

Orientamenti contemporanei della filosofia dell'educazione in Italia

di Pietro Braido

Non è necessario ricorrere a molte parole per sottolineare l'evidenza, teorica e pratica, che il discorso sulla realtà educativa oggi come sempre viene interpretato entro un quadro di riferimento più vasto, più o meno riflesso: una certa visione dell'uomo, una determinata concezione della vita, un modo definito di collocare l'educando nella società, nel tempo presente e nell'avvenire.

Sembra, quindi, utile per chi si occupa di problemi concreti come per chi li teorizza delineare alcuni indirizzi prevalenti nel contesto pedagogico contemporaneo. Non si farà un elenco esauriente di teorie; né le tendenze delineate saranno oggetto di giudizi di approvazione o di condanna. Si vorrebbe piuttosto sottolineare di ognuna le istanze caratteristiche, le esigenze tipiche e i contributi, forse parziali, a una eventuale sintesi più comprensiva e approfondita.

Tenendo presente soprattutto il mondo culturale italiano si farà cenno allo storicismo « idealistico » e problematicismo; allo « storicismo » naturalistico deweyano; a un diffuso naturalismo ottimista di lontana ispirazione rousseauiana; al marxismo; al neopositivismo; allo strutturalismo; al realismo spiritualista e al personalismo; e, infine, a matrici « filosofiche » di alcune concezioni biologiche e psicosociologiche dell'uomo.

Anche recentemente, in forma semplice e con evidente forzatura scientifica, uno psicologo, Jean Piaget, scriveva di aver sempre sospettato che « la filosofia in conformità all'importanza del nome che ha ricevuto, costituisce una 'saggezza' indispensabile agli esseri razionali al fine di coordinare le diverse attività dell'uomo, senza però raggiungere un sapere propriamente detto e munito di quelle garanzie e quelle modalità di controllo che caratterizzano ciò che si suole chiamare 'conoscenza' ».¹

È almeno la convergenza in questa preoccupazione, pur nella diversità spesso radicale delle accentuazioni, che si vorrebbe rintracciare nelle « filosofie dell'educazione » che verranno presentate a larghi tratti.

¹ J. PIAGET, *Saggezza e illusioni della filosofia*, Torino, Einaudi, 1969, *Introduzione*.

1. - L'orientamento più tipico si potrebbe definire *storicistico*. L'uomo è giustamente considerato nella sua storicità, ma finisce con l'essere concepito come realtà *totalmente* immersa nello spazio e nel tempo, senza residui *essenzialistici* (natura, principi assoluti, riferimenti a qualcosa di permanente, immanente o trascendente). È una forma generalizzata di filosofia e di *pedagogia dell'esistenza* (B. Suchodolski) opposta a filosofia *dell'essenza*.

Le ispirazioni originarie e gli esiti sono vasti e vari.

Le due sorgenti principali sembrano rappresentate dallo *storicismo relativistico di Dilthey*, mediato in pedagogia da Th. Litt. e Ed. Spranger, filtrato pedagogicamente in Italia soprattutto attraverso la scuola di A. Banfi, in reazione all'assolutismo « teologico » dell'idealismo e antiteologico del positivismo; e dallo *storicismo idealistico* crociano e specialmente gentiliano (attualismo), superato per negazione nella *filosofia del dialogo* o *pedagogismo assoluto* di G. Calogero e sviluppato nel *problematicismo* e nell'*ipotesismo scientifico* di U. Spirito.

Il *problematicismo trascendentale* o *razionalismo critico* di A. BANFI si oppone a ogni forma di metafisica ma anche di idealismo, di relativismo, di scetticismo e di problematicismo situazionale; non si propone di dare una soluzione ai vari problemi ma di assumere la contraddittorietà e problematicità insita nell'esperienza come struttura trascendentale che non potrà mai essere superata. Sul piano pratico esso si traduce poi nell'opzione vitale in favore della visione marxista.

