

# Scienza e saggezza nell'azione educativa

Contributo ad una conciliazione tra teoria e pratica

di Pietro Braido

## 1. PRELUDIO.

È probabilmente antica quanto l'umanità la difficile coesistenza, non raramente tradotta in competizione polemica, di teorici e pratici, contemplativi e uomini di azione. In varie versioni essa si è largamente sviluppata come contrapposizione della vita alle idee, della prassi alla verità logica; o ancora come antitesi tra la scienza e la tecnica, da una parte, con i loro quadri sistematici e le previsioni esatte, e, dall'altra, l'uomo concreto o la natura o la storia reale e vissuta, che spezza schemi e annulla previsioni.

Nella cultura occidentale da lungo tempo vengono ricordati episodi e situazioni che fissano in un modo o nell'altro, in chiave satirica o tradizionalista, questo antagonismo di ieri, che angustia ancor oggi soprattutto i cultori delle cosiddette scienze pratiche (non ritenute tali, generalmente, dagli uomini d'azione!): pedagogisti, strateghi da tavolino, studiosi di pastorale, teorici dell'economia, della sociologia, della politica. Resta nei manuali la storia di Talete e della serva tracia. Le *Nuvole* di Aristofane rappresentano la caricatura dei nuovi oziosi portatori di lumi, in un mondo fatto di tradizione e di saggezza costruttiva.

È noto che in almeno due filosofie contemporanee, diventate anche sistemi di azione educativa o politica o l'una e l'altra insieme, il problema ritorna con interpretazioni e soluzioni alterne: l'attivismo pragmatista e il prassismo dell'ideologia marxista. Nel *Poema Pedagogico* A. S. Makarenko descrive molto efficacemente l'opposizione tra gli «dèi» dell'Olimpo pedagogico, armati di generici principi astratti, e l'educatore impegnato in questioni molto minute e concrete. Ma egli imposta, pure, con notevole acutezza il problema del rapporto tra ideologia e prassi nel processo educativo, tra conquista della coscienza, della consapevolezza teorica del ragazzo, e il puntuale impegno effettivo nell'azione vissuta e sofferta. «Conoscevo la legge — afferma Makarenko — per

cui nel fenomeno pedagogico non esistono nessi diretti e tanto meno sono possibili la formula sillogistica, il breve balzo deduttivo».<sup>1</sup>

L'antitesi sembra riproporsi oggi in altra forma, analoga alla precedente: tra il tecnico, il cultore delle scienze applicate, l'uomo che attinge sicurezza e prestigio dal metodo, dall'organizzazione, dalla perfezione degli strumenti, e l'uomo della fede, dell'entusiasmo, dell'eroismo, che affida ancora i migliori successi a risorse personali di dedizione e di sacrificio.

Essa fu felicemente sottolineata (e accompagnata dall'indicazione di una possibile e auspicabile conciliazione), e precisamente a proposito dell'educazione, da Pio XII, nel discorso rivolto il 30 dicembre 1953 alle Delegate delle sezioni minori della GFAC, un discorso che ispirò fin dal primo fascicolo i promotori della rivista « Orientamenti Pedagogici »: « ... Siccome non basta amare per essere buone educatrici, procurate di conoscere quanto è necessario e utile per mantenere gli impegni da voi assunti. Ecco perché vi esortiamo allo studio serio e assiduo: studiate le fanciulle; studiate il metodo migliore per istruirle, per educarle. Studiano — e per molti anni — il fisico, il chimico, il biologo, il medico, e s'interessano all'analisi di un raggio di luce, alla contemplazione di un fiore e aspirano alla conoscenza profonda dei fenomeni e delle leggi fisiologiche. Quanto più bello è lo studio di uno spirito spontaneo e libero, che sorge e racchiude il mistero di una vita! ... Queste conoscenze voi le acqueristerete senza dubbio grazie al dono di penetrazione psicologica, necessario ad ogni educatrice, ma altresì utilizzando i risultati delle ricerche e delle esperienze recenti nel campo dell'educazione. Non si pretende certo che diventiate scienziate nella psicologia umana in genere o in quella speciale dell'infanzia; ma non potete ignorare — e ancor meno disprezzare — le nuove conquiste della pedagogia ».<sup>2</sup>

Orientamenti simili, riferiti all'attività sociale e politica, sono offerti da Giovanni XXIII nell'Enciclica *Pacem in terris*, quando invita i credenti ad operare la sintesi di convinzioni religiose e morali, di competenza scientifica e di capacità tecnica, di dedizione e generosità personale. « Non basta essere illuminati dalla fede ed accesi dal desiderio del bene per penetrare di sani principi una civiltà e vivificarla nello spirito del Vangelo. A tale scopo è necessario inserirsi nelle sue istituzioni e operare validamente dal di dentro delle medesime. Però la nostra civiltà si contraddistingue soprattutto per i suoi contenuti scientifico-tecnici. Per cui non ci si inserisce nelle sue istituzioni e non si opera con efficacia dal di dentro delle medesime se non si è scientificamente competenti, tecnicamente capaci, professionalmente esperti ... È perciò indispensabile che negli esseri umani in formazione, la educazione sia integrale e ininterrotta; e cioè che in essi il culto dei valori religiosi e l'affinamento della coscienza morale proceda di pari passo con la continua sempre più ricca assimilazione di elementi scientifico-tecnici; ed è pure indispensabile che siano educati circa il metodo idoneo secondo cui svolgere in concreto i loro compiti ».<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Roma, Ediz. Rinascita, 1955, p. 520.

<sup>2</sup> AAS, 16 genn. 1954, p. 47.

<sup>3</sup> Roma, Ediz. ICAS, 1962, nn. 148-149, 154.

Il problema, sia pure non in forma sistematica, è affiorato alla coscienza di Don Bosco negli ultimi anni della sua vita, quando nel 1883 il rettore del Seminario Maggiore di Montpellier lo interrogava intorno al suo metodo per guidare le anime alla maturità cristiana. Com'è noto, egli esclamò allora: « Il mio metodo vuole che io esponga. Mah!... Non lo so neppur io. Sono sempre andato avanti come il Signore m'ispirava e le circostanze esigevano ».<sup>4</sup> Rifiutando l'impostazione quasi speculativa del problema del suo metodo o anche del metodo in generale, Don Bosco in concreto veniva a dare una soluzione alla questione che ci occupa, riconoscendo implicitamente che, nel suo sistema, idee e azioni, teoria e vita vissuta formavano una sintesi così compatta da rendere problematica qualsiasi astratta analisi degli elementi costitutivi. Del resto, egli stesso nella presentazione dei Regolamenti nel 1877 tradiva la sua fede nella indissolubilità di vita vissuta e di metodo dichiarato quando concludeva: « Questi sono gli articoli preliminari del nostro regolamento. Ma a tutti è indispensabile la pazienza, la diligenza e molta preghiera senza cui io credo inutile ogni buon regolamento ».

Ci sembra, infine, il problema intensamente sentito dallo stesso Concilio Vaticano II, che fu posto fin dall'inizio, esplicitamente, sul piano metodologico, pratico, pastorale; ma non per questo poté e volle attenuare l'interesse per la verità, la luce della dottrina, intensamente ricercata anche attraverso la collaborazione dei « periti », degli studiosi, degli specialisti; e, tuttavia, di nuovo, intendendo non riporre in questo il suo scopo formale o prevalente.

## 2. IMPOSTAZIONE DEL PROBLEMA E NOTAZIONI STORICHE.

Effettivamente la conciliazione di teoria e pratica, la mutua complementarietà, la feconda convergenza, rappresenta l'obiettivo ambito da tutti gli uomini di azione illuminati e dai teorici realistici e vivi.

È, tuttavia, realtà problematica, con una sua precisa consistenza, che non viene superata e risolta dalla pura buona volontà degli uni e degli altri; nemmeno quando da parte dei teorici sussista sincera disposizione a non sequestrarsi nel mondo delle essenze e gli uomini di azione mantengano vivo il gusto della verità e delle idee.

Anzi, in questa situazione ideale il problema potrebbe piuttosto aggravarsi e complicarsi, con pericolo di delusioni e frustrazioni da una parte e dall'altra.

Il motivo è oggettivo, radicato in ultima istanza nella natura stessa delle cose: esplicitamente, nella diversa configurazione della teoria e della pratica, dell'azione in quanto teorizzata e dell'azione in quanto attuata. La scienza e l'arte educativa non sfuggono a questa dualità, in certo senso invalicabile.

Ed infatti, la realtà educativa è tutta singolare, contingente, costituita da persone, da cose, da fatti e da processi, totalmente immersi nel mondo del

---

<sup>4</sup> *Memorie Biografiche*, vol. XVIII, 126-127.

materiale, dell'individuale, della singolarità, del *per accidens*. La teoria, invece, si muove per intrinseca struttura, nel mondo dell'immateriale, dell'universale, del necessario, del *per se*.

Non pochi trattatisti di pedagogia, forse, non avvertono la radicale distinzione. Addirittura enigmatici ed elusivi riescono ad essere quei manuali, antichi e recenti, che iniziano il discorso pedagogico con l'innocua insidiosa definizione: la pedagogia è la scienza e l'arte dell'educazione.

Altri, pur avvertendo e sottolineando l'eterogeneità dei due termini, sembrano placarla con eccessiva facilità. Ne troviamo un classico esempio nella pur valida opera di G. A. RAYNERI, *Della Pedagogica*, il quale ispirandosi ad una precisa distinzione rosminiana scrive: « La pedagogica è la scienza dell'educazione umana. Giova distinguerla dalla pedagogia che è l'educazione stessa, come viene indicato dalla etimologia del vocabolo. Passa fra loro la stessa differenza ch'è fra scienza ed arte. Versa l'una nel pensiero, ed è un sistema di cognizioni; l'altra nell'opera, ed è un sistema di azioni; ma sono necessarie al mutuo loro compimento. Perché la scienza ha bisogno dell'arte per essere utile alla vita e dirigere l'andamento delle cose umane; e l'arte abbisogna della scienza per essere illuminata e conscia del suo scopo e della sua potenza. Ora qual è il nesso logico che le congiunge e l'ordine secondo il quale s'apprendono? Distinguiamo l'operare istintivo ed empirico dall'operare riflessivo e razionale, e troveremo che la scienza dipende dal primo e governa il secondo modo d'azione; ella si forma meditando sulle leggi che segue la natura nel progressivo suo svolgimento. Conosciute queste leggi e ridotte a forma di teoremi scientifici, le applica ai casi particolari e se ne serve per la risoluzione dei problemi che le si affacciano; queste norme operative poi, accoppiate all'esperienza ed all'esercizio, costituiscono l'arte propriamente detta. La quale perciò è figlia della scienza e nipote dell'istinto ingenito inserito da Dio nell'animo umano. Di che apparisce che il pensiero e l'azione, la scienza e l'esperienza, s'intrecciano e si sostengono a vicenda, e sono gli anelli d'una sola catena, la quale è debole od inutile, ove si voglia, giusta il senno piacevole di alcuni, l'una dall'altra disvellere e separare ».<sup>5</sup>

Nella pratica educativa e nella teoria pedagogica non sempre si è saputo resistere alla suggestione allettante (che sembra tradire un'origine genericamente razionalistica) di concepire l'educazione ideale come una bella realtà, massiccia, omogenea, perfettamente armonica dove la teoria è la testa, il cervello, il sistema nervoso centrale, che dirige, illumina, orienta l'azione, la quale segue docilmente, quasi con logica coerenza: l'attività educativa cosciente è teoria vissuta; l'azione pensata è il perfetto modello dell'azione attuata.

