrà se mai fare, a taluno, l'impressione d'esser troppo ristretta. Dimostrare questo, ci darà anche il modo di chiudere la nostra ricerca offrendo una immagine d'insieme della nostra dottrina, che impedisca al benevolo lettore equivoci e fraintendimenti,

E, in primo luogo, l'obbiezione che si affaccia spontanea quando si vede attribuire l'insegnamento all'opera di un maestro, diverso dallo scolaro e ad esso, perciò, sempre in certo modo, esterno ed estraneo, è la seguente: — Se il maestro è diverso dallo scolaro, come può comunicargli la sua scienza? dato che la scienza non è un oggetto materiale il quale si possa trasmettere di mano in mano: né un liquido che si lasci travasare da un recipiente in un altro? In secondo luogo: ogni educazione o insegnamento, è sempre "compenetrazione" reciproca di maestro e scolaro: un penetrare dello scolaro nell'animo del maestro e del maestro nell'animo dello scolaro, per il quale i due si vanno facendo sempre più uno solo. Ora, se il maestro e lo scolaro sono due soggetti diversi, come sarà possibile questa compenetrazione? e come sarà possibile l'educazione, o l'insegnamento?

Ci sia permesso, prima di rispondere, richiamare brevemente il vero stato della questione, dando una rapida occhiata al come si svolge effettivamente l'insegnamento medesimo, secondo quel che l'esperienza, interrogata senza pregiudizi, dice in modo chiaro e semplice a tutti.

Noi abbiamo un maestro, il quale possiede (intendendo, si capisce, questa parola "possedere" in un significato dinamico, e non puramente statico) una certa scienza, e una certa cultura generale, proporzionate ai fini di quel singolo insegnamento e grado di scuola ch'è chiamato a tenere. E finché il maestro, questa sua scienza e cultura si limita a possederla per conto suo, e legge, e studia, e magari, fa delle invenzioni e scoperte nel tranquillo silenzio della sua casa, l'insegnamento ancora non c'è. Che cosa occorre perché nasca? Una cosa semplicissima; che il maestro non tenga più per sé e per sua pura soddisfazione personale questa scienza e che voglia comunicarla e la comunichi di fatto allo scolaro. Ora, come farà per comunicarla? Come, se non ricorrendo a quel mezzo universale del quale sempre si servono gli uomini per comunicare fra loro?

Questo mezzo, non c'è bisogno di una recondita sapienza per poterlo additare: è il linguaggio. Linguaggio scritto o parlato, gesticolato o disegnato, musicato o ritmato: ma sempre linguaggio. Il maestro, per insegnare ed esser, quindi, davvero maestro, non solo in potenza, ma in atto, non si tiene la sua scienza dentro di sé, ma la esprime parlando. E lo scolaro ascoltando, appunto, il linguaggio del maestro, riceve e fa sua la scienza attraverso il veicolo, se così potesse dirsi, dell'espressione linguistica.

Domandare, dunque, come è possibile l'insegnamento o la comunicazione della scienza dal maestro allo scolaro equivale, in un certo senso, a domandare come è possibile il linguaggio. Il linguaggio è composto di segni e suoni che il maestro forma e che lo scolaro percepisce, appunto, in quanto segni o suoni. Ma i segni e i suoni non sono, per se stessi, la scienza. Si domanda dunque come, attraverso la formazione da una parte e la percezione dall'altra, di segni e di suoni, sia possibile una cosa tanto meravigliosa e difficile come la trasmissione della scienza. Pure, sta di fatto che a questa cosa tanto meravigliosa e difficile noi giornalmente assistiamo: poiché giornalmente vediamo maestri che parlano dalle loro cattedre, e vediamo scolari che, ascoltando, imparano, non segni e suoni, ma scienza.

Ora, qui appunto sembra ed è sempre sembrato a molti che questa descrizione dell'insegnamento in termini, si direbbe, sperimentali (maestro che parla discepolo che ascolta e riceve scienza) cominci ad essere inesatta, in quanto ci mette innanzi a una vera e propria contraddizione. Da una parte l'esperienza sembra dirci che il linguaggio del maestro è causa segni o i suoni non sono la scienza, e che, perciò, una trasmissione di segni e di suoni non può essere anche trasmissione di scienza. Pare, dunque, che l'esperienza qui abbia torto; ossia che non sia stata bene interpretata, e che occorra interpretarla in altro modo.

Ed ecco allora le varie teorie dell'autodidattica, dalla teoria platonica della reminiscenza, in quanto par continuare e giustificare la maieutica socratica, alle modernissime teorie della pedagogia moderna, le quali si accordano tutte nell'asserire che la trasmissione verbale del sapere dal maestro al discepolo non può essere che un'illusione, o, almeno, un fatto secondario: e che l'acquisto della scienza nel discepolo non può che essere un processo e uno svolgimento interno al discepolo stesso. Rispetto al quale l'opera del maestro ha solo un'azione stimolante e concomitante, quando pure non debba dirsi che svanisce, per risolversi nell'unico processo dello Spirito assoluto, ch'è a un tempo maestro e discepolo a se medesimo.

La trasmissione della scienza e il suo significato

Per uscire da questo imbroglio occorre determinare bene due cose: 1° che si debba intendere precisamente per “trasmissione”, e “comunicazione” di

scienza. 2° come si debbano considerare i “segni” dei quali è composto il linguaggio.

E, per la prima parte, il termine “trasmissione”, o “comunicazione”, è chiaro che lo si può interpretare in più modi. Così se io do un pezzo di pane o un vestito a un povero, si può dire che glielo “trasmetto” o glielo “comunico” in quanto il vestito e il pezzo di pane passano tal quali dalla mano mia alla mano sua; tanto che per darli a lui debbo privarmene io, e quando egli li ha presi, io non li ho più. In tal caso la “trasmissione” o la “comunicazione” s'intende solo come il passaggio materiale di un oggetto da un soggetto all'altro. Ma se, invece di dare a qualcuno un pezzo di pane o un vestito, io gli “comunico” o gli “trasmetto”, poniamo, una certa notizia di cui ha bisogno intorno al listino di borsa, allora le cose vanno ben diversamente.