« Se la filosofia è la coscienza dell'universale struttura fenomenologica del campo educativo, questo non può raggiungere una determinazione teleologica, una soluzione della sua problematicità, se non nell'atto di una sintesi culturale, in una positiva e particolare valutazione, in una fede concreta e attiva. La soluzione, o meglio, le soluzioni pedagogiche, non spettano ad un'astratta speculazione, ma all'energia del volere; e non v'è una soluzione unica e definitiva, ma varie, quanti sono gli atteggiamenti pratici e le possibilità di valutazione ».²

« L'eticità della scuola deve corrispondere alla sua funzione sociale; inserirsi nella sua vita e nei suoi rapporti con la società. Essa non può abbracciare tutto l'ambito della vita morale del giovane; deve introdurre una concreta efficace linea di coordinamento e di direzione. Tale linea è... la formazione di personalità conscie e capaci di un'aperta collaborazione costruttiva della civiltà umana. Si tratta di un'educazione morale laica progressiva, dove il laicismo esprime non un contrapposto meramente negativo a un'educazione confessionale, ma la linea positiva di realizzazione di una civiltà fondata sul principio democratico dell'autonomia storicamente costruttiva dell'umanità ».³

Riecheggia il suo ultimo discepolo nel settore pedagogico, G. M. Bertin:

² A. BANFI, *Le correnti della pedagogia contemporanea tedesca e il problema di una filosofia dell'educazione*, « Levana », 1926, p. 148.

³ A. BANFI, *Scuola e società*, Roma, Editori Riuniti, 1959, p. 18.

« Sulla base di una filosofia dell'educazione così concepita potrà fondarsi una *pedagogia*, come sistema di principi per i quali attuare un concreto ideale educativo, voluto da un'epoca, una società, una istituzione, una classe (o una personalità determinata); ma aperto alla coscienza della sua relatività (della sua *problematicità*), cioè della sua non-assolutezza e definizione ».⁴

G. CALOGERO conclude prima all'esigenza *etica* del dialogo, unica alternativa *pratica*, etica, alla dissoluzione e inesistenza della filosofia come teoria.⁵ Ma il conoscere è esso stesso un agire; pertanto il dialogo viene elevato a *logo*, a principio filosofico perenne, trascendentale, a priori: il principio, il logo della indiscutibilità del dialogo (anche chi volesse discutere l'indiscutibilità di tale legge, ammetterebbe la validità indiscutibile di essa — si tratta anche qui di una metafisica storicistica, per cui la verità vive in un processo che non consente mai di fermarla e non consente mai di sottrarla alla discussione). Essa conclude al *pedagogismo assoluto* (identità della morale e della educazione): « l'esigenza pedagogica, che dopo aver fatto porre all'io il proprio limite nel tu, gli fa imporre al tu il suo limite nel lui, è la stessa più profonda esigenza della morale ».⁶

Sulla linea del Croce, ma con la volontà di superarne i residui assolutistici, si colloca A. ATTISANI, in una posizione da lui stesso nettamente precisata:

« Ad evitare però gli equivoci d'interpretazione o affrettate obiezioni (come quella che la nostra posizione dei *molti* manchi di un principio di unificazione), gioverà richiamare e precisare un punto dello storicismo al quale ci atteniamo. Per tale storicismo la realtà è storia e la storia processo di spiriti, i quali, mercé le relazioni che intrecciano con le loro azioni e reazioni, intessono, appunto, la trama della storia. L'individuo, pertanto, essendo momento (inseparabile) di tale processo, che è storia, è, per essenza, individuo *storico*: l'individuo fuori di tal contesto di relazioni, è un'astrazione. Il mondo, che è essenzialmente storicità, è, così, la vivente e organica totalità degli spiriti, ossia delle loro azioni e reazioni: *l'unità degli spiriti è la loro stessa immanente e attiva relazione*. Non c'è, quindi, bisogno di postulare, al di sopra degli individui, così concepiti, uno Spirito universale, un Io assoluto, che unifichi gli individui: unificazione che difficilmente non si convertirebbe nella loro dissoluzione. Per dirla con un recente sostenitore del cosiddetto materialismo dialettico, dal quale, per altro, fortemente diverge il nostro storicismo: "La totalità del mondo . . . ha una struttura determinabile, e il suo svolgimento ci diviene comprensibile senza che ci sia bisogno di attribuirlo ad uno spirito ordinatore. L'ordine e la struttura scaturiscono dall'azione reciproca, dall'insieme dei contrasti e delle soluzioni, delle distruzioni e delle creazioni . . . L'ordine scaturisce dal divenire . . ." (LEFEBVRE, *Il materialismo dialettico*, Torino, 1948, p. 86). Certamente, del-

⁴ G. M. BERTIN, *Introduzione al problematicismo pedagogico*, Milano, Marzorati, 1951, p. 10.