Anche Makarenko ne denuncia la problematicità, quando critica gli ideologi dell'Olimpo pedagogico sovietico, succubi, forse senza saperlo, della mentalità illuministica occidentale, a proposito di disciplina, autodisciplina e auto-

---

<sup>5</sup> *Della Pedagogica* libri cinque del sacerdote G. A. Rayneri. Torino, Scioldo, 1877, II ediz., pp. 1-2.

governo. « Si parlava anche della disciplina. La base teorica in questo campo era costituita da due parole, che si incontrano spesso in Lenin: "Disciplina cosciente". Per qualsiasi persona di buonsenso queste parole contengono un pensiero semplice, comprensibile e praticamente necessario: la disciplina deve accompagnarsi alla comprensione della sua necessità, utilità, della sua importanza di classe. Nel campo della teoria pedagogica ciò suonava diversamente: la disciplina deve nascere non dall'esperienza sociale, non dall'azione pratica di un collettivo cameratesco, ma dalla pura coscienza, dalla nuda convinzione intellettuale, dal "vapore" dell'anima, dalle idee. Perciò i teorici, proseguendo nel loro cammino, decisero che la "disciplina cosciente" non serve a nulla se nasce in seguito all'influenza dell'educatore. In tal caso non si tratta più di una disciplina realmente cosciente, bensì, in sostanza, di una violenza esercitata sul "vapore" dell'anima... ».<sup>6</sup>

Siffatti modi di vedere, giustamente criticati anche secondo la nostra prospettiva, fanno immediatamente pensare alla semplicista divisione cartesiana del mondo in due realtà distinte, *cogitatio* ed *extensio*, rinforzata dalla teoria leibniziana dell'automatico parallelismo tra i due ordini e dell'armonia prestabilita.

Naturalmente l'impostazione ebbe versioni distinte secondo i diversi orientamenti speculativi: idealismo e positivismo, psicologismo e realismo. Non sembrano esserne rimasti indenni parecchi trattatisti e manualisti cosiddetti scolastici o neoscolastici. Ma la sostanza rimane identica. Da una parte l'idea che rispecchia fedelmente la realtà; dall'altra, un mondo perfettamente ordinato, quasi geometrico, « senza qualità », adeguatamente traducibile in formule concettuali precise, gradualmente acquisibile alla scienza. Sul piano psicologico, affiora in un modo o nell'altro, più o meno camuffata, la teoria leibniziana del motivo prevalente: in capo sta l'idea, il motivo razionale, la convinzione luminosa; l'azione volontaria segue necessariamente. L'educazione, dunque, è anzitutto e soprattutto questione di idee, di convinzioni, di ideali da trasmettere e far accettare.

La prospettiva viene sostanzialmente confermata anche sul piano della psicologia scientifica da scuole e indirizzi piuttosto proclivi a mettere in evidenza gli aspetti cognitivi della condotta, con decisa colorazione intellettualistica.

Si può ricordare il diffusissimo volume di JULES PAYOT, *L'éducation de la volonté*, che uscito nel 1893 ha visto moltiplicarsi le edizioni e le ristampe. Sembra incontestabile in tutto il volume l'affermazione de « la royauté de l'intelligence » (è il titolo del III capitolo della II parte). L'autore, infatti, si sofferma a lungo a dimostrare che « le but à poursuivre est de lier fortement les idées aux actes » e dedica gran parte del volume a precisare « le rôle de la réflexion méditative dans l'éducation de la volonté »<sup>7</sup> e l'apporto pratico del « méditations particulières ».<sup>8</sup>

Né da analoga accentuazione intellettualistica sembra scostarsi ANTOININ

---

<sup>6</sup> *Op. cit.*, p. 521.

<sup>7</sup> Paris, F. Alcan, 1922, pp. 90-132.

<sup>8</sup> Cfr. tutto il libro IV, pp. 189-246.

EYMIEU, nel vasto lavoro su *Le gouvernement de soi-même* (1935-1938). Sono note le leggi enunciate nel volume *L'art de vouloir*, che secondo lui « c'est une manière de penser, c'est l'art de choisir ses idées, pour cette raison que les idées sont la semence des actes »<sup>9</sup>: « 1° S'il n'y a pas l'idée de ces actes, ces actes ne se produisent point... 2° Quand il y a une seule idée dans la conscience, l'acte dont elle est la représentation suit inmanquablement... 3° Si l'attention englobe à la fois plusieurs idées dont les actes correspondants ne se contredisent pas, les actes suivent distincts ou coordonnés, comme les idées elles-mêmes... 4° S'il y a tout un tourbillon d'idées disparates, celle-là seule se traduit en acte, qui, à ce moment-là, tient le centre de la conscience, ecc. »<sup>10</sup> Nel volume dedicato a *Les grandes lois* egli sviluppa più largamente il primo grande principio: « *Par les idées pour gouverner les actes. L'idée incline à l'acte dont elle est la représentation: telle est la loi psychologique* ».<sup>11</sup>

A nostro parere su questa linea sembra porsi pure il P. I. LINDWORSKY, nel noto studio su *L'educazione della volontà*, dove fulcro di tutto il processo educativo risulta la forza dell'ideale, del motivo razionale. Egli, infatti, conclude così tutta una serie di osservazioni teoriche e pratiche: « Tutti questi fatti si spiegano unicamente e semplicemente con questo pensiero: dove c'è un fine, un valore, un motivo, là c'è forza di volontà. Dove c'è un motivo permanente e sempre presente, là c'è forza costante di volontà. Dove non c'è motivo, non c'è forza ».<sup>12</sup> « Se mi si domanda — continua l'Autore — come si debba concepire l'educazione della volontà dal punto di vista psicologico teorico, è mio dovere di coscienza dare la risposta seguente: *scegli la via più difficile per l'educatore e basa tutta quanta l'educazione sull'importanza dei motivi*. Si vedrà che attuando questo sistema si educa contemporaneamente anche la volontà ».<sup>13</sup>

### 3. LINEE GENERALI DI SOLUZIONE.

Una vecchia filosofia, che risale addirittura ad Aristotele e ha trovato in Tommaso d'Aquino un geniale interprete, sembra aver affrontato con impegno speculativo molto più radicale il problema dei rapporti tra teoria e pratica, tra idea e azione, sia in riferimento alla concreta condotta umana come pure in rapporto alla riflessione razionale che l'assume come oggetto. Essa sembra, pure, estremamente rispettosa della complessità dei fattori in gioco, aliena da facili concordismi, in ogni caso diffidente del troppo ovvio schema cartesiano *ante litteram*, quale emergeva dalla concezione intellettualistica socratico-platonica, quella del re-filosofo, e quale si ripresenta modernamente in termini non molto dissimili nell'idealismo di tutte le specie, lo scientismo positivisticò, le

<sup>9</sup> Paris, Perri, *Prologue*, p. 39.

<sup>10</sup> *Op. cit.*, pp. 43-46.

<sup>11</sup> *Op. cit.*, p. 25.

<sup>12</sup> Brescia, Morcelliana, 1940, p. 69.

<sup>13</sup> *Op. cit.*, p. 77.

svariate forme illuministiche e neo-illuministiche, e in fondo in certe interpretazioni della filosofia marxista della *praxis*.

La tradizione filosofica, alla quale ci si riferisce nelle pagine che seguono e che in clima cristiano offre attrezzature concettuali e quadri sistematici per la costruzione di una visione teologica scientifica della realtà naturale e soprannaturale, non ha nessuna intenzione di attenuare il contrasto tra teoria e pratica, tra conoscenza e azione, tra universale e individuale, e diluire in qualche modo le opposte caratteristiche dei termini a confronto.

Si possono mettere in evidenza alcune formulazioni chiave:

I. *La pratica ha una configurazione ben distinta dalla teoria.* Il mondo dell'azione umana, il mondo della realtà vissuta, in questo caso il mondo dell'educazione, è totalmente costituito da elementi concreti, singolari, individuali, contingenti. Il mondo della conoscenza intellettuale umana è, invece, costituito da concetti universali, astratti e necessari. Qui ritrova S. Tommaso la radicale differenza tra Platone e Aristotele: « Plato posuit quod res quae intelligitur, eodem modo esse habet extra animam quo modo eam intellectus intelligit, idest ut abstracta et communis; Aristoteles vero posuit rem quae intelligitur, esse extra animam, sed alio modo: quia intelligitur abstracte et habet esse concrete ».<sup>14</sup>

Pertanto, qualsiasi teoria dell'educazione, sotto forma scientifica oppure anche come semplice idea o insegnamento comunicato all'educando, si colloca in una sfera, che è formalmente diversa da quella dove si svolge il processo educativo. « Operationes sunt in singularibus », « in particularibus », ripete S. Tommaso,<sup>15</sup> gli atti umani « sunt (circa) singularia contingentia », « sunt in singularibus et contingentibus ».<sup>16</sup> Tutto è concreto e individuale nella vita educativa: l'educatore e l'educando, l'applicazione ai singoli delle grandi finalità umane, da realizzarsi da ciascuno in distinte singolarità di situazioni, gli interventi, i metodi, gli strumenti.

II. *La pratica, dunque, in quanto costituita da atti e da momenti, è formalmente impermeabile alla teoria,* che non potrà mai esprimerla adeguatamente ed esaurientemente nella sua tipica individualità.

È una tesi che dissocia chiaramente il cosiddetto intellettualismo classico da qualsiasi pretesa razionalistica e idealistica di stabilire una perfetta adeguazione, sia intesa come perfetta connessione tra il mondo delle idee e il mondo delle cose sia addirittura interpretata come identità del razionale e del reale.

La concezione di cui diciamo include una teoria della conoscenza, che comprende tra le affermazioni fondamentali la radicale disparità, eterogeneità dell'intelletto, efflorescenza dell'immaterialità e pertanto costituzionalmente incapace di esaurire la realtà concreta individuale, che è tale appunto in quanto raggiunta dalla causalità della materia prima.

---

<sup>14</sup> *De spiritualibus creaturis*, art. 9 ad 6<sup>um</sup>.

<sup>15</sup> Cfr. *S. Th. IIa IIae*, 47, 3 c; 53, 4 ad 3<sup>um</sup>.