Non è vero che per dar la notizia a lui debba privarmene io, sì che quando egli ha imparato la notizia che gli preme, io debba averla dimenticata. Anzi, non è vero neppure, rigorosamente parlando, che la notizia data da me e quella ricevuta da lui siano la stessa notizia, benché certo, la mia e la sua siano due notizie fra loro *uguali*. O, per dir meglio, la notizia che il mio ascoltatore si è formata è la stessa colla mia solo “formalmente”, in quanto riproduce una stessa nozione intorno al listino di borsa; ma non è la stessa materialmente, bensì è un'altra nozione ch'egli si è spontaneamente costruito, coi dati da me offertigli, ma con una attività con un processo interno, con un tono e colorito psicologico che sono i suoi e non i miei. In questo caso, la “trasmissione” o la e comunicazione” non sono punto il passaggio di un oggetto materiale da un soggetto ad un altro; ma la riproduzione, dato un primo oggetto ideale, di un secondo oggetto, eguale sì ma non *identico*, né numericamente e materialmente uno con esso. E ricordiamo quanto abbiamo detto in un altro capitolo: tale riproduzione richiede da parte di chi riproduce una attività della stessa natura di quella che ha prodotto la prima volta: onde, se è un riprodurre quanto alla forma della cosa riprodotta, è un “produrre” quanto all'attività impiegata.

Ora, ci vuol poco ad accorgersi che quando parliamo di “trasmissione” o “comunicazione” della scienza dal maestro al discepolo, intendiamo parlarne, non nel primo senso, ma nel secondo. La scienza, infatti, che passa dal maestro al discepolo, non è già numericamente la stessa, come il pezzo di pane che il ricco dà al povero; ma un'*altra* scienza che il discepolo forma in sé colla sua personale attività pensante, riproducendo per conto proprio le nozioni insegnategli dal maestro.

Né il maestro, per dar la sua scienza al discepolo, deve privarsene lui, come accadrebbe se invece della scienza dovesse dargli un vestito: ma, al contrario, egli mantiene la sua scienza, senza che ciò impedisca punto al discepolo di costruire la sua. E le due scienze coincidono formalmente, ma non materialmente: contengono, cioè le identiche nozioni, pur realizzandole con due diversi processi psicologici in due attività mentali diverse.

Il fatto, dunque, che la scienza non sia un oggetto materiale da trasmettere di mano in mano, o un liquido che debba travasarsi da un vaso in un altro non esclude punto ch'essa possa “trasmettersi” o “comunicarsi”. E, d'altra parte, una “trasmissione” o una “comunicazione” come questa non si capisce perché debba costituire una coercizione o una mortificazione dell'attività autonoma del discepolo.

È sempre il solito pregiudizio, da noi già più volate denunziato: che per “riprodurre” non ci voglia la stessa attività che ci vuole per “produrre”: e che il presupporre un qualsiasi oggetto all'attività mentale del soggetto significhi menomarla o distruggerla. Il che potrebbe esser vero se tale oggetto fosse contrario e ripugnante alla natura dell'attività soggettiva: non è vero affatto quando' tale oggetto è appunto il solo adeguato e proporzionato all'attività soggettiva, come la scienza e la verità sono appunto proporzionate all'attività dell'intelletto discente. Epperò la scienza che allo scolaro è messa innanzi dal maestro, non solo non ne limita, ma ne potenzia e ne svolge l'attività personale.

I "segni" e il linguaggio: i fantasmi e le forme intelligibili

E veniamo, adesso, alla questione dei “segni” o del linguaggio, col quale la scienza dovrebbe esser trasmessa dal maestro al discepolo. E anche qui è evidente che tali “segni” possono considerarsi in due modi. In un primo modo, si possono guardare solamente nella loro esterna materialità: come suoni formati dall'organo vocale del maestro e che vanno a colpire, attraverso il mezzo ambiente, l'orecchio del discepolo, o come segni e figure tracciate sulla carta o sulla lavagna che impressionano; pure attraverso il mezzo ambiente, l'occhio e la retina del discepolo.

Considerati in questo modo si capisce che i segni non hanno nessuna relazione colla scienza: un a, un o, un b, un e, la figura di un cavallo, di un triangolo e così via non sono certo la scienza, la quale si compone non di segni ma di concetti, né si vede. perché il passaggio dei segni dal maestro al discepolo possa esser mai passaggio d'una cosa tanto diversa dai segni quanto la scienza.

Ma in un secondo modo, i segni si possono considerare, se si pensa non puramente e semplicemente alla materia, sibbene alla forma che in essi s'esprime e si realizza. Giacché le forme, e anche le pure forme intellettuali, come abbiamo avuto occasione di notare più volte, possono benissimo esistere in una materia sensibile, (benché ivi esistano come pura e semplice conformazione di quella materia e niente altro) e, anzi, tale è l'esistenza che sempre assumono nella natura fisica e nella esperienza sensibile, onde poi la mente le astrae, restituendo loro l'essere di pure forme.

Lo stesso accade nel linguaggio, dove le forme intelligibili esistono, come nella natura, in quanto conformazione d'una materia sensibile (segni e

suoni); ma con una differenza, pure da noi già notata: ch'essi, a differenza dei fatti della natura fisica, suppongono le forme intelligibili già astratte, e già attuali, come pure forme, nella mente, e nascono appunto per esprimerle: non sono, cioè, fatti o cose, ma *fantasmi*. Così, per ripigliare un esempio già altra volta adoperato, la legge della gravitazione universale sussiste, tanto nel puro fatto dei corpi che Cadono, quanto nel trattato di fisica che la esponete la dimostra, esprimendola con certi segni neri sulla carta.

Ma mentre nel fatto del cadere la legge non esiste come pura legge nella sua forma ideale, sibbene soltanto come conformazione materiale del corpo, della caduta ecc. nel libro esiste già come pura legge e forma ideale, benché espressa con segni sensibili, e in una determinata configurazione dei segni tipografici. Tanto è vero che si può osservare e si è di fatto osservata, per tanti secoli, la caduta dei corpi senza riuscire ad a strame la legge della gravitazione: ma non si può leggere il capitolo del trattato di fisica (leggere comprendendo, s'intende" e non fermarsi alla pura materialità dei segni tipografici, che non è leggere) sulla gravitazione e non capire la legge della gravitazione.

Ora, nell'insegnamento, il linguaggio non è punto considerato nel primo modo: come un insieme di segni materiali che valgano soltanto per la loro materialità. Che in questo modo nessun soggetto pensante e parlante può considerarlo: dal momento che l'a, o l'o, il b o il c separatamente li considera chi si ferma a balbettare o compitare, e non chi parla o scrive davvero. Per il quale l'a e l'o, il b e il c, e tutte le lettere di cui si compone una parola, e le parole di cui si compone un discorso sono "segni" sì, ma non di se stesse, sibbene dei fantasmi e delle immagini che rappresentano ed esprimono.