⁵ Cfr. G. CALOGERO, *La conclusione della filosofia del conoscere*, Firenze, Le Monnier, 1938, pp. XIII-222.

⁶ G. CALOGERO, *La scuola dell'uomo*, Firenze, Sansoni, 1956, p. 35

l'Assoluto, in una concezione seriamente filosofica, non si può fare a meno. Ma che è l'Assoluto? L'Assoluto non può essere, evidentemente, che *il Tutto*, che nulla ha, quindi, fuori di sé — altrimenti decadrebbe al grado di relativo, — e *tutto* in sé include: donde la contraddittorietà di un Assoluto trascendente. Ciò posto, se l'Assoluto lo si fa coincidere con l'Io assoluto o con l'Atto o con la 'Persona che non ha plurale' (che è la concezione teologizzante dell'Assoluto), si viene per ciò stesso a fare di esso l'unico soggetto, mentre i singoli (i molti) decadono a momenti o determinazioni o strumenti dell'universale (l'Assoluto, — si dice —, pensa e vuole *in me*, o *in quanto me* o *per mezzo di me!*): se invece lo si fa coincidere con la totalità stessa, col mondo (con l'Uno-Tutti), ossia ancora col vivente processo degli spiriti (che è la vera *concezione storicistica dell'Assoluto*), l'ombra dell'Io assoluto, divoratore dei singoli, viene dissipata, non essendoci posto, in quella totalità, per un pensiero e una volontà trascendenti, in cui si elidano il pensiero e la volontà dei singoli, perché, dove l'assoluto è *la totalità*, stessa, il pensiero e la volontà dei singoli, *in cui si articola quella totalità*, conservano tutta la loro efficienza e concorrono alla vita stessa dell'assoluto, non meno di quanto essi non siano condizionati dalla vita stessa dell'assoluto, ossia della totalità. Il riferimento, pertanto, a un conoscere o a un volere assoluto come fondamento degli stessi soggetti e come loro principio unificatore non solo non ci pare necessario dal punto di vista del nostro storicismo, ma anzi ci pare pericoloso, non potendo quel conoscere o volere assoluto non convertirsi fichtianamente o attualisticamente nel soggetto assoluto o nell'Atto, e non dar luogo, perciò, a tutte le difficoltà cui dan luogo quelle posizioni speculative ».⁷

Ne consegue un'idea della pedagogia e dell'educazione estremamente fedele al principio del primato dell'individualità concreta, però in un significato del tutto differente dall'esistenzialismo.

« Il problema educativo, quindi, lungi dall'esaurirsi nel mero articolarsi del sapere e di ogni altra forma spirituale, in quanto tale, se ne distingue e lo suppone come sua meta e scopo: l'educazione è sempre attività pratica, volta a promuovere l'umanità dell'uomo, sicché essa, se nella sua concettualità è oggetto della Filosofia della Pratica, di cui la Pedagogia è, dunque, parte o aspetto, nella sua effettività si esplica come ricerca o adozione di mezzi, vie ed azioni atti a conseguire lo scopo di cui s'è detto. La tecnica educativa, illuminata, beninteso, da una dottrina generale dello spirito, informata cioè ai principi di una filosofia — dal quale punto di vista non ci appare più mera goffaggine il concetto della pedagogia come 'filosofia applicata' —, riprende, così, il suo valore e la sua consistenza nella concreta opera educativa, e la didattica tutta la sua validità: sicché coloro che, severi sapienti, pretendono di far pedagogia standosene chiusi nell'emisfero delle sublimi genericità filosofiche, coloro che aricciano il naso di fronte alla problematica concreta dell'educazione e la rigettano come cosa non pertinente alla filosofia, debbono rassegnarsi a rinunciare

⁷ A. ATTISANI, *Introduzione alla pedagogia*, Roma, Armando, 1967, pp. 23-24, nota.