<sup>16</sup> *Ibid.*, 47, 9 ad 2<sup>um</sup>; 60, 3, 1 a.

« Perfectio cuiuslibet intellectualis substantiae in quantum huiusmodi — scrive S. Tommaso —, est intelligibile prout est in intellectu. Talem igitur potentiam oportet in substantiis spiritualibus requirere, quae sit proportionata ad susceptionem formae intelligibilis. Huiusmodi autem non est potentia materiae primae, nam materia prima recipit formam contrahendo ipsam ad esse individuale. Forma vero intelligibilis est in intellectu absque huiusmodi contractione: sic enim intelligit intellectus unumquodque intelligibile, secundum quod forma eius est in eo; intelligit autem intellectus intelligibile praecipue secundum naturam communem et universalem... ».<sup>17</sup>

Com'è ovvio ciò non significa che l'individuale rimanga del tutto inattinabile al pensiero umano. In quanto facoltà dell'essere l'intelletto umano è in grado di rifarne l'intero perimetro. Ma ovviamente a suo modo: il singolare gli rimane accessibile in una conoscenza riflessa, comunque largamente integrata da complementarità di parte sensitiva.

Si ricordi la sintetica risposta di S. Tommaso alla questione *Utrum intellectus noster cognoscat singularia*: « Respondeo dicendum quod singulare in rebus materialibus intellectus noster directe et primo cognoscere non potest. Cuius ratio est, quia principium singularitatis in rebus materialibus est natura individualis: intellectus autem noster intelligit abstrahendo speciem intelligibilem ab huiusmodi materia. Quod autem a materia individuali abstrahitur, est universale. Unde intellectus noster directe non est cognoscitivus nisi universalium ».<sup>18</sup>

III. D'altra parte, *l'uomo essere ragionevole e libero è chiamato a reggere sulla misura della sua dignità la propria vita*, tessuta dalla indefinita molteplicità dei suoi atti. È questa la sua più alta missione, il suo destino — essere autenticamente se stesso! —, la condizione della sua riuscita o del suo fallimento, del raggiungimento o meno del suo fine ultimo, senza cui tutti i successi parziali non avrebbero un definitivo senso umano. È il cardine di tutta la realtà *morale*, realtà schiettamente ed esclusivamente umana.

All'uomo integro non si chiede soltanto di non errare sul piano delle elaborazioni logiche, al livello del sapere puro o applicato: scienza, filosofia, tecnica; ma di mostrarsi tale sul piano della vita, che non è un'astrazione, ma è realtà tutta singolare e concreta, quotidiana, situazionale, successione ininterrotta di intenzioni e di azioni estremamente differenziate.

#### 4. IL SUPERAMENTO DELL'ANTITESI DI TEORIA E PRATICA: LA PRUDENZA O « SAGGEZZA » VIRTÙ RAZIONALE DELL'UOMO DI AZIONE.

Orbene, una soluzione dell'antitesi sembra possibile ritrovare già in una particolare forma del pensiero classico, che ha dato uno sviluppo particolarmente interessante e originale ad una autentica filosofia della prassi, una filosofia

<sup>17</sup> *De spirit. creat.*, art. 1, resp.

<sup>18</sup> *S. Th. Ia*, 86, 1 c.

dell'azione umana, che la cultura occidentale non ha, forse, adeguatamente assimilato e utilizzato, facilitando anche così l'acuirsi della lotta tra intellettualismo e antiintellettualismo, tra idealismo e pragmatismo, tra sistemi volti alla sopravvalutazione dell'idea e i sistemi esaltanti la vita, l'azione.

In sintesi, secondo tale soluzione il dualismo viene superato sul piano del sapere pratico; in concreto (trattandosi di azione educativa, che è una delle forme di azione umana), sul piano della *prudenza* o saggezza pratica, abituale capacità di imporre dignità umana alle contingenze della vita o, il che è lo stesso, abituale capacità di reagire umanamente alle contingenze della vita. È la virtù necessaria e accessibile ad esseri razionali e liberi, finiti e precari, operanti nel mondo della contingenza materiale, della finitezza e della precarietà, chiamati per esigenza di natura a conferire un significato razionale, una « qualificazione umana », alle molteplici azioni nelle quali si svolge e si consuma la loro umanità.

In un mondo perfettamente predeterminato (per esempio, quale viene ipotizzato da una concezione panteistica a sfondo spiritualistico o ad esito materialistico) oppure in un mondo tutto lucido, trasparente, totalmente permeabile alla ragione, in un mondo di pure essenze oppure in un universo radicalmente meccanizzato (iperuranio platonico, universo cartesiano e leibniziano, mondo hegeliano o macchina positivistica) tale qualificazione risulterebbe impervia. Né, d'altra parte, sarebbe richiesta, perché superflua, in un mondo di puri eventi, popolato da individualità brute, chiuse nella pura opacità dell'esistere e della puntuale sensibilità, senza orizzonti di spiritualità, di razionalità, di libertà. Essa è possibile e necessaria nel mondo della realtà *contingente* dove abitino e operino creature *razionali* e, pertanto, sospinte dalla loro stessa natura ad affermare in esso la loro razionalità. È la virtù di esseri intelligenti chiamati a permeare di valori sovratemporalmente il tempo e di prospettive universali l'individuale. È la virtù adeguata alla *condizione umana*. È lo strumento con cui l'uomo dà un senso *umano* alla molteplicità dei fatti e alla contingenza in cui è chiamato a vivere e a operare, secondo il suo destino ontologico di sostanza fisico-spirituale. È il mezzo e il tramite per l'affermazione del determinato e del pensato sull'indeterminato e sul casuale, di ciò che è voluto sull'imprevisto e il naturale, di ciò che è deliberato e deciso (razionale e libero) su ciò che è capriccioso e incontrollato. Con Aristotele si può parlare di essa come della virtù del *καιρός* e cioè del « tempo opportuno », del « quando si deve » e del « giusto momento », sostituiti rispettivamente al puro « quando » e al puro « momento »; quella che conferisce una qualificazione umana (opportuno, giusto, conveniente in relazione al fine umano) a un fatto puramente cosmologico, all'evento naturale.

Sarà qui opportuna ancora qualche dilucidazione richiamando il concetto classico della funzione pratica dell'intelletto umano e l'applicazione che ne viene fatta nel definire la natura e i ritmi di funzionamento della prudenza in genere, dando qualche precisazione con particolare riguardo alla prudenza o saggezza dell'educatore in quanto tale.

a) *La funzione «pratica» dell'intelletto umano.*

Che l'uomo possa e debba dimostrarsi razionale anche nella organizzazione della sua vita, sia nella produzione di cose (fare) sia nella costruzione di se stesso in quanto uomo (agire morale), è implicito nel concetto stesso di libertà. Non c'è libertà se non c'è razionalità; non esistono atti liberi se non sono razionali nella loro singola individualità.

Questo significa che lo stesso intelletto che nel sapere scientifico, filosofico, teologico, ecc. svolge una specifica attività teoretica, concettuale, universalizzante, è pure idoneo ad una distinta attività di guida pratica e intelligente dell'azione, sia quella rivolta alla produzione di opere esteriori sia quella rivolta a rendere umana, cioè ordinata al fine umano, l'attività del singolo. « *Intellectus practicus dirigit ad agendum. Sed actus sunt circa singularia . . .* ». <sup>19</sup> « *Intellectus practicus dicitur ille qui hoc quod apprehendit ordinat ad opus* ». <sup>20</sup>

Questa funzione dell'intelletto si attua quando l'uomo in forza delle sue attività tendenziali, appetitive, si volge alla azione, e, in quanto razionale, vuol dare a questa l'indirizzo voluto dalla qualità stessa dell'azione e, insieme, dal fine umano che in ogni azione l'uomo ha da perseguire, e cioè una regolazione razionale.

Non si tratta di attribuire formalmente all'intelletto una attività motrice, ma di affermarne la capacità di guida razionale del dinamismo degli appetiti con i quali è chiamato a collaborare indissolubilmente in ogni operazione propriamente umana (che è tale, precisamente, in forza della presenza della ragione nello slancio affettivo e tendenziale). « *Intellectus enim practicus ordinatur ad finem operationis* », è formalmente funzionalizzato a *regolare* razionalmente l'azione concreta in modo che essa sia integralmente umana, nel suo contenuto (nel suo fine), nell'intenzione, nelle circostanze. <sup>21</sup>

L'intelletto riafferma la sua essenziale funzione conoscitiva, ma in questi contesti la sua attività si svolge talmente intrecciata con quella delle facoltà appetitive e esecutive, volte necessariamente a cose singolari, a opere concrete, da trovare la sua specifica qualificazione nel fornire ad esse il giusto indirizzo e l'esatta misura « tecnica » (nel caso della produzione di opere esteriori) e umana (nell'azione morale). Il fine specifico ne determina il carattere pratico.

Questo modo di vedere è strettamente connesso con la concezione classica del dinamismo delle facoltà dell'uomo in qualsiasi effettiva produzione umana. La ragion sufficiente di qualsiasi opera umana è data dalla presenza nel soggetto di una duplice determinazione causale: l'*idea* dell'atto da compiere come *causa formale*, la tendenza ad agire come *causa efficiente* sul piano esistenziale. Se mancasse la prima il soggetto non avrebbe nessuna ragione di agire in un

---

<sup>19</sup> S. Th. Ia, 86, 1 c.

<sup>20</sup> *Ibid.*, Ia, 79, 11 c.

<sup>21</sup> *Ibid.*, Ia, 14, 16 c.

modo piuttosto che in un altro; se mancasse la seconda il soggetto non avrebbe nessuna ragione di agire o di non agire. L'azione umana intelligente esige la collaborazione unitaria e indissolubile dei due elementi. Questo significa che l'intelligenza deve in qualche modo congiungersi con le facoltà del desiderare, dell'amare, del tendere per esserne la guida e la regola, altrimenti non avrebbe senso il suo intervento; e che le facoltà dell'amare esigono questa guida per realizzarsi come facoltà che operano secondo la specifica caratteristica umana, e cioè razionalmente. La conoscenza pratica, dunque, consiste nell'imporre una causalità formale, una specificazione, agli apparati dinamici, o viceversa nel consentire che questi animino l'esercizio dell'intelletto. Il termine proprio della conoscenza pratica non è, dunque, l'operazione (la realtà) in quanto oggetto di conoscenza, ma la realtà in quanto oggetto di desiderio, in quanto bene o utile o onesto (bene morale), la causa finale. Il desiderio e le facoltà relative che non hanno alcuna causalità intrinseca nella costituzione della conoscenza teorica, svolgono una funzione essenziale nella costituzione della conoscenza pratica. Fine dell'una è il mondo dell'essenza, universale, necessaria, e lo strumento è l'idea che astrae dall'esistenza; fine dell'altra è il concreto mondo esistenziale dell'operare e il suo strumento è il giudizio, che si porta sempre su una esistenza attuale o possibile in quanto termine di un progetto realizzatore. È pratica la conoscenza quando e in quanto presenta alla volontà un oggetto *come operabile*, come un bene, necessitando la sua naturale tendenza al bene (quindi sul piano dell'esercizio), e *come questo bene, hic et nunc*, eliminando l'indifferenza sul piano della specificazione.