Bisogna, dunque, considerare i segni non quanto alla materia, ma quanto alla forma da loro espressa. E allora, nell'insegnamento noi abbiamo tutti e due i modi coi quali una forma intelligibile può sussistere in una materia sensibile: tanto quello dell'esperienza e della natura, quanto quello del linguaggio. Il maestro può spiegarsi, tanto colle cose, coi fatti e le azioni, quanto colle parole: può, per esempio, tanto esprimere a parole e formulare lui la legge della gravitazione, quanto limitarsi a mostrare dei corpi che cadono, poi far osservare gli astri nel cielo, e così via, guidare gli scolari ad astrarre, dai fatti, la legge nella sua pura forma.

Tuttavia, secondo una acuta osservazione di S. Agostino, questi due modi non possono ritenersi affatto come semplicemente paralleli od equivalenti fra loro. Poiché il mostrare un fatto può costituire insegnamento sol quando, nel mostrarlo, si dica che fatto è, quali sono i suoi caratteri principali ecc.; tutte cose che debbono effettuarsi, di necessità, colle parole. O altrimenti, poiché nel fatto vi sono caratteri essenziali e caratteri accidentali, e il puro silenzio non ci dice su quali degli uni o degli altri si è voluta richiamare la nostra attenzione, l'avercelo mostrato ci lascerà ignoranti come prima. Osservazione che risponde proprio all'altra osservazione ora

rammentata: esserci la forma intelligibile, già astratta, nella parola, ma non nella cosa; epperò non esser affatto certo che gli scolari possano, da una cosa o da un fatto, astrarre un concetto, anche supposte le condizioni più favorevoli: esser certo, invece, che potranno sempre ricavarlo, intervenendo le condizioni a ciò necessario, dalle parole che lo esprimono. Sì che, infine, anche l'insegnare colle cose e coi fatti, è sempre un insegnare colle parole, né si può svolgere senza parole; e dunque la parola è di diritto l'organo essenziale d'ogni magistero: e gli altri mezzi si possono usare solo in relazione ad essa (1).

Il concetto e il linguaggio

Inoltre, secondo quanto si è osservato al capitolo precedente, insegnare colle parole costituisce una sensibile abbreviazione e facilitazione rispetto all'insegnare colle cose. Infatti, il mostrare uno o più corpi che cadono non è ancora dare una rappresentazione adeguata di quel fenomeno che è la caduta dei corpi. Bisogna che intervenga l'immaginazione a mostrarci, oltre quei corpi che osserviamo, infiniti altri corpi, a mostrarceli in tutti gli stati possibili lungo la traiettoria della loro caduta ecc. ecc. perché si possa formare quella immagine della "caduta dei corpi" dalla quale, finalmente, si astrae il concetto del cadere secondo determinate leggi.

Tutto questo lavoro dell'immaginazione è, invece già fatto nel linguaggio, e nella proposizione "i corpi cadono" colla quale si esprime appunto l'immagine o il fantasma dei corpi cadenti in tutte le condizioni possibili. E dunque chi deve astrarre il concetto del cadere secondo date leggi dall'osservazione di alcuni corpi che cadono ha da fare un duplice lavoro: deve risalire dalla percezione sensibile dei corpi all'immagine o al fantasma della caduta, e poi ancora dall'immagine al concetto: mentre chi sente esprimere con parole il medesimo fatto, deve compiere un lavoro solo: risalire dal fantasma, dato nel linguaggio, al concetto. Nel primo caso, cioè, deve andare dalla percezione all'immagine e dall'immagine al concetto; nel secondo caso va direttamente dall'immagine al concetto (2).

---

(1) Il che non vuol dire affatto che non si debbono usare. L'originalità e la fecondità della pedagogia moderna nel campo didattico derivano, appunto, dall'ampio e accurato studio che si è fatto di questi mezzi.

(2) Poiché lo scopo di questa indagine non è uno studio sul linguaggio noi non discutiamo qui d'una notevole divergenza fra la teoria tomistico-scolastica del linguaggio e le teorie moderne. Secondo la teoria scolastica il linguaggio parlato suppone già la conoscenza intellettuale o, meglio, è un momento di essa, che non si può confondere *sic et simpliciter* col fantasma sensibile. Così, nell'esempio fatto, della caduta. Da questa immagine l'intelletto astrae la specie intelligibile del "cadere" e forma il relativo concetto, il quale

Risibile dunque appare il chiedere se la scienza si possa trasmettere dal maestro allo scolaro, colle parole, o con quei “segni” dai quali è costituito il linguaggio: quando ormai è evidente che il linguaggio è fatto apposta per “trasmettere” o “comunicare”, cioè per esprimere il pensiero e, quindi, la scienza.

Diversità tra causa di scienza e causa d'insegnamento

Si può, quindi, restituire fede senz'altro a quella descrizione del processo educativo che l'esperienza ci fornisce presentandocelo come una “trasmissione” di scienza dal maestro allo scolaro: trasmissione la quale altro non è che “espressione”. Purché ci si guardi da un errore che già ci dette molto da fare a proposito dell'autodidattica: ci si guardi, cioè, dallo scambiare ciò che è causa di scienza e di conoscenza in generale, con ciò che è causa di insegnamento, ossia di quello speciale acquisto di scienza che accade attraverso l'insegnamento.

La seconda causalità non abolisce, anzi suppone la prima. Così le parole e i “Segni” del maestro sono causa di sapere nel secondo senso e non nel primo. Giacché nel primo senso causa di scienza allo scolaro sono non le parole del maestro, ma l'intelletto dello scolaro e i primi principi, onde procede, come vedemmo, ogni certezza scientifica. La stessa parola del maestro non significherebbe nulla se lo scolaro nella parola e nel “segno” non potesse leggere il concetto e l'universale, e questo concetto non potesse congiungerlo con altri concetti ricavando, da questo paragone, e dalla riduzione conseguente sotto i primi principi, la ragione della sua verità o falsità, cioè la scienza vera e propria.

---

viene espresso dapprima in un linguaggio puramente interiore e mentale e, così espresso, è il “*verbum mentis*”: e solo dopo (dopo idealmente si capisce) si esprime nel linguaggio esterno delle parole sensibilmente pronunciate, o dei “segni”. Onde la conseguenza da noi chiarita e sostenuta da, S. Tommaso nel De Magistro: (Art. 1 ad II mum) secondo la quale le parole generano scienza più da vicino che le cose, perché sono già esse stesse segni delle specie intelligibili e dei concetti. Le teorie moderne tendono invece a negare tutti questi gradi interni di e, congiungendo l'ultimo col primo, fanno il linguaggio identico alla sensazione o, almeno all'immaginazione. Quindi, per esse, la nostra argomentazione è inaccettabile; onde dovrebbe seguire che di fronte al discepolo tanto devo valere la parola quanto la cosa, “segni” sensibili tutt'e due. Ma allora, per tali teorie, basta l'argomento di S. Agostino: non potersi usare le cose nell'insegnamento, senza ricorrere alle parole ed esser, quindi, in ultima analisi, l'insegnamento, sempre di parole. Si che la conclusione intorno al linguaggio organo essenziale del magistero, e la stessa, epperò ai fini della presente indagine non serve approfondire ulteriormente le divergenze tra filosofia scolastica e filosofia moderna in tema di linguaggio.