all'autentica pedagogia: la quale non può essere riflessione sul fatto educativo senza riconoscerlo e determinarlo nella sua natura, appunto, di tecnica educativa ».⁸

« La cura e la salvezza, a nostro giudizio, non possono trovarsi che in una decisa immersione in quell'assoluto storicismo (oltrepassante quello, illusorio, dello Hegel), in cui il rilievo all'individualità, alla sua originalità e produttività, nel mondo, non viene fatto a scapito della sua umanità e spiritualità, della cui gravidanza invece essa si sostanzia e vive. Perché, come giustamente è stato osservato, 'solo sullo sfondo della totalità, unita da comunione di ideali, sorge la individualità' stessa ».⁹

U. SPIRITO esalta il principio della scienza, come *forma mentis*, come consapevolezza *critica*; poiché la scienza non è possesso della verità in nessun senso, è ricerca assoluta che non esclude anzi include e desidera il superamento e la negazione di se stessa; l'ipotesismo e il principio della non esclusione rappresentano così in altro modo il ritorno al problematicismo e all'attualismo, con l'identità di scienza e filosofia. « Cade la certezza del valore e, quindi, dell'ideale a cui educare, e la mèta si sposta all'infinito trascendendo la ricerca più propriamente pedagogica. La crisi della pedagogia sbocca nella più ampia crisi metafisica e vale soltanto a caratterizzarne uno degli aspetti ».¹⁰

Una radicalizzazione in senso contestativo di qualsiasi verità, che non sia imposta da un'opzione sul piano pratico-politico, è proposta da F. DE BARTOLOMEIS, che già nel 1953 scrivendo di attivismo, negava una sua traduzione in termini spiritualistici con la riduzione a elementi puramente tecnici e strumentali, dove rimanesse « impregiudicato il predominio delle 'eterni' vedute spiritualistiche in fatto di fini, di valori e di ideali . . . Il movimento dell'educazione nuova è soprattutto un movimento di nuovo umanesimo ».¹¹ La pedagogia e la didattica devono mettere in crisi valori, contenuti, programmi determinati da filosofie, da ideologie o dalle stesse scienze positive dell'uomo e dalle tecniche relative quando pretendessero all'« oggettività » e non si vedessero connesse a precise opzioni « politiche », volte alla *liberazione dell'uomo*. Le questioni radicali del pedagogista e dell'educatore sono: « Quale scopo ha il nostro intervento e da quale parte pesa? accresce la violenza o alleggerisce pressioni? libera energie o le soffoca? fa aumentare la capacità di critica e di contestazione o conferma l'atteggiamento di sottomissione? . . . Vogliamo decisamente che la pedagogia e la didattica — contro le richieste ufficiali — siano pericolose, non complici di un adattamento a posizioni disadattanti e strumentalizzanti: perciò ci mettiamo dalla parte dell'antipedagogia e dell'antididattica ».¹²

⁸ A. ATTISANI, *o. c.*, pp. 20-21.

⁹ A. ATTISANI, *Introduzione alla pedagogia*, Roma, Armando, 1967, pp. 21-22.

¹⁰ U. SPIRITO, *Significato del nostro tempo*, Firenze, Sansoni, 1955, p. 312.

¹¹ F. DE BARTOLOMEIS, *Le origini dell'educazione nuova*, « Scuola e Città », 1953, pp. 113-114.

¹² F. DE BARTOLOMEIS, *La ricerca come antipedagogia*, 1970, III ed. (I ed. 1969), pp. 12-13.

2. - Nell'Italia dell'ultimo dopoguerra è anche vigorosa una filosofia dell'educazione di indirizzo *storicistico-naturalistico*, con reviviscenze dell'antico positivismo, influssi del neopositivismo, legami con l'esistenzialismo positivo, ma più esplicitamente ispirata al *naturalismo* e allo *strumentalismo deweyano*, reinterpretato in forme personali da L. Borghi, A. Visalberghi, R. Laporta e altri; fondato sul concetto della specifica natura *operativa* del pensiero, e quindi dell'*apprendimento*, dell'*educazione*, come processo *attivo* (attivismo).

È interessante il tentativo di N. Abbagnano di riportare lo *strumentalismo deweyano* al suo più radicale significato fenomenistico e storicistico; il che sembra sostanzialmente convincente.