A questa luce appare profondamente espressiva l'ardita formula tomista: « Ratio speculativa et practica in hoc differunt quod ratio speculativa est apprehensiva solum rerum; ratio vero practica est non solum apprehensiva, sed etiam *causativa* ».<sup>22</sup> la decisione dell'azione, infatti, rimane formalmente opera dell'intelletto, anche se effettuata sotto la spinta delle facoltà appetitive e attive.<sup>23</sup>

b) *La prudenza virtù dell'intelletto pratico in ordine all'operare morale.*

Il concetto di *sapere pratico* si realizza nella forma più piena nella libera decisione umana e cioè in tutte le azioni propriamente umane, in quanto oltre i fini particolari propri attuano il *fine umano* necessariamente implicato.

Esso si realizza con la *prudenza*, che è precisamente l'abito della *saggezza pratica*. « Dupliciter sapientia accipitur — sottolinea S. Tommaso. — Contingit enim aliquem iudicare uno modo per *modum inclinationis*, sicut qui habet habitum virtutis recte iudicat de his quae sunt secundum virtutem agenda, inquantum ad illa inclinatur. Unde et in X. Ethic. dicitur quod virtuosus est mensura et regula actuum humanorum. Alio modo per *modum cognitionis*, sicut aliquis instructus in scientia morali posset iudicare de actibus virtutis, etiam si habitum virtutis non haberet ».<sup>24</sup>

<sup>22</sup> S. Th. IIa IIae, 83, 1 c.

<sup>23</sup> Cfr. anche S. Th. Ia, 79, 11 c.

<sup>24</sup> S. Th. Ia, 1, 6 ad 3<sup>um</sup>.

È la virtù-regola delle scelte umane, in quanto queste devono attuarsi razionalmente riguardo a tutte le contingenze in cui vengono fatte (ea quae sunt ad finem). « Ille qui bene ratiocinatur ad totum bene vivere dicitur prudens simpliciter. Unde manifestum est quod prudentia est sapientia in rebus humanis ». <sup>25</sup>

Conferendo all'individuo l'abituale capacità di intelligentemente *deliberare* (consilium), *giudicare* (iudicium) e *decidere* (praeceptum) essa realizza su un altro piano — quello « pratico » e cioè nella guida intelligente dell'azione — quella conoscenza dell'individuale che risultava impervia alla teoria. « Ad prudentiam pertinet non solum consideratio rationis, sed etiam applicatio ad opus, quae est finis practicae rationis. Nullus autem potest convenienter aliquid alteri applicare nisi utrumque cognoscat, scilicet et id quod applicandum est et id cui applicandum est. Operationes autem sunt in singularibus. Et ideo necesse est quod prudens et cognoscat universalia principia rationis et cognoscat singularia, circa quae sunt operationes ». <sup>26</sup>

All'universalità della scienza e della legge, insostituibili nell'interpretare le esigenze dell'uomo in quanto tale nella sua condotta morale, si oppone sul piano della direzione umana razionale delle attività dei singoli individui nel loro concreto succedersi la *saggezza* pratica del prudente. Che non è, dunque, pura empiria (si pensi a certe forme di esperienza, che sono piuttosto meccanica fissazione di cose ripetute per lungo tempo), ma è capacità acquisita mediante la costante partecipazione dell'intelligenza (non necessariamente riflessa) di vedere le cose in prospettiva, in un insieme, con buon giudizio pratico e sagge decisioni. <sup>27</sup>

---

<sup>25</sup> S. Th. IIa IIae, 47, 2 ad 1<sup>um</sup>.

<sup>26</sup> *Ibid.*, 47, 3 c.

<sup>27</sup> « L'empirie d'Aristote — scrive P. Aubenque — évoque tout autre chose que l'empirisme des modernes: si l'on entend par ce dernier vocable une action plus qu'un savoir et, qui plus est, une action sans principes et sans perspectives, qui meurt et renaît au gré des circonstances, on est à l'opposé de l'expérience aristotélicienne, qui ne s'oppose pas moins à la pratique tâtonnante et immédiatement utilitaire qu'à la science « inutile » des principes. L'expérience n'est pas la répétition indéfinie du particulier; mais elle entre déjà dans l'élément de la permanence: elle est ce savoir vécu plus qu'appris, profond parce que non déduit, que nous reconnaissons à ceux dont nous disons qu'ils "ont de l'expérience". Qu'un tel savoir soit incommunicable, comme le montre l'exemple de Périclès et de ses enfants, pouvre qu'il s'agit là d'un savoir enraciné dans l'existence de chacun, mais non qu'il ne s'agisse pas d'un savoir: l'incommunicabilité de l'expérience n'est que l'envers de sa singularité irremplaçable, singularité qu'il appartient à chacun de reconquérir pour soi-même, dans la patience et le travail. Si la science s'adresse à ce qu'il y a de moins humain dans l'homme, de plus impersonnel, l'intellect, et si sa transmission se fait par les voies universalisables du *logos*, c'est à un niveau plus vital que se situe l'expérience: à ce niveau où les facultés intellectuelles sont responsables, non seulement de la logique de leur contenu, mais de la conduite de l'homme, dont elles sont le guide, à ce niveau où les facultés intellectuelles sont responsables, non seulement de la logique de leur contenu, mais de la conduite de l'homme, dont elles sont le guide, à ce niveau où le *logos* lui-même doit parler le langage de la passion (*πάθος*), du caractère (*ἦθος*), du plaisir et de la peine, s'il veut être entendu d'eux et les élever à son niveau... La prudence est ce savoir singulier, plus riche de disponibilité que de contenu, plus enrichissant pour le sujet que riche d'objets clairement définissables, et dont l'acquisition suppose non seulement des qualités naturelles, mais ces vertus morales qu'il aura en retour mission de guider... » (P. AUBENQUE, *La prudence chez Aristote*. Paris, PUF, 1963, pp. 59-60).

## 5. LA SAGGEZZA PROPRIA DELL'EDUCATORE.

Siamo, dunque, in possesso degli elementi essenziali per la soluzione del problema dei rapporti tra teoria e pratica anche in campo educativo. La saggezza specifica dell'educatore — per diritto naturale e divino, i genitori o loro delegati, naturalmente, in quanto vivono e operano e co-operano in un dinamico complesso sociale e in un ricco intreccio di prospettive —, quella che costituisce il cardine della sua « morale professionale », non è altro che la stessa « prudenza domestica » — in quanto si esprime nell'educazione dei figli, parte rilevante del benessere familiare totale: « *finis ultimus oeconomicae est totum bene vivere secundum domesticam conversationem* ». <sup>28</sup>

Infatti, il rapporto padri-figli posto dall'atto generativo crea immediatamente il *ius*, la *potestas*, dei genitori nei confronti della difesa e della maturazione del figlio in funzione di una vita propriamente umana, che si traduce in un *officium* di amore e di donazione a lui come a un altro se stesso, quale parte di sé sul piano della natura, e a persona depositaria di dignità e diritti inalienabili e inviolabili.

La sicurezza e la maturità di esercizio di tali responsabilità non possono essere sufficientemente garantite dalla presenza delle inclinazioni naturali della sensibilità, ma possono consistere soltanto per la presenza di solide virtù. La *disciplina*, per una parte, rende stabile, continua, agevole la propensione a dare all'immaturo ciò che gli compete, elevando al piano della stabilità razionale i fondamentali sentimenti di benevolenza, di amicizia e di umanità verso il piccolo nato, fragile e bisognoso. La *prudenza domestica e educativa* conferirà capacità di governo illuminato (alla luce della ragione e in collaborazione con la Grazia), perché lungo tutto l'arco della lenta e laboriosa crescita dei figli i genitori sappiano rettamente vedere, scegliere e decidere quello che momento per momento è adatto a loro, secondo il tempo e le circostanze (presenti e future), le esigenze e le disponibilità concrete, comprese le necessarie integrazioni e collaborazioni sociali, a tutti i livelli. Saper *riflettere* o *deliberare*, saper *giudicare*, saper *decidere*, nelle cose da farsi o da omettersi per una retta educazione dei figli: è la sintesi di tutto il sapere necessario e sufficiente per i genitori in modo da essere educatori *saggi*, educatori *prudenti*, cioè *educatori*, semplicemente.

La prudenza è amore che sa dirigersi nelle proprie scelte; è, in altre parole, discernimento esatto del quando e del come agire (e fare e lasciar agire) in relazione a un fondamentale desiderio di bene, garantito dalla rettitudine di tutti gli appetiti (necessaria connessione tra prudenza e virtù morali). Alla base della dedizione educativa, sta, dunque, la capacità di *deliberare* in serenità e piena disponibilità sui mezzi adeguati per una generosa collaborazione alla crescita dell'educando, senza lasciarsi fuorviare da motivazioni meno chiare (simpatie e preferenze, ricerca di sé, vanità e orgoglio, cura delle apparenze, passività e pregiudizio). Soccorre, oltre al richiamo delle informazioni della scienza (morale, psicologica, pedagogica, ecc.),

---

<sup>28</sup> S. Th. IIa IIae, 20, 3 ad 1<sup>um</sup>.

l'esperienza passata, propria e altrui, che non è altro che codificazione di decisioni prudenti. Soccorre, pure, soprattutto negli educatori meglio dotati di facoltà naturali di immaginazione e di intuito, il colpo d'occhio, l'occhio clinico; e negli altri e in tutti, la docilità nei confronti dei più saggi o più competenti, individui o gruppi: direzione spirituale, consulenza medico-psicopedagogica, scambio di idee e di esperienze nei gruppi familiari, ecc. Si eviteranno animosità e leggerezza, presunzione e impulsività, precipitazione e approssimazione.

Nel momento del *giudizio* l'educatore sarà guidato a concludere la deliberazione con risoluta fermezza e intelligente scelta del tempo, evitando temporeggiamenti e attendismi ingiustificati e dannosi. La maturità "prudenziale" donerà buon senso, giusto criterio, perspicacia, e, in clima cristiano, capacità di vedere e giudicare le cose, gli interventi e le iniziative alla luce delle finalità soprannaturali e dei soccorsi di grazia entro cui si muove l'azione di genitori santificati dal sacramento del matrimonio.

Ed, infine, la prudenza è il principio delle *decisioni* educative concrete ed efficaci, dove sono impegnate insieme la libera volontà e l'intelligenza divenuta motrice sotto l'influsso della volontà aderente al bene. Implica e suppone virtù di coraggio, di abnegazione di sé, di dedizione generosa agli altri (connessione della prudenza con le virtù morali). Conclude a impegno sul piano delle attuazioni concrete, con la volontà non solo di superare le resistenze interiori, ma anche un mondo piuttosto ostile o resistente, che è l'educando stesso, la sua immaturità, l'incerta recettività, il prevalere della sensibilità sulla ragione, la facile suggestionabilità da parte delle cose esterne, ecc., in una parola la sua costituzionale « imprudenza », spesso aggravata da un ambiente estremamente distraente e deformante.