Sembra, questa, una cosa tanto semplice che non ci sia neppure bisogno di ricordarla: eppure proprio dalla confusione di quelle due causalità sono nati i più grandi errori. Poiché chi confonde la causalità del magistero con quella della conoscenza deve poi ammettere che dall'opera del maestro derivino allo scolaro addirittura i poteri intellettuali e la capacità di adoperarli. E, perciò, una delle due: o si sforza, in pratica, d'avvicinare più che sia possibile l'opera del maestro a questo ideale di onnipotenza (come abbiamo visto accadere nell'Emilio del Rousseau): o, accorgendosi che ciò non è possibile, corre all'estremo opposto, negando addirittura l'opera del maestro stesso e tutta l'educazione riducendo al libero e spontaneo sviluppo interno dello scolaro. Onde i due opposti errori che s'è visto spesso accomunarsi e confondersi nella autodidattica.

L'atto della conoscenza intellettuale e la necessità del magistero

E invece, pare strano a dirsi, è proprio una adeguata distinzione delle due causalità quella che ci rende persuasi e della necessità e, insieme, dei limiti del magistero. Poiché, proprio da uno studio accurato della natura dell'attività intellettuale umana e dei suoi modi di acquistare scienza, si ricava la convinzione che l'opera del maestro è indispensabile.

Infatti, noi già sappiamo come l'intelletto acquista scienza: non già conoscendo ad un tratto e tutti insieme i concetti che formano il nostro patrimonio culturale, ma conoscendone anzitutto alcuni — i primi principi — come immediatamente certi ed evidenti — e poi, mediante essi, conoscendo la verità o falsità di tutti gli altri concetti.

L'intelletto, dunque conosce — eccetto i primi principi — con un processo discorsivo e razionale di sintesi e analisi, a differenza del senso che non conosce già i suoi oggetti gli uni mediante gli altri, ma tutti allo stesso modo, e solo secondo le diverse relazioni materiali che assumono cogli organi sensori. Questo importa, per l'intelletto, un più alto grado di spontaneità e di attività rispetto al senso; ma importa anche una maggior delicatezza e possibilità di fallire ai propri scopi. Poiché appunto in quella capacità sintetica per cui l'intelletto riduce i concetti sotto i primi principi si annida la possibilità dell'errore. Mentre, cioè, perché il senso funzioni basta che l'organo sensitivo sia in buono stato e che ad esso si presenti l'oggetto, all'intelletto non basta neppure presentare tutti i concetti già formati perché si abbia la conoscenza, ma occorre quella connessione coi primi principi senza la quale l'evidenza scientifica non si produce.

La conseguenza è chiara. Se la conoscenza umana fosse soltanto conoscenza sensibile, non ci sarebbe bisogno di maestri, né di insegnamento. Basterebbe garantire con opportune precauzioni le condizioni materiali necessario al funzionamento degli organi sensori, e mettere ciascuno innanzi al multiforme Spettacolo della natura, perché si sviluppasse liberamente. Così

presso gli animali, ove tutto si compie per attività sensitive ed intuitive, non v'ha insegnamento, ma solo “addestramento”, cioè appunto disposizione di certe attività nelle condizioni più favorevoli al loro funzionamento.

Ma poiché la conoscenza umana è anche conoscenza intellettuale, metterla in condizione di funzionare significa farle stabilire quei nessi fra i primi principi e gli altri concetti, che sono conformi a verità, e farle evitare quelli che sono erronei. Ora, per mettere innanzi all'attività intellettuale dello scolaro dei concetti si può anche ritenere inutile l'opera di un'altra mente qual è quella del maestro, potendo lo scolaro astrarre direttamente i suoi concetti dall'esperienza: per metterle innanzi le connessioni fra questi concetti e i primi principi occorre, per forza, la mente del maestro, poiché, quelle connessioni non esistono in natura. Il che non occorrerebbe se tali connessioni si compissero ineluttabilmente e meccanicamente, come meccanicamente e ineluttabilmente allo stimolo sensibile segue la reazione dell'organo sensorio. È dunque la stessa spontaneità e autonomia del processo intellettivo che rende necessario il maestro.

Onde una conseguenza che sembra stranissima eppure è vera: le teorie che negano l'azione del maestro, non affermano, ma, anzi, negano la stessa autonomia e spontaneità della conoscenza intellettuale, che finiscono col concepire, per analogia colla conoscenza sensibile, come un succedersi di “esperienze” tutte aventi lo stesso significato e valore, e che solo accidentalmente possono graduarsi od organizzarsi fra loro, a seconda delle mutevoli condizioni del momento.

Secondo queste teorie la conoscenza intellettuale diventa quel curioso assurdo ch'è un “processo immediato” o uno svolgimento senza mediazione. Conseguenza d'una gnoseologia che ha negato i primi principi e identificato addirittura il senso dell'intelletto, proiettando tutto sullo stesso piano, epperò togliendosi. il modo d'intendere davvero la spontaneità e l'attività originaria del processo intellettivo.

La "compenetrazione" del maestro collo scolaro e una teoria del Rosmini

Con ciò noi non vogliamo negare, e, anzi, affermiamo, che proprio questo carattere di spontaneità e di mediazione che troviamo e nell'insegnamento e nella conoscenza intellettuale, dia origine a una grave difficoltà. Difficoltà tormentosa, intorno alla quale si è affaccendata in ogni tempo la didattica, che studia appunto le forme e i modi particolari dell'insegnamento e che si preoccupa soprattutto di garantire una facile e pronta comunicazione o trasmissione del sapere dal maestro al discepolo. Poiché, se il linguaggio — di parole o di cose — col quale il maestro esprime la sua scienza suppone, da parte dello scolaro, un'attività spontanea, autonoma e personale per essere inteso, non intervenendo la quale il linguaggio

medesimo non dice più nulla, allora non si vede più come l'opera del maestro, possa svolgersi.