Per N. Abbagnano la filosofia di Dewey (che egli qualifica come neo-empirismo), il positivismo logico e l'esistenzialismo, pur con caratteri opposti, « partono da un comune presupposto, espresso o sottinteso, e questo presupposto è il carattere problematico dell'uomo, e del mondo in cui l'uomo vive... Il mondo è stato riconosciuto nella sua instabilità e precarietà fondamentale; la ragione è stata ricondotta al problema della ragione cioè delle sue strutture e categorie, che perciò hanno perduto ogni carattere preformato e necessario; l'uomo è stato riconosciuto come il problema dei problemi, come il punto critico in cui la problematicità dell'universo raggiunge una possibilità di soluzione e di scelta ».¹³ « Questa comune ispirazione è l'esigenza di una filosofia umana, attraverso la quale l'uomo si riconosca come uomo, e non come angelo né brutta materia, e progetti nella storia la sua vita avvenire, radicandosi nel mondo che è la sua dimora... La filosofia di Dewey... è certamente un fattore importante di quel *nuovo illuminismo* che da più parti si profila come l'ultima esigenza della filosofia contemporanea, un illuminismo che, smessa l'illusione ottimistica dell'illuminismo settecentesco e il pesante dogmatismo del razionalismo ottocentesco, veda nella ragione ciò che essa è: una forza umana diretta a rendere più umano il mondo ».¹⁴

Ma è, tuttavia, ineliminabile la forte accentuazione *naturalistica*: oltre che di Green e del neohegelismo Dewey è tributario di Spencer e dell'evoluzionismo. « L'abitazione dell'uomo — scrive Dewey — è la natura; i suoi propositi e i suoi scopi dipendono dalle condizioni naturali per la loro esecuzione. Separati da queste condizioni diventano dei sogni vuoti e dei vani abbandoni alla fantasia. Dal punto di vista dell'esperienza umana, e perciò dello sforzo educativo, qualsiasi distinzione che si può fare tra la natura e l'uomo è una distinzione fra le condizioni delle quali bisogna tener conto nella formulazione ed esecuzione dei nostri scopi pratici, e gli scopi stessi. Questa filosofia è garantita dalla dottrina dello sviluppo biologico, che dimostra come l'uomo è continuo con la natura, e non un'estraneo che entra dall'esterno nei suoi processi ».¹⁵

¹³ N. ABBAGNANO, *Verso il nuovo illuminismo: John Dewey*, « Rivista di Filosofia », 1948, p. 313.

¹⁴ *art. cit.*, pp. 324-325.

¹⁵ J. DEWEY, *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1966, p. 366 (cap. XXI, 3). « La ragione o il pensiero non è un'attività meramente contemplativa, ma una forza attiva, evocata e condizionata dal mondo naturale e diretta a trasformare il

Se la cultura nasce dall'esigenza di risolvere — in senso operativo — il problema della vita su misura umana, i problemi della vita dell'uomo esistente in un plesso di rapporti sociali, i valori che l'educazione e la scuola dovranno comunicare comprenderanno precisamente tutto ciò che promuove l'incessante capacità di organizzare la vita in senso umano in una inesauribile tensione al meglio, in risposta agli interessi-bisogni del singolo socializzato. « L'idea di educazione avanzata in questi capitoli è formalmente compendiata nell'idea della *ricostruzione continua dell'esperienza*, idea distinta dall'educazione come preparazione per un futuro remoto, come svolgimento, come formazione esterna, e come ricapitolazione del passato ».¹⁶

3. - Si può ancora parlare di una « filosofia » che ispira una pedagogia *naturalistica* o più semplicemente *naturale, nativa*, da cui l'uomo è assunto come entità individuale primigenia riscopribile sotto le incrostazioni delle tradizioni, delle strutture sociali, del super-ego, delle convenzioni, delle inibizioni, dei tabù. È l'uomo accettato nei suoi bisogni e istinti primordiali: vivere, essere felice, amare (talvolta con risonanze biologistiche).

Si ricollega, in forme più o meno elaborate o esplicite, a Rousseau, a certe tendenze dell'attivismo naturalistico e individualistico « europeo » (teoria degli interessi-bisogni individuali, come in Decroly, Claparède . . .).