Abbiamo così acquisito un'immagine dell'educatore ideale in atto: saggio, riflessivo, amante della verità, capace di autocontrollo, disinteressato, aperto alle esigenze dell'educando, immerso nella storia e lungimirante, previdente, mai pago delle posizioni raggiunte, accessibile alle grandi idee e ai programmi di vasta portata anche se sollecito delle piccole cose, capace di finezze per quanto aperto a generose prospettive, solerte e intuitivo, studioso e geniale, tutto vita e azione pur non impermeabile alla riflessione e alla scienza.

E si potrebbe anche ipotizzare per ogni educatore autentico il delinearci, in qualche modo, di uno « stile » educativo personale. Il sapere pedagogico di cui si è parlato, infatti, non è qualcosa di astratto, di universale, di separabile e distinguibile dalla persona che lo realizza; fa un tutto con essa, è connaturato con la sua individualità, è del tutto *esistenziale*. « La virtù — diremo con Aristotele — è un abito della facoltà elettiva, consistente in un giusto mezzo rispetto a noi, che è determinato mediante la giusta regola e *quale lo determinerebbe l'uomo prudente* ». <sup>29</sup>

Lo « stile » pedagogico dei grandi educatori pratici si identifica con la loro prudenza acquisita e, se cristiani, soprannaturale infusa. Si pensi a quello

---

<sup>29</sup> *Eth. Nic.* II, 6, 1106 b 36.

« stile » di educazione cristiana » che è il « sistema » preventivo di Don Bosco.

Lo sottolinea acutamente lo stesso Makarenko, mettendone in evidenza soprattutto il riflesso nell'ambiente, nella comunità giovanile. « La "teoria" pedagogica — scrive nel *Poema Pedagogico* — ha sempre ignorato il campo dello stile e del tono, mentre si tratta della parte più sostanziale e importante dell'educazione collettiva. Lo stile è qualcosa di delicato e che si rovina presto. Bisogna averne cura, seguirlo giorno per giorno, coltivarlo con lo zelo col quale si coltivano i vivai. Lo stile si forma molto lentamente, perché non è ammissibile senza l'accumularsi di tradizioni, cioè di posizioni e di abitudini acquisite non dalla sola coscienza, ma dal rispetto cosciente per l'esperienza delle vecchie generazioni, per la grande autorità dell'intero collettivo, che vive nel tempo ».<sup>30</sup>

## 6. LE FUNZIONI DELLA « TEORIA » PEDAGOGICA.

Nell'attività concreta l'educatore può decidere soltanto in puntuale aderenza alle esigenze dei singoli interventi considerati nel loro significato umano (e cristiano) *hic et nunc*. Per sé non potrebbero assolverlo da errori e « imprudenze » sole considerazioni di carattere generale, teorico e scientifico. Precisamente perché scientifiche e teoriche, e cioè universali e necessarie, non potrebbero mai costituirsi guida adeguata o proporzionato criterio di giudizio di un processo che è totalmente costituito da atti singoli, individuali, contingenti.

---

<sup>30</sup> *Op. cit.*, p. 520. Sarebbe interessante vedere se o fino a qual punto questa concezione è in grado di soddisfare almeno alcune esigenze avanzate in campo pedagogico e in settori analoghi da certi indirizzi, storicistici, fenomenologici ed esistenzialistici. Anch'essi, infatti, convengono nel negare che dalla teoria pedagogica, in quanto costruzione concettuale, scientifica e di validità universale, siano ricavabili regole di azione immediatamente applicabili con adeguatezza all'azione concreta. E anch'essi tendono ad affidare la soluzione concreta umana del problema educativo, sul piano dell'azione vissuta, a un tipo di *decisione personale*, che può presentare qualche analogia con la prudenza classica (cfr. per esempio, J. DERBOLAY, *Erkenntnis und Entscheidung*. Stuttgart, 1954).

Più remotamente, l'intero sforzo speculativo di Dilthey intorno alla problematica pedagogica sembra partire da analoghe premesse e arrivare a conclusioni non del tutto dissimili. Esso, infatti: 1) nega che il sapere teoretico assorba tutta la vita spirituale umana nello stesso piano intellettuale (naturalmente, di questa tesi non accogliamo l'anti-intellectualismo di sapore irrazionalistico, ma condividiamo pienamente l'impostazione antirazionalistica e antiidealistica); 2) ripudia la pretesa panlogistica di dare una interpretazione razionale del tutto esaustiva della realtà, comprese le dimensioni esistenziali e storiche; 3) in particolare, l'accusa di misconoscere l'ineffabilità teoretica dell'individuale in quanto tale e specificatamente del singolo individuo umano e del succedersi delle sue libere decisioni, storicamente localizzate e, in certo senso, storicamente condizionate; 4) nega la possibilità di una pedagogia, intesa come scienza universalmente valida, perfettamente applicabile alla realtà educativa vissuta (*Ueber die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft*, 1888, *Gesamm. Schriften*, VI, 59-60; analogamente *Th. Litt, Die Erörterung des pädagogischen Grundproblems*. Stuttgart, Klett, 1958, II ediz.). « Weil Erziehung in der Begegnung mit dem lebendigen Du ihre Grundlage hat, weil sie stets und notwendig auf dem Boden und mit den Kräften einer bestimmten geschichtlichen Lage ihren Auftrag dient, darum kann sie nicht die Form einer Tätigkeit annehmen, die sich als « Anwendung » objektwissenschaftlichen Ergebnisse organisieren liesse » (*Die Bedeutung der päd. Theorie für die Ausbildung des Lehrers*, nel vol. *Führen oder Wachsenlassen*. Stuttgart, Klett, 1958, p. 114). « Erzieherisches Handeln ist nicht angewandte Erziehungstheorie, so wenig es angewandte Psychologie, angewandte Soziologie ist. Es hat mit technischen Handeln nichts gemein » (p. 115). « Was sie dem Lehrer zu geben hat, das ist, wie man treffend gesagt hat, ein geschichtliches Standortbewusstsein » (p. 119).

Ciò non significa che il sapere scientifico e la « teoria », anche nelle forme più alte della sapienza metafisica o teologica (e analogamente le scienze dei fenomeni e le tecnologie varie), non abbiano nulla a che fare con la prudenza e l'educatore prudente. Bisognerebbe ammettere che nell'unità del supposto razionale, addirittura all'interno della stessa facoltà intellettuale, la funzione teorica possa svolgersi senza comunicazione alcuna accanto alla funzione pratica, non solo distinte tra loro, ma separate e indifferenti l'una all'altra.

Parrebbe già a prima vista cosa piuttosto strana e in contrasto con una lunga esperienza storica.

Infatti, sia pure talvolta in forme discutibili e con impegno ineguale e differenziato, la pratica educativa ha chiesto e stimolato la riflessione razionale.

Una forma elementare di tale riflessione può essere rappresentata dalla stessa *routine* tradizionalistica, in quanto in qualche modo prende coscienza di sé e rivendica la sua validità rifacendosi alla lunga esperienza passata, ai risultati acquisiti, alla superiorità dei buoni tempi antichi, presidiati da usi e costumi solidi, nei confronti di un presente ritenuto quanto mai incerto, inquieto, insicuro. Si tratta, in fondo, di una forma di intelligenza teorica solidificata in stili e modi di azione, che finiscono per diventare costume, stile, uso, proponibili a tutti e per sempre.

Una siffatta elementare presa di coscienza può assurgere a forme sempre più elaborate di riflessione, dando luogo a stili educativi, dovuti all'intelligenza e lungimiranza di educatori geniali oltre che alla loro grande saggezza pratica e santità personale.

A uno stadio ulteriormente approfondito di riflessione si pongono le pedagogie « dedotte », cioè quelle metodologie educative che cercano fondazioni e giustificazioni in scienze positive (per esempio, psicologia, sociologia, biologia, ecc.) oppure nella stessa speculazione filosofica e teologica.

Effettivamente l'esperienza storica, che mostra una tendenza crescente ad accompagnare con il progressivo impegno teoretico un'azione educativa che si rivela sempre più complessa e problematica, sembra rispecchiare fondamentali esigenze dello spirito umano, o meglio, dell'uomo totale, che è unità di pensiero e di azione, realtà operante nella consapevolezza e consapevolezza che tende a tradursi in azione.

Tale fondamento reale esiste, ed è la inerenza del sapere pratico nella stessa facoltà, nella quale si costruisce il sapere teorico: la ragione, che è una determinazione del medesimo essere personale, soggetto di attribuzione di tutte le operazioni teoriche e pratiche (*actiones sunt suppositorum*).

È evidente quanto il sapere sia indispensabile, in tutte le forme, nel costituirsi della saggezza prudenziale, bisognosa non solo di contatto vivo e continuo con l'esperienza vissuta, ma anche e, forse più, di ininterrotta comunicazione con i grandi principi della ragione. Come s'è visto, infatti, uomo prudente non è l'opportunist, intento semplicemente a cogliere le esigenze dell'attimo fuggente, ad aderire puntualmente alle varie situazioni di vita; ma colui che in quest'opera di adeguamento sa anzitutto portare il peso della sua razionalità, le esigenze fondamentali del bene, espresso non solo nei principi

razionali supremi, ma anche ulteriormente articolato nelle formulazioni da essi derivate in rapporto alle differenti realtà da animare.

Sul piano di questo autentico condizionamento formale intrinseco dell'attività pratica da parte della teoria va sottolineato l'immenso apporto che questa reca in favore della vivacità spirituale, dell'apertura ai problemi, del senso critico, della vigilanza. La cultura, incessantemente approfondita e, quando occorra, rinnovata influirà beneficamente nel potenziare l'intera vita spirituale dell'individuo, nel mantenerne elevato il tono e nell'accrescerne le disponibilità, le aperture, le conoscenze, in modo da preparare il terreno a decisioni intelligenti sul piano pratico, perennemente soleggiate dalla verità e irrorate dalla linfa benefica del bene. Sarebbe già gran risultato se la cultura contribuisse a impedire l'intorpidimento mentale, la rinuncia a pensare. Tanto meglio se solleciterà a ripensare in termini di generosità umana la propria vita e quella degli altri, verso cui corrono obblighi di azione e di intervento.

Ciò vale per la cultura in generale, ma acquista un significato ancor più preciso, se riferito alla specifica cultura circa l'attività educativa.