È stato osservato più volte; si ha un bel gridare allo scolaro, su tutti i toni, che due più due fanno quattro: si ha un bel fargli contare due fagioli, poi altri due, poi tutta i fagioli insieme: fargli alzare due dita, poi altre due dita ecc. Se egli non si decide una buona volta a compiere dentro di sé quell'atto mentale che dai fagioli, dalle dita e dalle parole nostre, gli fa ricavare i concetti del due e del quattro e dei loro rapporti reciproci, tutte le fatiche del maestro sono state buttate via. Ma questo atto mentale come farglielo compiere? come esser sicuri che l'abbia davvero compiuto?

Una forza che sappia costringere il pensiero non s'è ancora trovata, e nemmeno le più raffinate torture possono obbligare lo scolaro riottoso, o negligente, a far la fatica necessaria per capire quello che gli diciamo e per scoprire, nel nostro insegnamento, non parole o segni soltanto, ma concetti. Di qui la possibilità del "verbalismo", incubo di ogni educazione: che è appunto il vuoto e materiale apprendimento da parte dello scolaro, delle parole senza i concetti relativi. Possibilità, si noti bene, propria non solo degli insegnamenti dati unicamente colle parole, ma anche di quelli dati colle cose, o con metodo “intuitivo” ed “attivo”, come s'è visto nell'esempio ora citato: dove la percezione dei fagioli, o delle dita, ci garantiva tanto poco quanto le parole del maestro, la realtà del processo mentale compiuto dallo scolaro. Che parole, o cose sono “segni” ugualmente e i segni sensibili, secondo si esprime uno degli argomenti discussi da S. Tommaso nel *De Magistro* (1) “non giungono fino alla parte intellettiva, bensì si fermano nella facoltà sensitiva” e non possono quindi impressionare direttamente l'intelletto, né costringerlo a pensare.

Per rimediare a questo inconveniente un mezzo ci sarebbe, e semplice. Basterebbe che il maestro, invece di comunicare per via mediata e indiretta coll'intelletto dello scolaro, impressionando la sua sensibilità coi segni del linguaggio e aspettando che da questo lo scolaro ricavi, a sua volta, i concetti, comunicasse per via diretta e immediata, trasfondendo, per così dire, senz'altro, i concetti nell'intelletto. A tale necessità sembra si voglia alludere, benché immaginosamente, quando si parla con tanta insistenza di “compenetrazione” o di “fusione” del maestro nello scolaro e viceversa, quasiché non solo il pensiero dell'uno passasse direttamente nell'altro, ma addirittura i due pensieri diventassero in certo modo, uno solo.

Sennonché questo rimedio, per semplice che sia, urta contro una grave difficoltà. Di questa meravigliosa “compenetrazione” dei soggetti pensanti per cui il maestro potrebbe addirittura entrare nell'animo dello scolaro e dirigerne

---

(1) I, 4°. arg.

e stimolarne direttamente il pensiero, anzi, addirittura trasfondervi o sostituirvi il pensiero proprio: di questa meravigliosa compenetrazione non si può dir nulla, per la ragione, pure semplicissima, che nessuno l'ha mai vista compiersi, e che, probabilmente, essa non è affatto compatibile — salvo circostanze eccezionali, la cui eccezionalità stessa toglie loro ogni valore per i fini dell'insegnamento — colle condizioni attuali nelle quali si svolge la nostra conoscenza.

Se il maestro e lo scolaro, infatti, fossero puri spiriti, certo s'intenderebbero direttamente, senza alcun bisogno di parole od altri segni materiali, come le anime nel paradiso dantesco, nulla essendovi, nelle condizioni d'esistenza dei puri spiriti — i quali non sono, l'abbiamo osservato infinite volte, impenetrabili come i corpi —- che renda impossibile tale immediata comunicazione indiretta e faticosa, se si vuole, da soggetto a soggetto, ma fuor della quale non c'è dato trovarne un'altra.

Le stesse teorie pedagogiche che con più abbondanza e recondita hanno parlato di questa meravigliosa compenetrazione fra le anime che è l'educazione, per lo più si sono limitate ad intendere tale compenetrazione in un senso tutto morale che non esclude affatto, anzi include, la solita via di comunicazione attraverso il linguaggio; e supponendo questa, anzi questa sola, possibile, hanno dettato al maestro i loro consigli per leggere nell'animo dello scolaro. E le teorie che hanno tentato una strada diversa non ci hanno lasciato che pochi accenni, non sempre chiari né persuasivi.

Così il Rosmini è uno dei rari autori che abbia avuto il coraggio di ammettere delle “sensazioni animastiche”, e “percezioni animastiche”: sensazioni e percezioni che sarebbero prodotte nel soggetto dalla presenza di un altro soggetto, e che rappresenterebbero in certo modo una conoscenza immediata degli esseri spirituali simile a quella che abbiamo degli oggetti materiali. Ma il Rosmini stesso, che ricorre a queste percezioni e sensazioni per spiegare come il fanciullo, prima ancora di possedere e saper adoperare il linguaggio, riconosca nondimeno, in coloro che lo circondano, dei soggetti e delle persone simili a sé; attribuisce loro soltanto il compito di riconoscere la presenza e l'esistenza di soggetti spirituali e non quello di leggere il loro pensiero o di agire direttamente su esso. Né pensa affatto che tali percezioni possano sostituirsi al linguaggio o ad altri segni materiali, poiché in verità esse non suppongono affatto l'assenza di ogni segno del genere, ma spiegano o vogliono spiegare solamente come, in dati casi, la percezione di alcuni segni materiali, come i movimenti e gli atteggiamenti del volto, possa farci inferire immediatamente l'esistenza di un essere spirituale, anziché attribuirsi, come avviene per altri segni, a una causa materiale. Onde al Rosmini viene un merito non piccolo: aver mostrato quanto poco potrebbero servire, anche ammesse, tali sensazioni e percezioni, ristrette, di necessità, a un campo limitatissimo: cosa molto diversa dal vago entusiastico lirismo col quale tante dottrine pedagogiche parlano di compenetrazioni o fusioni di anime; quasi per

lasciare intendere che, abbandonate le vecchie vie dell'insegnamento, esse si propongono di volare, superando ogni ostacolo, dallo spirito del maestro a quello del discepolo, discoprendoci una fulminea trasmissione del pensiero.

In sostanza, una diretta comunicazione fra il pensiero del maestro e quello dello scolaro, sarebbe solo possibile a un patto che il maestro potesse infondere all'attività pensante dello scolaro i principi immediatamente determinanti della formazione dei concetti: quelli che abbiamo già chiamato altra voltare con estensione un po' audace di questo termine, principi trascendentali: cioè le specie intelligibili. Ora, poiché le forme intelligibili ci sono date, in potenza, nei fantasmi, e da essi l'intelletto le forma colla sua spontanea attività, così una diretta infusione di specie non potrebbe significare che due cose: o le specie verrebbero date per sé, bell'e fatte, all'intelletto, come nell'ipotesi delle idee innate; oppure verrebbero dati, nell'immaginazione, i relativi fantasmi, e l'intelletto sarebbe confortato, stimolato, rafforzato nella costruzione della specie.