La sua ideologia originaria, il suo vangelo (contro cui si batte lungo tutta la sua esperienza educativa il Makarenko, quando critica violentemente le deviazioni « occidentalistiche » della « pedagogia sovietica ufficiale ») sono felicemente espressi da Rousseau in risposta alla condanna dell'*Emilio* da parte dell'arcivescovo di Parigi Christophe de Beaumont: « Il principio fondamentale della morale, sul quale ho ragionato in tutti i miei scritti e che ho sviluppato con tutta la chiarezza di cui ero capace in quest'ultimo, è che l'uomo è un essere naturalmente buono, amante della giustizia e dell'ordine; che non c'è nessuna perversità originale nel cuore umano e che i primi moti della natura sono sempre retti. Ho fatto vedere che l'unica passione che nasce con l'uomo, e cioè l'amore di sé, è in sé una passione indifferente al bene e al male; che essa diventa buona o cattiva solo accidentalmente e secondo le circostanze nelle quali si svolge. Ho mostrato che tutti i vizi che si imputano al cuore umano non gli sono affatto naturali; ho descritto il modo con cui nascono; ne ho, per così dire, seguito la genealogia e ho fatto vedere come, attraverso la successiva

mondo stesso in servizio dell'uomo. La contemplazione non è esclusa dall'esperienza; ma costituisce, secondo Dewey, soltanto la fase finale, consumatoria dei suoi processi, la fase nella quale l'uomo gode dello spettacolo delle sue vicende, essendo fuori dell'incertezza e del rischio che queste vicende implicano quando si svolgono nella realtà. Ma la conoscenza non ha nulla a che fare con questa esperienza di contemplazione. Essa è un processo attivo, in cui i significati, cioè i concetti, delineano nuovi metodi di trasformazione e di operazione in vista di rendere la realtà più conforme agli scopi degli uomini » (N. ABBAGNANO, *art. cit.* p. 320).

¹⁶ J. DEWEY, *o. c.*, p. 102; cfr. A. VISALBERGHI, *Scuola aperta*, Firenze, La Nuova Italia, 1960, pp. XI-363 e *Esperienza e valutazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1966, pp. VIII-234; R. LAPORTA, *Educazione e libertà in una società in progresso*, Firenze, La Nuova Italia, 1960, pp. 298.

alterazione della loro bontà originale, gli uomini diventano in fine ciò che sono ».¹⁷

La teoria obbedisce a un semplice principio o, meglio, a una elementare convinzione di carattere gnoseologico e antropologico: « Ragazzo mio — è scritto nell'introduzione alla professione di fede del vicario savoiardo — non aspettarti da me discorsi eruditi o profondi ragionamenti. Non sono un gran filosofo né mi curo di esserlo. Ma talvolta ho un po' di buon senso e amo sempre la verità. Non voglio procedere per argomenti né tentare di convincerti; mi basta esporre ciò che penso in semplicità di cuore. Mentre parlo interroga il tuo; è tutto ciò che ti chiedo . . . Se io penso giusto, la ragione è comune a tutti e due e abbiamo il medesimo interesse a prestarle ascolto; perchè non dovresti pensare come me? ».¹⁸

È l'ambiguità presentata, secondo Dewey, dai movimenti attivistici di carattere *individualistico*. « Se si tenta di formulare la filosofia dell'educazione implicita nei procedimenti dell'educazione nuova, si può, a mio avviso, scoprire certi principi comuni fra la varietà di scuole progressive attualmente esistenti. All'imposizione dall'alto si oppongono l'espressione e la cultura dell'individualità; alla disciplina esterna la libera attività; all'imparare dai libri e dai maestri, l'apprendere attraverso l'esperienza; all'acquisto di abilità e di tecniche isolate attraverso l'esercizio si oppone il conseguimento di esse come mezzi per ottenere fini che rispondono a esigenze vitali; alla preparazione per un futuro più o meno remoto si oppone il massimo sfruttamento delle possibilità della vita presente; ai fini ed ai materiali statici è opposta la familiarizzazione con un mondo in movimento ».¹⁹ « Nelle osservazioni che precedono abbiamo voluto fare vedere che i principi generali della nuova educazione non possono risolvere di per sé nessuno dei problemi dell'effettiva e pratica gestione delle scuole progressive. Piuttosto essi pongono nuovi problemi che devono essere affrontati sulla base di una nuova filosofia dell'esperienza. I problemi non solo non sono risolti, ma non sono neppur posti, fino a che si ammette che basta ripudiare le idee e le pratiche della vecchia educazione per buttarsi all'estremo opposto. Eppure, sono sicuro che intenderete quel che voglio dire quando affermo che molte delle scuole nuove tendono a dare un peso minimo o nullo alla materia di studio organizzata; a comportarsi come se qualsiasi forma di direzione o di guida da parte degli adulti fosse un'usurpazione della libertà individuale; e come se l'idea che l'educazione deve riguardare il presente e l'avvenire implicasse che il passato ha poco o nulla da fare nell'educazione ».²⁰