In un senso generale, la cultura pedagogica, intesa più o meno rigorosamente, contribuirà a creare intelligenze illuminate, aperte al richiamo delle idee e dei principi, allenate allo sforzo di aderire al vero in tutte le sue manifestazioni: conoscenza del ragazzo e conoscenza degli obiettivi dell'educazione, visione universale (filosofica, teologica, mistica addirittura) dei fini, dei mezzi, dei metodi, e insieme versatile penetrazione nella psicologia del ragazzo, nell'ambiente in cui vive oggi ed è chiamato ad operare nel futuro (psicologia, sociologia, biologia, storia, ecc.). Nella ipotesi più modesta servirà a demolire o ad attenuare frasi fatte e giudizi precostituiti, tradizionalismi ingiustificati, inerzie mentali, tranquillo possesso di verità o pseudoverità acquisite per eredità senza beneficio d'inventario.

Più particolarmente, in base a dati più precisi forniti dalle varie scienze, la cultura pedagogica contribuirà a orientare nelle decisioni riguardanti la vita educativa di ogni giorno, fornendo informazioni utili su materie particolari, su nuovi punti di vista attendibili, su ritrovati e amminicoli offerti dalla ricerca scientifica o dall'attività di educatori geniali e saggi.

Non è il caso qui di dare uno sviluppo sia pure sommario al « sistema » di questo sapere, restringendo la considerazione anche soltanto alle scienze « pedagogiche », formali, ausiliarie e strumentali. Indubbiamente dovrebbero comparire in primo piano quelle conoscenze che pongono a contatto con il significato più profondo ed essenziale della realtà educativa: *saggezza filosofica* e *sapienza teologica*, secondo i vari tipi di approfondimento riflesso: dalla più elementare istruzione catechistica alla scienza filosofica e teologica sistematica e organica. Un sapere sapienziale del genere sfocerà inevitabilmente in impegno sul piano della « spiritualità » vera e propria (in questo caso familiare e educativa). A quest'ordine di idee si mostrano particolarmente sensibili riuscite forme organizzate, orientate alla formazione dei futuri sposi oppure al consolidamento dei focolari già costituiti.

Un contributo notevole sarà pure portato, quasi al versante opposto, dal

vivo contatto con l'*esperienza storica*: sia attraverso la conoscenza documentata delle pedagogie vissute (*storia dell'educazione*) sia mediante l'accostamento critico delle teorie ad esse connesse oppure desunte dalle varie concezioni della vita e del mondo (*storia della pedagogia*).

Proseguendo su questa linea sarà facile intuire l'importanza che può assumere un tipo di sapere pedagogico, che tenta precisamente di presentarsi come sistemazione ed elaborazione teorico-pratica dell'esperienza educativa vissuta. È quella che va sotto il nome di teoria dell'arte educativa, *scienza pedagogica pratica* o *metodologia pedagogica*.

In fondo, il suo primo e principale aspetto è precisamente questo: tentativo di conferire una struttura sistematica, dando loro una validità più universale, alle attuazioni pratiche ritenute valide e proponibili a tutti. È una specie di sistematica degli atti educativi riusciti, prudenza codificata.

Tale aspetto può venir ulteriormente sottolineato se, oltre attingere a esperienze prudenziali, essa stessa organizza tali esperienze, sottoponendole a verifica in qualche modo sperimentale onde poterne trarre conclusioni emergenti al di sopra della pura validità situazionale (*pedagogia sperimentale*).

È quell'arte pedagogica che può venir talvolta identificata con il vero e proprio sapere pratico dell'educazione che è la prudenza. Sappiamo che ciò non può essere. Ha tuttavia notevoli vincoli con l'attività prudenziale e può porsi con la prudenza educativa in un rapporto analogo a quello che la retorica, l'arte della persuasione e dell'azione politica, ha con la relativa saggezza pratica.

Perfezione ancora maggiore al servizio della stessa prudenza educativa questo sapere o arte può ulteriormente ottenere, se oltre che valersi del metodo induttivo accennato, allargherà l'orizzonte di attenzione tentando di individuare scientificamente le ragioni della validità di certi processi, della conclusività di determinate indicazioni concrete, del successo di interi sistemi e stili pratici di educazione.

Si apre qui il discorso intorno ai contributi che al progresso dell'arte pedagogica — e, quindi, indirettamente, dell'attività educativa — possono portare le varie scienze cosiddette ausiliarie dell'educazione o, meglio, le varie *scienze ausiliarie* dell'arte o *metodologia pedagogica*.

Il pensiero corre qui immediatamente, per la sorprendente analogia e la perfetta aderenza alla realtà, a quanto Aristotele afferma della *retorica*, che è l'arte o scienza pratica legata alla saggezza politica come la metodologia pedagogica alla saggezza educativa. Tra la « persuasione » politica e la « persuasione » pedagogica e le scienze tecniche relative le analogie sono evidenti. « L'uso dei procedimenti retorici — scrive Aristotele, e si potrebbe tranquillamente sostituire, in relazione al nostro argomento, l'uso dei procedimenti persuasivi dell'educazione — suppone ed esige l'attitudine e la capacità al ragionamento, la conoscenza dei caratteri, la conoscenza delle virtù o dei fini e, in terzo luogo, delle passioni, della natura e delle modalità o qualità di ciascuna e delle cause che le fanno nascere e come; donde risulta che la

retorica è come una diramazione della dialettica e di quella scienza morale, che è giusto denominare politica».<sup>31</sup>

Non si potrebbe pensare a un quadro più completo e moderno di cultura pedagogica orientata ad una sintesi in qualche modo « pratica », al servizio — sia pure indiretto — di quell'unico sapere formalmente e rigorosamente pratico che è costituito dalla sapienza educativa (sul piano umano-razionale e sul piano cristiano).

Tra le varie *costruzioni scientifiche* o *tecnologiche*, connesse in qualche modo con una integrale saggezza educativa, sembrano da sottolinearsi alcune che si riferiscono ad attività formalmente distinte da quella educativa, ma che da questa sono presupposte o implicate nel momento dell'esecuzione della decisione prudenziale. Sono abilità tecnico-esecutive quali l'uso della parola, del gesto, di mezzi vari di comunicazione con l'alunno, la mimica, la didassi, ecc.

È evidente che il sapere teorico o tecnico (teologia, filosofia, storia, metodologia) relativo a tali processi pratici (o arti) non può confondersi con quello relativo ai processi propriamente educativi. Può, tuttavia, avere un'importanza notevole per integrare la figura dell'educatore, stimolarne e affiancarne la stessa saggezza specifica, affinandone il senso di concretezza e il realismo. Una decisione autenticamente prudenziale non può prescindere dalla visione delle difficoltà e modalità di esecuzione, « circostanze » notevolmente significative agli effetti di un'azione che vuol essere razionale in senso non solo teorico.

In questa categoria di saperi e di tecniche si dovrebbero situare la *didattica* e la *catechetica* in quanto avessero come oggetto proprio e distintivo l'insegnare, in funzione di abiti di scienza, i quali com'è ovvio sono formalmente distinti dagli abiti propriamente virtuosi alla cui creazione è diretta l'educazione rigorosamente intesa.

Altro naturalmente sarebbe il discorso se didattica e catechetica fossero assunte a indicare particolari settori dell'educazione, quali capitoli speciali della pedagogia. Non si vedrebbe, tuttavia, l'utilità di usare termini diversi per indicare la stessa cosa oppure di denominare cose diverse (attività didattica e attività educativa particolare) con gli stessi termini.

Naturalmente, in un'organizzazione culturale largamente pedagogica, nella quale dovesse — come conviene — trovar posto anche il tipo di sapere ausiliario costituito dalla riflessione intorno alla realtà didattica e catechetica, in senso stretto, anche per questo si dovrebbe porre il problema della distinzione dei diversi piani di considerazione scientifica, dei metodi di ricerca e di impegno teoretico, in analogia con quello della riflessione pedagogica, seppure con caratteristiche proprie.

La radice sta nella diversa natura delle due attività, educativa e didattica (e catechetica). La prima ha come termine la creazione dell'abito della prudenza ed ha come oggetto formale la regolazione razionale della libera

---

<sup>31</sup> *Rhet.* I, 1356 a.

attività umana, precisamente *in quanto libera*. L'altra, invece, ha come termine la creazione di abiti di *scienza* e svolge il suo lavoro secondo procedimenti rigidamente imposti dalla stessa natura dell'intelletto e secondo regole d'*arte* (la logica), che non ammettono alternative o adattamenti caso per caso: l'intelligenza non è facoltà *libera*. In altre parole l'oggetto dell'«*ars didactica*» fa parte dei *factibilia* (anche se non si identifica con i *factibilia* delle arti meccaniche), mentre l'oggetto della prudenza educativa è il mondo degli *agibilia*. E dunque la regolazione imposta dalla prudenza negli atti liberi include essenzialmente la rettitudine della volontà e degli appetiti sensibili, che non è richiesta per sé dalla riuscita regolazione dell'arte didattica.

Per questo, in genere, anche sul piano della riflessione è più facile arrivare a stabilire orientamenti, leggi, norme di azione nel settore della didattica che in quello della pedagogia. Anche il mondo in cui si svolgono i processi didattici è il mondo dello spirito; pertanto, anch'essi presenteranno larghi margini di aleatorietà e di incertezza, maggiori in ogni caso di quelli riscontrabili nelle attività aventi per oggetto il mondo materiale. Ma radicalmente più instabile, imprevedibile e inafferrabile si rivelerà il mondo in cui opera la prudenza educativa, la quale procede secondo regole e vie legate al libero esercizio della volontà.

Da un punto di vista rigorosamente strutturale e formale, identiche considerazioni dovrebbero farsi a proposito della *catechetica*, secondo che sia intesa come attività educativa oppure — il che, a nostro parere, sarebbe più esatto — come attività didattica. Il suo problema tipico non si porrebbe a questo livello, ma in relazione al contenuto dell'attività stessa. Il problema della catechetica è fondamentalmente il problema del contenuto, dell'oggetto della catechesi, e cioè la realtà trascendente e misteriosa a cui la dottrina si riferisce. Ma questo esula dall'attuale ordine di riflessioni.

## 7. IMPEGNO TEORETICO E IMPEGNO PRATICO.

Al termine di queste considerazioni sui rapporti tra teoria e pratica in campo educativo vien da ripensare a un distico udito in una lontana (la prima) lezione di pedagogia: *theoria sine praxi currus sine axi, praxis sine theoria currus in via*.

In fondo, nelle pagine precedenti non si è fatto altro che cogliere il significato preciso di questo innocente bisticcio. In sostanza si sono accolte le istanze sia degli uomini di azione che dei teorici. Ma non si è creduto di placarle ricorrendo a una semplice sommazione o giustapposizione, dove la teoria fosse la mente e la pratica il braccio (e il cuore). Non si è creduto di cedere a questo schema platonico-cartesiano, apparentemente ovvio. Non l'ha consentito la visione di un mondo — che i « pratici » soffrono quotidianamente, operando in una realtà tutta singolare, mobile, quasi ribelle agli schemi della teoria —, che è costituito inequivocabilmente da individui concreti,

limitati da invalicabili condizioni materiali, solo imperfettamente partecipi delle qualità specifiche.