Il primo caso, manifestamente, implica un assoluto dominio sull'attività intellettuale stessa, che può esser, quindi, solo proprio di chi l'ha creata, cioè di Dio, che, unico, può infondere, così, specie e idee innate.

Il secondo, benché non implichi dominio assoluto, implica tuttavia la possibilità di confortare o stimolare direttamente, senza passare per la sensibilità, il lume intellettuale, e sarebbe possibile, perciò, a un puro spirito o a una intelligenza separata, ma non all'uomo. Così la ragione conferma quello che l'esperienza ci mostra: che nell'insegnamento umano una tale infusione è impossibile, e che sola via di comunicazione fra il maestro e lo scolaro resta il linguaggio, con tutte le sue imperfezioni.

Il maestro, il medico e l'equivoco del pessimismo pedagogico

Di qui, sembra derivare come conseguenza un certo scetticismo rispetto all'educazione umana e ai maestri in generale: scetticismo del quale si trova traccia in molte opinioni correnti e variamente espresse da che mondo è mondo. L'uomo, si dice, non è, formato mai dall'educazione dei suoi maestri, ma sempre dall'ambiente, dalle proprie attitudini fisiche e spirituali, dalle conversazioni, dai casi della vita ecc.: tutte circostanze che spesso disfano o contraddicono addirittura l'opera della scuola o del collegio, e contro le quali nessun maestro può nulla.

Opinione, in certo senso giustissima, e della quale, (purché si usi la solita avvertenza di non confondere *formazione e svolgimento* dell'educando con autoeducazione) sì deve accogliere la verità formandoci un concetto adeguato del processo educativo nella sua concreta realtà. Ci aiuterà un paragone, vecchio ma pur sempre efficace (1). Il maestro assomiglia, in certo senso, al medico. Il quale guarisce l'ammalato, non perché gli dia dall'esterno la salute, così come si darebbe un oggetto qualsiasi, né perché, comunque, gli aggiunga

dall'esterno qualche cosa; ma solo perché stimola con mezzi adeguati le forze naturali dell'organismo e le aiuta a reagire contro lo stato morboso. E, similmente il maestro insegna allo scolaro non perché gli dia un oggetto dall'esterno, ma perché stimola con mezzi adeguati, (e cioè col presentare alla sua sensibilità i segni del linguaggio) i poteri naturali del suo intelletto.

Per agire sull'organismo fisiologico dell'ammalato, il medico deve anzitutto rispettarne le leggi costitutive, e la sua stessa azione di cura deve compiersi secondo quelle leggi: per agire sull'intelletto dello scolaro il maestro deve pure rispettarne le leggi (soprattutto in ciò che riguarda i rapporti fra esso intelletto e la sensibilità alla quale vengono offerti i segni del linguaggio) e l'azione del suo insegnamento non può compiersi che secondo quelle leggi: onde l'assidua ricerca della pedagogia per fondare i suoi metodi sulla precisa conoscenza delle leggi che regolano lo sviluppo intellettuale umano.

Segue da questa constatazione, come piacerebbe ai sistemi dell'autodidattica, che dunque l'educazione, poiché deve essere conforme alle leggi costitutive della conoscenza, coincida addirittura con queste leggi, o colla loro realizzazione nello spirito umano? Evidentemente, perché siffatta conseguenza fosse legittima, bisognerebbe, come abbiamo ora osservato, che le leggi costitutive della conoscenza fossero tali che posta la loro esistenza seguire fatalmente e meccanicamente la loro realizzazione, così come accade delle leggi fisiche; senza che occorresse alcun intervento dell'attività e della libertà umana per assicurare la loro attuazione e senza, perciò, che il modo della loro attuazione stessa in un soggetto determinato costituisse un problema, o richiedesse una spelale azione dell'attività umana libera ed intelligente. Il che è assurdo. Poiché la necessità delle leggi e dei principi costitutivi dello spirito umano non esclude e, anzi, include la libertà e spontaneità dell'attività che realizza.

Le leggi del vero e del bene si realizzano sempre; ma si realizzano sia quando sono violate sia quando sono osservate, sia nell'errore e nel male, sia nel bene e nella verità: e le leggi dello sviluppo intellettuale si realizzano nell'ignorante, come nel sapiente, nell'analfabeta come nello scienziato.

Ma lo scopo dell'educazione, cioè dell'azione libera e consapevole che si propone di realizzare tali leggi in un determinato soggetto, non è già questa realizzazione fatale e necessaria rispetto alla quale l'attività umana è una forza pura e greggia come le forze fisiche, ma è invece la realizzazione, spontanea, libera e positiva, del vero contro il falso, del bene contro il male, della sapienza contro l'ignoranza e l'analfabetismo. Realizzazione, questa, punto fatale: ma tale che, anzi, costituisce ogni momento, e per ciascun soggetto

---

(1) Adoperato, com'è noto, da S. Tommaso nell'Art. I del *De Magistro*.

soggetto pensante, un gravissimo e delicatissimo problema. Realizzazione che non può esser lasciata alle incertezze e alle lungaggini del caso, per ciascun nuovo soggetto che nasce all'esistenza, ma alla quale occorre che contribuisca, semplificandola, l'opera dell'insegnamento, cioè l'azione esplicita e consapevole dei soggetti già intellettualmente formati su quelli in via di formazione.

Il medico sa che a certi stimoli fisici succedono, nell'organismo, certe reazioni: e in base a questo sapere organizza la sua cura il maestro sa che, in virtù delle leggi che regolano i rapporti tra la sensibilità e l'intelletto, alla presentazione di certi segni (parole) succede, nella mente dello scolaro, la formazione ci certi concetti: e in base a questo sapere organizza il suo insegnamento.

Il primo agisce secondo le leggi di una necessità fisica e fisiologica. l'altro secondo le leggi di una necessità intellettuale che sono, fino a un certo punto, leggi di una necessità anche morale, per la dipendenza che la formazione dei concetti nello scolaro ha dall'attenzione volontaria. Il successo del medico è, perciò, più sicuro (se non lo è è per altre cause; come la difficoltà di conoscere una ad una tutte le possibili reazioni di un determinato organismo fisiologico) ma anche quello del maestro è possibilissimo e reale, giacché il processo col quale si formano i concetti dai fantasmi del linguaggio è, come abbiamo visto, regolato da una legge che non lascia posto all'arbitrio o al capriccio, e alla quale il concorso dell'attività dello scolaro è sempre garantito, per il solo fatto che anche questa attività per sua natura obbedisce, nella formazione dei concetti dai fantasmi, alla medesima legge.