Un'applicazione clamorosa del naturalismo inteso in senso del tutto elementare è costituito dall'istituzione inglese di Summerhill di Alexander S. NEILL, *Questa terribile scuola*.²¹ « Sono più che mai convinto che i mali e l'odio del

¹⁷ J. J. ROUSSEAU, *Lettre à Christophe de Beaumont*, nov. 1962, nel vol. V delle *Oeuvres complètes*, Paris, Gallimard, pp. 935-936.

¹⁸ J. J. ROUSSEAU, *Emile ou de l'éducation*, Paris, Granier, 1939, p. 320.

¹⁹ J. DEWEY, *Esperienza e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1967, pp. 5-6.

²⁰ J. DEWEY, *o. c.*, p. 8.

²¹ Firenze, La Nuova Italia, 1948.

mondo si possono curare unicamente abolendo l'autorità degli adulti nella famiglia, nella chiesa, nella scuola». « Ci accingemmo dunque a fare una scuola nella quale fosse concessa ai bambini la libertà di essere loro stessi. Per questo dovevamo rinunciare a qualsiasi disciplina, indirizzo, consiglio, ammaestramento morale, istruzione religiosa. Siamo stati chiamati coraggiosi, ma questo non richiede coraggio; richiede quello che noi avevamo: una completa fiducia nel bambino come creatura buona, non cattiva ». « La libertà è necessaria al bambino perché solamente in clima di libertà egli può svilupparsi nella sua naturale direzione ». « La felicità e la vivacità dei bambini di Summerhill è dovuta in larga parte all'aver superato il sentimento di colpa a proposito della masturbazione e del sesso. Essi sono educati a considerare giuste le esigenze del loro corpo, e a non aver sentimento di vergogna a proposito del sesso... ». « Non mi pare che le pratiche del culto siano una cosa naturale nei bambini, e quando si è abolito in loro il sentimento del peccato non sentono più bisogno della preghiera... I bambini non hanno bisogno di religione perché la loro vita è spiritualmente creativa ».²²

Un membro della Commissione per lo studio del problema della pornografia negli U.S.A. parla del desiderio sessuale come di « un appetito che va soddisfatto anziché represso » (1970).²³

4. - Vivace sul piano dell'elaborazione teorica e delle applicazioni pedagogiche e di politica scolastica si presenta anche in Italia l'orientamento ideologico *marxista*, il quale più che adeguarsi alla « linea comune » del marxismo-leninismo « scolastico » sovietico (staliniano), non molto dissimile dal mate-

²² *o.c.*, pp. XIV, 7, 9, 51, 134-135.