Non si è dichiarata inutile la teoria né senza significato la prassi. Si è cercato di individuare l'unico vincolo di unione possibile nell'attuale condizione umana e lo si è trovato nella saggezza prudentiale. Nelle sue umili dimensioni umane essa realizza, sia pure in misura infinitamente inadeguata, la libera creatrice conoscenza che Dio ha delle cose finite. È, infatti, nella attività prudentiale che l'uomo celebra in concreto la sua dignità di « imago et similitudo Dei », in quanto, in analogia con Dio, « et ipse est suorum operum principium ». Soltanto l'educatore prudente (sul piano naturale e su quello soprannaturale) è insieme *attivo* e *intelligente* realizzatore, quasi con-creatore, della perfezione umana e cristiana dei suoi alunni. *Veramente pratico*, perché capace di compenetrare di intelligenza il mondo dei suoi appetiti nell'intero svolgersi del loro dinamismo fino alla concreta decisione realizzatrice; *autenticamente teorico* nel momento dell'impegno di vita, quando è chiamato a rivelare nelle *opere* la sua qualità di uomo, di uomo *intero*, implicato nella totalità delle sue disponibilità spirituali, non solo in quelle speculative, ma anche, indissolubilmente, in quelle che coinvolgono il nucleo della sua individualità, la *libera decisione*.

Della teoria dei teorici si è indicato l'indispensabile apporto in ogni condotta veramente saggia. Si è soltanto messo in guardia dal pericolo di attribuirle in esclusiva capacità e diritti che non le competono. In fondo si è tentato di offrire una giustificazione del vecchio slogan: *si sapiens est doceat nos, si prudens est regat nos*. Nessuna diffidenza per il re-filosofo; a patto, però, che non sia solo filosofo. D'altra parte, illimitata ammirazione per gli operatori, « *factores verbi et non auditores tantum* »; purché siano autenticamente saggi e competenti e, per quanto è possibile e richiesto, almeno moderatamente sapienti.

Non affidiamo, dunque, le sorti del mondo e dell'educazione soltanto o principalmente agli istituti scientifici, ai « professori di università ». Ma abbiamo voluto affermare, contemporaneamente, che non sarà possibile dare piena soluzione « umana » ai problemi se sarà assente l'intelligenza e, quindi, senza la collaborazione sostanziale e viva degli studiosi e dei ricercatori e, probabilmente, in un mondo sempre più complicato ed esigente, anche degli istituti scientifici e dei « professori di università », degli uomini di scienza, pura e applicata.

In concreto, nell'attuazione pratica, ovviamente, l'educazione rimane in mano agli educatori, veri unici realistici mediatori tra teoria e pratica. Sarà in buone mani se non si glorieranno della loro pratica e della loro esperienza in quanto fossero a priori poste in atteggiamento polemico nei confronti della teoria; anzi se, saggiamente, si faranno loro stessi in qualche modo ricercatori di verità.

Don Bosco, straordinario uomo di azione e costruttore di collaboratori che furono decisi fautori della « politica delle cose », invitava i giovani educatori a raccogliersi, a riflettere, a pensare, incominciando dalle loro stesse

azioni: « Farsi un quaderno intitolato: l'*Esperienza* e in questo registrare tutti gli inconvenienti, i disordini, gli sbagli mano a mano che occorrono; nelle scuole, nelle camerate, nel passeggio, nelle relazioni tra giovani e giovani, tra superiori e inferiori, tra i superiori stessi; nei rapporti del Collegio coi parenti dei giovani, colle persone estranee, colle autorità scolastiche, o civili o ecclesiastiche. Notare eziandio le disposizioni che si videro necessarie per ovviare a molti sconcerti nelle feste straordinarie; e così via discorrendo. Come pure tener conto dei motivi di cambiamenti o d'orario, o di funzioni, o di vacanze, o di scuole in certe circostanze. Quindi leggere a quando a quando e studiare le proprie note; e specialmente, ricorrendo eguali circostanze, riandare quanto altra volta si fece per regolare con prudenti misure ogni cosa, e gli errori nei quali si era incorsi, e la maniera di rimediarsi . . . ».<sup>32</sup>

Continuando su questa linea riuscirà naturale all'educatore saggio affidarsi a considerazioni più elaborate e, quando si rivelasse necessario e opportuno, superare dubbi e incertezze ricorrendo al sapere e alla cultura, generale e specifica, compresa quella che si presenta nelle forme sistematiche e organiche della scienza. « Finattanto — scrive forse con eccessiva franchezza il Tommaseo — che gli educatori non s'umilieranno ad osservare, quale, non dico già delle novità proposte, ma pur delle antiche pratiche smesse tra noi, possa giovare al perfezionamento dell'ingegno e dell'animo umano; le proposte del meglio saran tutte a molti occhi vane, perché destituite di prova. E se taluno col senno proprio vorrà metterle in opera; questi, nuovo dell'arte, solo all'impresa, senza i soccorsi di coloro che possano dare a simili sperimenti autorità, riuscirà a nulla, o a poco. Istupidito così sotto la mole del presente, lo spirito umano col desiderio del meglio ne perde la speranza e l'immagine; diventa schiavo di tanti tiranni quante sono le crudeli e stolte abitudini che dalla culla alla tomba lo stringono ora in catene ora in fasce . . . E sinattanto che in tutte le umane cose non si adotti il metodo del paragonare, le intenzioni più rette, gli sperimenti più lunghi cadranno a vuoto . . . Né già si creda che sperimenti leggeri e grossolani possano servire al nostr'uopo. Osserviamo come proceda nello studio delle cose corporee la Fisica; con quanta delicatezza d'operazioni e di strumenti; come rivolga da più lati la medesima verità, come tenga di conto delle cagioni accessorie che possono nell'esperienza immischiarsi . . . Eppure si tratta di cose che cadono sotto i sensi; eppure la natura visibile è soggetta a leggi non ondegianti all'occhio umano per le inclinazioni infinite della umana libertà; eppure gli osservatori son tanti, ed è sì favoreggiata la scienza. Nella natura spirituale all'incontro, dove le cause segrete sfuggono all'occhio della mente più avveduta le si complicano in tanti modi; dove si tratta d'effetti ben più importanti all'umana felicità; quivi gli uomini prendono indigrosso le cose . . . Per tutti le medesime parole, le medesime punizioni, i medesimi trattenimenti. Un boatiere conosce meglio le

---

<sup>32</sup> *Memorie Biografiche*, vol. VII, 523; cfr. analogamente parlando nel 1876 di cronache delle varie istituzioni (*Memorie Biografiche*, vol. XII, pp. 68-69).

sue bestie, che non parecchi maestri gli allievi loro; e la società delle pecore è in molte cose trattata con più umanità e sapienza che quella degli uomini.<sup>33</sup>

## 8. IDEE SU UNA FACOLTÀ DI PEDAGOGIA.

È ovvio, quindi, sorga anche per la realtà educativa il problema di una organizzazione a livello universitario della ricerca e dell'insegnamento, secondo criteri che tengano anche conto della soluzione data al problema dei rapporti tra teoria e pratica e della loro reciproca configurazione.

Che tale esigenza sussista, in linea generale, non sembra qui necessario dimostrare, quando si pensi alla complessità, consistenza e impegno della problematica pedagogica, come del resto sembra confermato dal sorgere di centri di studio sempre più numerosi e qualificati nel settore.

Naturalmente, un Istituto universitario si pone formalmente sul piano dell'interesse scientifico. La «teoria» è il suo oggetto e il fine proprio. Pertanto, come nel campo dell'azione educativa ha da affermarsi la prudenza o saggezza pratica dell'educatore, in una facoltà o istituto superiore di pedagogia ha da trovare il terreno più adatto di sviluppo il sapere, la riflessione sistematica, in tutte le sue espressioni, inserita in un quadro culturale ampio ed equilibrato, che aiuti ad evitare il puro tecnicismo, lo specialismo unilaterale e l'esagerata «professionalizzazione».

È tuttavia, prevedibile che, date le strette connessioni — già indicate — tra teoria e pratica, un centro universitario di studi e ricerche pedagogiche non mancherà di influire beneficamente anche nella formazione di uomini particolarmente vicini alla sensibilità educativa e suscettibili delle qualità prudenziali specifiche. Del resto, come s'è visto, un permanente incontro con la realtà pratico-prudenziale è promosso dalla stessa ricerca scientifica, almeno quando si svolge nel settore della metodologia o dell'arte pedagogica: o sotto forma di documentazione storica o nell'osservazione empirica oppure sistematica o, ancora, nella stessa indagine sperimentale, condotta evidentemente con la collaborazione degli uomini dell'azione pratica.

Più che addentrarsi a discutere problemi di carattere tecnico-organizzativo sembra opportuno qui desumere dalle considerazioni precedenti alcuni criteri orientativi generali.

### a) *Criterio della totalità.*

Sul piano teorico la pedagogia fu spesso «ridotta»: alla filosofia dall'idealismo; alla scienza positiva dall'idealismo; alla fenomenologia dallo storicismo; a tecnica dai sistemi materialistici e totalitari. L'organizzazione universitaria ha spesso rispecchiato tale stato di cose. In Italia, per esempio,

---

<sup>33</sup> N. TOMMASEO, *Dell'educazione come scienza*, nel vol. *Dell'educazione. Desideri e saggi pratici*. Torino, Paravia, 1856, vol. I, pp. 48-49.

soprattutto per influsso ideologico e politico dell'idealismo di Giovanni Gentile, lungo un ventennio e più fu quasi esclusivamente coltivata sotto forma di filosofia o di storia della filosofia.

Nella concezione delineata precedentemente tale riduzione è nettamente superata e sostituita da una *vasta articolazione*, secondo cui la pedagogia non è una scienza unica, ma addirittura un sistema di scienze, affiancato da una ricca fioritura di altre scienze ausiliarie, che recano un contributo insostituibile all'adeguata comprensione dell'intera realtà educativa.

Questa è anche la ragione per cui preferiremmo l'istituzione di una Facoltà pedagogica autonoma, interamente impegnata a sviluppare la conoscenza totale e articolata del fenomeno educativo, ad un istituto inserito in una particolare facoltà preesistente, necessariamente caratterizzata da un preciso campo di indagine, che per la pedagogia potrà risultare indispensabile (come tanti altri, del resto), ma non esclusivo, né principale, almeno dal punto di vista didattico-organizzativo.