E la stessa caparbietà del volere che può ostacolare o annullare l'attenzione, non è affatto un impedimento insormontabile, poiché anche la volontà può essere assoggettata a un opportuno sistema di stimoli che ne vincano la riluttanza, quali sono, ad esempio, i castighi ed i premi. Ricercare più oltre sarebbe compito della didattica, alla quale spetta studiare i migliori mezzi per garantire, nei vari casi possibili, che questa adesione della volontà e questa formazione dei concetti nello scolaro effettivamente ci siano.

L'equivoco dello scetticismo o, meglio, del pessimismo pedagogico sta, invece, sempre nella solita confusione. Si intende per educazione e per insegnamento, non l'educazione o l'insegnamento soltanto, bensì la vita e la realtà tutta, e si pretende che l'educazione sia non solo — come lo è — la modesta trasmissione di alcune cognizioni e di alcune attitudini o abitudini, ma addirittura la formazione e quasi la creazione di tutto l'uomo, coi suoi poteri intellettuali e morali. Così come dalla medicina, talvolta, si pretende, non solo che questo o quel rimedio abbia prodotto buoni effetti, ma che l'uomo diventi sano e anzi, addirittura longevo o, meglio, immortale. Il che sarebbe attribuire all'educazione e alla medicina un'azione non propria dell'uomo, ma di Dio, nelle cui mani soltanto stanno la vita e la morte, come la formazione intellettuale e morale dell'uomo? Che complessivamente, è

opera non solo dell'educazione e della scuola, ma della vita e della realtà tutta, e la cui decisione spetta, perciò, solo a chi della vita e della realtà tutta ha l'assoluto dominio e governo.

In questo senso ha ragione Sant'Agostino; Dio è, assolutamente parlando, il supremo educatore. Ma ciò non svaluta punto, anzi riabilita, l'educazione umana pur con tutte le sue lentezze e incertezze. Poteva, Dio stabilire (né in ciò sarebbe stata alcuna contraddizione) che l'individuo si educasse da solo al contatto della esperienza e della natura: ha stabilito, invece, che si educhi per opera di un maestro umano.

A ciò si scorgono molte ragioni, non solo di possibilità — come quelle che ora abbiamo dedotte dalle leggi del linguaggio e dai rapporti fra sensibilità e intelletto — sì anche di convenienza positiva, che sono state molto bene illustrate da vari educatori e pedagogisti. Se l'uomo non avesse attraversato, dalla prima infanzia, al termine dell'adolescenza, quel periodo di dipendenza e di debolezza nel quale deve ricevere tutto dai suoi educatori umani, cominciando dalle più semplici ed elementari attitudini e abilità della vita, per finire alle più astruse nozioni della scienza, il vincolo che stringe gli uomini fra loro sarebbe stato assai meno saldo, la famiglia si sarebbe limitata ai soli coniugi, e la società avrebbe vacillato dalle basi. Che se, ciò nonostante, l'educazione non è, né può essere, il solo elemento da cui dipende la formazione dell'uomo, ciò non le toglie il suo valore: valore stabilito da Dio stesso che ha dato al maestro umano la possibilità e la convenienza di agire e che ha stabilito anche qui, secondo l'osservazione di S. Tommaso già da noi riferita, che le cause seconde non solo ci fossero, ma operassero, e che per il loro effettivo operare si raggiungessero appunto i fini dell'educazione.

Possibilità dell'educazione e sua concreta rinascita

Naturalmente — è un altro dei soliti equivoci dai quali conviene guardarsi — stabilire in generale la possibilità e la necessità dell'educazione non significa garantire, in pratica, la riuscita di questa o quella particolare educazione. Tra quella possibilità e questa realtà c'è il solito intervallo che passa fra l'universale e il particolare, fra l'ideale e il reale: e l'ideale non si realizza da sé, ma dobbiamo continuamente lavorare a realizzarlo. E per realizzarlo non bastano da sole, quantunque siano indispensabili (condizioni "necessarie" ma non "sufficienti") la buona volontà e la scienza del maestro, ma occorre tutto un complesso di circostanze favorevoli che non dipendono dalla volontà o dall'intelligenza individuali, ma da tutto il corso delle cose, e cioè dalla Provvidenza che lo governa.

L'educazione è come la storia, dove gli uomini talora riescono, e talora non riescono, a fare quello che pensano e vogliono, e, anche quando riescono, spesso si trovano ad aver raggiunto, nel fatto, dei fini che ora superano ed ora negano le loro primitive intenzioni. Il che non giustifica affatto il pessimismo

o lo scetticismo relativamente all'educazione, come non lo giustifica relativamente a qualsiasi altra azione umana. Poiché, a giustificare quel pessimismo e quello scetticismo occorrerebbe ammettere che il corso delle cose fosse retto non da un potere intelligente, ma dal cieco caso o da un potere malvagio, che ponesse all'intelligenza, alla sensibilità e al linguaggio, delle leggi, per poi non farle osservare; che stabilisse i maestri e le scuole, ma poi li rendesse inutili: tutte cose assurde e inconciliabili coll'idea di una causa prima e di un Creatore e reggitore del mondo, non concepibile che come infinita sapienza e bontà, sottratta al capriccioso fare e disfare che caratterizza, talvolta, l'azione degli uomini.

La certezza in ordine al successo dell'educazione è, dunque, una certezza non apodittica, ma morale: una certezza, cioè, che non rende assurdo e contraddittorio ogni dubbio, ma solo leggero e imprudente: beninteso, se si tiene presente la vera natura dell'insegnamento e dell'educazione, trasmissione — come s'è detto — di determinate attitudini e cognizioni, e non già formazione totale dell'uomo: termine quanto mai romantico e impreciso nel senso in cui l'adoperano molte pedagogie.

Ora, questa trasmissione di cognizioni e attitudini attraverso il magistero è un fatto: se il pessimismo pedagogico avesse ragione, l'umanità dovrebbe trovarsi ancora all'età della pietra, e i popoli senza scuole dovrebbero essere tanto civili e intelligenti quanto i popoli che hanno scuole. Argomentazione la cui falsità e leggerezza ognuno può facilmente scorgere: come facilmente può scorgere la leggerezza dell'altra argomentazione colla quale si vorrebbe misconoscere ogni efficacia dell'educazione sol perché da essa non dipende il fabbricare geni a volontà, o trasformare un idiota in un grand'uomo, quasiché essa potesse dare, allo scolaro, non solo il sapere, ma anche la mente con cui apprenderlo.

Senza dubbio, ridurre il successo dell'educazione ad una certezza, ben fondata quanto si voglia, ma puramente morale, rappresenta il dileguarsi d'una moltitudine di sogni e di chimere che il romantico secolo XIX aveva accarezzato, ultimo di molti secoli che, a cominciare dal Rinascimento, avevano aspettato dal sapere, dalla cultura, dalla scuola, una età d'oro dell'umanità moderna.

Ma se si vuol seriamente vivere e lavorare, bisogna rinunziare ai sogni: la scienza dell'educazione deve conoscere i suoi limiti, se vuol sapere fin dove può fare assegnamento sull'opera del maestro umano, e dove, invece, deve far sentire chiaramente la necessità e la convenienza di rivolgersi a un altro, e più alto,

Maestro. Il che non tocca più alla pedagogia e alla filosofia l'educazione, ma alla religione e alla teologia, le quali possono dirci se e come il divino Educatore si sia riservato di intervenire direttamente nella formazione morale e intellettuale dell'uomo. Giacché, anche le ricerche pedagogiche, come tutte le altre ricerche, specie filosofiche, si terminano, non chiudendosi grettamente

in se stesse, ma anzi scoprendoci uno sterminato orizzonte e additandoci una realtà infinitamente aperta a tutti i progressi del nostro pensiero senza che mai possiamo esaurirla: Dio. Laddove la falsa scienza e la falsa filosofia, volendo bastare a se medesime e nulla riconoscere sopra di sé, chiudono il pensiero in un ristretto circolo ch'è la negazione d'ogni vita e d'ogni reale progresso.

Determinismo e libertà

Di raccogliere altre obbiezioni contro la possibilità che il maestro trasmetta sapere allo scolaro, non varrebbe la pena. Poiché esse si ridurrebbero sempre, più o meno, al solito equivoco inconsciamente materialistico che abbiamo incontrato, si può dire, ad ogni passo della nostra ricerca. Equivoco come quello di chi si meraviglia, l'abbiamo visto, che la scienza “passi” dal maestro allo scolaro, quasi maestro e scolaro fossero, non due soggetti pensanti, ma due vasi o due pentole fra le quali occorre stabilire materialmente una comunicazione. O come quello di chi protestasse contro la dualità di senso e intelletto da noi ammessa, per la bella ragione che due attività non si capisce come possano stare insieme in uno stesso soggetto e produrre una sola conoscenza, quasi due attività immateriali si potessero disturbare a vicenda come due mele in una scatola troppo stretta. Piuttosto vai la pena di ricordare che la dottrina da noi stabilita è l'unica la quale praticamente salvi, quanto è dato ad una dottrina, la libertà dello scolaro da indebite pretese e ingerenze del maestro, facendoci ad un tempo riconoscere e l'impossibilità e l'immoralità di ogni costrizione che volesse attribuire all'opera educativa il diritto di plasmare e formare totalmente l'individuo, come molle argilla fra le mani dello scultore.

Dirà qualcuno, ciò nonostante, che la nostra dottrina è, anzi, deterministica e negatrice d'ogni libertà, in quanto, se è vero che limita l'opera dell'educatore umano, mette poi l'uomo nelle mani di un educatore ben altrimenti potente e preveggente, qual è Dio.

È Dio, e non l'uomo che stabilisce quale dev'essere, fino all'ultimo particolare, la vita di ogni individuo: e allora dov'è più la libertà? Obbiezione impressionante, ma pur fondata sul vecchio e mille volte ripetuto errore che confonde la libertà colla “creazione” e che riconosce, la libertà solo dove sia assenza assoluta di ogni condizione e, anzi, di ogni realtà antecedente all'atto che si produce. Errore simile a quello di chi constatasse che la parte di un attore in una tragedia, o di un suonatore in una sinfonia; è già stata scritta tutta, fino all'ultima battuta, e ne concludesse che, dunque, l'attore o il suonatore non sono liberi, né attivi, e possono benissimo esser sostituiti da una macchina o da un grammofono. Dove è facile rispondere, come abbiamo detto altre volte, che, poiché le parti di una tragedia o di una sinfonia non hanno la gentile abitudine di eseguirsi o di riprodursi da sé, così ci vuole, per eseguirle o riprodurle, un'attività esteticamente di valore identico a quella che

fu necessaria per comporle. Attività certo, molto maggiore, cioè molto più intelligente e più libera, della capricciosa attività di chi, pur non avendo innanzi nessuna parte da eseguire; dicesse le prime parole che gli vengono in mente, passeggiasse a caso sulla scena, o traesse dallo strumento suoni pur che siano. Eseguire è più difficile che comporre, se la composizione è mediocre e l'esecuzione è di una vera opera d'arte. Così ciascuna esistenza individuale è scritta nella mente divina come le parti di un poema o di una sinfonia, che si eseguono poi mediante la libera attività umana, e che, anzi, sono state preordinate appunto per questa esecuzione. Come il compositore ha scritto per esecutori liberi e intelligenti ben sapendo e prevedendo la loro intelligenza e libertà, anzi, su di essa facendo assegnamento per l'esecuzione, Dio ha pensato il poema delle nostre vite decretando ch'esso si svolgesse e si eseguisse per opera dell'umana libertà. E l'uomo che si rifiuta di studiare e di eseguire questo divino poema non accresce, ma diminuisce la sua libertà, sostituendovi il capriccio; come il cattivo attore o suonatore, che si consola, colle sue mediocre improvvisazioni, del non aver saputo eseguire la parte che il grande artista gli aveva affidato. All'educazione spetta diminuire il numero dei compositori da strapazzo per aumentare il numero degli esecutori intelligenti; i soli che siano degni di stare cogli artisti e siano artisti anch'essi: all'educazione tocca scoprire, per quanto è da lei, a ciascuno, le linee del poema eterno che Dio ha scritto in ogni anima. Senza albagie romantiche o manie di grandezza creatrice, ma anche senza aprioristici pessimismi o sfiducia ingiustificate, essa è paga di trasmettere al fanciullo, mediante l'umile opera del maestro, il sacro patrimonio di quel sapere che ha sempre formato alla sua scuola le generazioni umane, finché lo sterile orgoglio di qualche pensatore non ha preteso di erigersi, solitario, contro l'eredità della sapienza antica, per sostituire all'inesauribile Vita di Dio, l'angusto carcere di una formula filosofica