#### b) *Criterio della distinzione.*

Se sul piano pratico i diritti della totalità implicheranno una speciale richiesta di sintesi, sul piano scientifico dovrà prevalere anzitutto la razionale esigenza della distinzione del sapere, sorretta da una sicura visione epistemologica e dalla netta delimitazione dei metodi. Non esiste un metodo pedagogico nel trattamento delle varie scienze che illuminano la realtà educativa, ma ognuna di esse semplicemente dovrà affrontarla con l'assoluta precisione e rispetto del metodo proprio. Le scienze pedagogiche, o formali o apparentate o ausiliarie, hanno in comune il campo di indagine, non il modo scientifico di considerarlo. Secondo l'antica, ma non tramontata terminologia classica, esse hanno in comune l'*oggetto materiale* o, al massimo, l'*oggetto formale quod*, non l'*oggetto formale quo*, e cioè quella *ratio formalis* che rigorosamente le fissa nella loro specifica natura.

Una facoltà universitaria di pedagogia ha da rappresentare l'organica coordinazione, sul piano didattico e della ricerca, di tutte le discipline che, secondo metodi propri, possono offrire gli elementi essenziali per la soluzione scientifica del problema educativo. Le è essenziale, quindi, previamente la divisione del lavoro, la specializzazione addirittura, curando soltanto che ognuna di queste non finisca per costituirsi un fine autonomo, ma orienti incessantemente i suoi interessi in funzione della penetrazione razionale della realtà educativa. L'identica realtà sarà così accostata dai diversi fondamentali punti di vista: teologico, filosofico, tecnico-scientifico, storico, psicologico, biologico, sociologico, giuridico, ecc.

Il rispetto delle competenze oltre che l'attendibilità dei risultati nei rispettivi settori garantirà pure che ognuno ricerchi solo nel suo settore, senza invasioni di campi altrui, e soprattutto eviti le facili estrapolazioni o « applicazioni » al campo pedagogico, con la presunzione che la sua scienza particolare, precisamente perché opera nel campo educativo, sia in grado di esau-

rinne la problematica. Il pericolo fu felicemente denunciato da L. Stefanini nel I Convegno di Scholé del 1954 consacrato al tema de *La pedagogia cristiana*: « Per quella nostalgia della sintesi, che sempre l'uomo si porta dietro, anche quando è impegnato nello studio del particolare, si tende ad ottenere la sintesi, piuttosto che passando attraverso a tutti gli elementi, elevando a potenza un solo elemento e universalizzandolo. L'amore è esclusivo, anche in fatto di scienza, e si è portati quasi inconsapevolmente all'iperbole... La *ipertrofia* delle parti è grande rischio per l'organismo della cultura, perché quella determina necessariamente la *atrofia* di altre parti e lo scompensamento rovinoso dell'insieme... Il moltiplicarsi delle specialità e delle cattedre universitarie non ci salverebbe dall'*atomismo scientifico*, con tutte le conseguenze della unilateralità e dell'esorbitanza, se ciascuna disciplina, nella sensibilità degli specialisti, non si mantenesse attenta a tutte le voci che le giungono da altri settori dell'indagine, pronta a ricevere e a dare ».<sup>34</sup>

La collaborazione sarà tanto più proficua quanto più saranno specifici i diversi contributi. Ne guadagnerà il rigore dei metodi e della ricerca, il rispetto delle distinte competenze, la sensibilità per le reciproche integrazioni.

### c) Criterio dell'unità.

Ma non si potrà realizzare una razionale coordinazione senza un principio superiore di *unità* sullo stesso piano teoretico. Mancherebbe il criterio adeguato per motivare la coordinazione in un senso o nell'altro.

È evidente quale dovrà essere dal nostro punto di vista il sapere razionale che nella ricerca pedagogica dovrà offrire l'essenziale principio di unità: è la scienza delle essenze, delle cause ultime, del significato profondo della realtà: la *filosofia*, integrata in clima cristiano dalla *teologia*, che si trova con essa in un rapporto analogo a quello che sussiste tra il mondo della Grazia e il mondo della natura.

Non occorrerà insistere. In un orizzonte spiritualistico e cristiano è ovvio che ogni scienza particolare, soprattutto quelle che riguardano l'uomo, la sua vita e la sua azione, attinge la sua ragione suprema nel sapere sapienziale (filosofia e teologia), che in un ordinamento di studi pedagogici, trova più precisa formulazione in una *filosofia e teologia dell'educazione* (e per estensione, in una *filosofia e teologia della cultura e della didassi*).<sup>35</sup>

Effettivamente qualsiasi scienza che tenti di accostare il fenomeno educativo non ne attingerà la *realtà* se non tramite, precisamente, il *sapere della*

---

<sup>34</sup> Cfr. *Atti*. Brescia, La Scuola, 1954, p. 276.

<sup>35</sup> Ci si può ricollegare qui alla nota concezione di Newman e alla sua educazione « liberale » (cfr. J. H. NEWMAN, *The Idea of University defined and illustrated*, 1852). Del resto sembra essere questa una delle più vive preoccupazioni di coloro che si occupano oggi dei problemi dell'Università, sempre più pressantemente chiamata a compiti di specializzazione e di professionalizzazione, e quindi sempre più bisognosa di sostanziali integrazioni sul piano dell'autentica « cultura generale », umana e umanistica in senso integrale (cfr. *Universität und moderne Welt. Ein internationales Symposium*, hrsg. von Richard Schwarz. Berlin, W. de Gruyter, 1962, pp. 666).

*realtà in quanto tale*, della realtà nel suo significato *formale e proprio*; nel caso specifico, dunque, tramite la *filosofia dell'educazione* o *pedagogia generale* (conoscenza razionale suprema dei fini e dei contenuti come dei mezzi e dei metodi dell'educazione).

*Analoghe* considerazioni possono farsi a proposito di quel tipo di elaborazione pedagogica che si è denominata *metodologia* o *arte dell'educazione*, in quanto tentativo di portare sul piano di una relativa universalità il sapere propriamente prudenziale. Essa stessa rappresenta in qualche modo un tipo di unificazione scientifico-pratica, che parte dall'*unità dell'esperienza educativa vissuta* e vorrebbe costituirsi come guida immediata sul piano teorico, costituendo così, a suo modo, un sapere formale dell'educazione (dove i termini « sapere » e « formale » assumono un significato analogico ben caratterizzato). Ma anche essa, che pur partendo dall'esperienza prudenziale attua in concreto le esigenze, le istanze, la « verità » della sapienza filosofica e teologica, in quanto si costituisce in qualche modo scienza distinta nel complesso del sistema, finirebbe per trasformarsi in pura tecnica, se non si collegasse con le scienze che sole possono conferirle il pieno e autentico significato umano, in questo caso, formalmente educativo.

Sul piano dell'organizzazione scientifica, anche in questo settore, una istituzione universitaria di studi pedagogici dovrà curare l'organico collegamento sia con la prudenza educativa in atto di educatori e di opere sia con le idee universali e necessarie, che sole possono dare l'esatto punto di riferimento alla ricerca e garantirne la significatività pedagogica sul piano della « teoria » e, indirettamente, nella pratica.

#### d) *L'uomo, al centro dell'esperienza pedagogica e educativa.*

Si dovrebbe parlare, infine, dell'unità da costituire tra i pedagogisti stessi e in ognuno di essi, cioè in chiunque, in qualsiasi settore, voglia occuparsi di problemi educativi a livello scientifico, per il successo del suo stesso lavoro di ricercatore e di teorico.

La convergenza di tutti i ricercatori, impegnati con metodi specifici e irriducibili, verso l'unica realtà educativa, intesa pure in senso largamente formale (*obiectum materiale* e *obiectum formale quod*) richiede evidentemente l'accordo su un concetto comune di educazione, che è al di là delle singole scienze particolari ed è necessariamente fornito dalla filosofia. L'esigenza che questo oggetto, trasferito nei settori particolari di ricerca, riceva dal singolo ricercatore una interpretazione e un significato specifico, rispondente al tipo di considerazione formale di ogni singola scienza (*obiectum formale quo*), non esclude che questo sia fatto sempre in riferimento allo stesso oggetto, alla stessa realtà. In altre parole, agli effetti della coordinazione scientifica delle ricerche e della loro significatività pedagogica unitaria è assolutamente richiesto che ciascun ricercatore, mentre lavora nel campo proprio con metodi propri e mentalità specifica intorno alla realtà educativa, sia inoltre in possesso di un concetto filosofico e teologico di educazione comune con

gli altri ricercatori. La specializzazione, per una piena validità o almeno per una validità nel senso dell'unità e della collaborazione scientifica, non esclude, anzi implica su altro piano una medesima concezione della realtà, una comune filosofia e teologia generale e particolare dell'educazione.

Essa implica e include, pure, necessariamente una sostanziale convergenza nel medesimo modo di intendere la saggezza educativa pratica, la saggezza prudentiale, in quanto anch'essa suppone una concezione generale della realtà e, in essa, della realtà educativa.

Tutto ciò sembra, inoltre, sottolineare la necessità o somma opportunità che tutti i ricercatori che si occupano dei problemi scientifici dell'educazione, tutti i « pedagogisti » nel senso più vasto della parola, abbiano l'occhio costantemente rivolto alla realtà educativa. È condizione essenziale perché il loro lavoro rimanga sempre centrato e funzionalizzato, costituendo un parallelogramma di forze tra l'elemento formale specifico della loro scienza particolare e il campo di indagine entro cui si svolge tale ricerca.

Una partecipazione, almeno indiretta, alla saggezza prudentiale dell'educatore da parte del pedagogista può costituire un'ottima garanzia per la concretezza e la tempestività della sua indagine. « Se dalle astrazioni e dalle pratiche anguste — scriveva il Tommaseo rivolgendosi in realtà più ai pedagogisti che agli educatori — vorranno gli educatori passare nella via dell'osservazione e dell'esperienza, l'istruzione acquisterà quella dote preziosa senza la quale non è bene alcuno, la sapienza di piegare le regole alle circostanze, e dedurre da queste medesime nuove norme. Il vezzo che osserviamo ne' fanciulli che da due fatti conformi deducono conseguenza generalissima, è sovente negl'intelletti più alti, quando sedotti dall'amor di semplificare le idee, al primo scorgere fra vari oggetti alcuni lati conformi, li assoggettano alle regole stesse. Così quello che tanto aiuta la franchezza de' dotti a spacciare sistemi d'educazione, di politica e d'altro, si è la mancanza piuttosto della esperienza che la meditazione profonda. Egli è dolce, a dir vero, sorvolare le minuzie della vita; e, riguardando i fatti di lontano e in complesso, dalle qualità generali dedurre alcune regole, le quali tocca ad altri sapere se sieno operabili. La teoria se non è docile, non è occhio che indirizza i passi, è catena. Perciò se possono giovare le scuole di pedagogia (poiché, se utili sarebbero scuole che insegnassero ad allevare maiali ed asini, molto più quelle che uomini); pur si può dire che dannose diventerebbero se insegnassero il metodo piuttosto che l'arte di svolgerlo in quelle conseguenze le quali sono sì lontane dal principio generale che paiono quasi eccezioni da quello ».<sup>36</sup>

PIETRO BRAIDO

---

<sup>36</sup> N. TOMMASEO, *Op. cit.*, p. 51.