²³ Su questa linea « naturalistica » si possono incontrare negli esiti uomini dalle provenienze ideologiche svariate. Vi si può ricondurre H. MARCUSE (cfr. soprattutto *Eros e civiltà*, Torino, Einaudi, 1968), che non critica la società soltanto in quanto è ingiusta e perciò alienante, ma la società in quanto sovrastruttura e contraffazione della *natura*, della « soddisfazione istintuale primaria » (del resto Freud nel suo « Il disagio della civiltà » scriveva: « La libertà non è un beneficio della cultura: essa era più grande prima di qualsiasi cultura e ha subito delle restrizioni lungo l'evolversi della civiltà »). « Soltanto spingendo la sua regressione critica fino agli strati biologici più profondi, Freud poté portare alla luce il contenuto esplosivo di queste forme misticatrici e contemporaneamente la piena portata della repressione nella civiltà. Identificare come libido l'energia degli istinti di vita significa definire la loro soddisfazione in contraddizione con il trascendentalismo spirituale: le nozioni freudiane di felicità e libertà sono eminentemente critiche in quanto sono materialistiche — in quanto protestano contro la spiritualizzazione del bisogno » (*Eros e civiltà*, p. 279). Si potrebbe anche accennare al concetto di una presunta originaria innocenza della sessualità implicita nella teoria della « rivoluzione sessuale »; deduzioni: sganciamento della sessualità dal matrimonio e in genere dalla funzione riproduttiva, legittimazione della vita sessuale considerata fine a se stessa in tutte le forme in cui istinto e immaginazione intendono svolgerla, collocazione della « libertà amorosa » accanto alle altre libertà umane; « si dovrebbe riconoscere nella libertà amorosa uno dei diritti inalienabili della persona umana » (L. DE MARCHI, *Sesso e civiltà*, Bari Laterza, 1959 p. 362); nel campo amoroso, « l'esperienza viva e vera... dovrebbe essere consentita e favorita dalla pubblica autorità come tante altre attività educative e ricreative » (*ibid.*, p. 361; cfr. anche W. REICH, *La rivoluzione sessuale*, Milano, Feltrinelli, 1963).

rialismo classico, preferisce il *prassismo* (*filosofia della prassi*) e l'*umanismo* marxiano, rappresentato con forti divergenze da A. Labriola, R. Mondolfo e A. Gramsci.

Veramente, le interpretazioni estremamente storicizzate di Marx e del marxismo negano l'esistenza di una *teoria* pedagogica marxista.²⁴ Ma è difficile non ammetterla come componente del marxismo « in quanto teoria della emancipazione dell'uomo », ²⁵ « come proposta educativa che scaturisce da una concezione del mondo e da un programma politico »; « la pedagogia può essere considerata come fatto sovrastrutturale che può servire alla lotta per l'emancipazione, ed avere una sua componente teoretica, purché non separata dalla prassi sensibile e perciò dalla possibilità di essere una forza inter-attiva nei confronti della società ».²⁶ « Se il marxismo è capace di giustificare se stesso come una determinata e comprensiva 'visione del mondo', allora non può non formulare una sua estetica e una sua pedagogia ».²⁷

È sottolineata l'unità del reale e del razionale; non nel senso idealistico hegeliano né in quello materialistico « ideologizzato » feuerbachiano, ma nel senso della *prassi* come rapporto dialettico di *uomo* e *struttura* (economica, sociale, politica, ideologica) nella *natura*. « L'essere umano non è un'astrazione immanente all'individuo singolo. Nella sua realtà esso è l'insieme dei rapporti sociali » (VI tesi su Feuerbach). « La vita sociale è essenzialmente pratica » (VIII tesi). Gli uomini realizzano il genere (*Gattung*) umano in modo concreto mediante le relazioni che costituiscono la *società* attraverso il *lavoro sociale* produttivo, secondo un rapporto *attivo, trasformatore, dialettico*, dunque non unidirezionale e arbitrario, ma in *sintesi dialettica costruttiva* (affermazione-negazione) con i *processi economici e sociali* ancorati nel mondo del *determinismo naturale*. Il pensiero non è più, dunque, « rivelazione », ma azione « trasformatrice »: « nella prassi l'uomo deve dimostrare la verità, cioè la realtà e il potere, l'al di qua (*Diesseitigkeit*) del suo pensiero » (II tesi su Feuerbach).

Pertanto una filosofia e teoria pedagogica non alienante nasce dalla prassi rivoluzionaria ed è componente essenziale di tale prassi, come « ideologia » (in senso positivo). Essa è un « aspetto » della realtà che si trasforma, veicolo di tale trasformazione in tensione dialettica con le trasformazioni di carattere strutturale socio-economico: materialismo dialettico-storico, rapporto dialettico di « base » economica e « sovrastruttura » spirituale, causa e effetto insieme di tale trasformazione. La frase di Lenin « senza teoria rivoluzionaria non vi può essere movimento rivoluzionario » può e deve essere capovolta.²⁸

²⁴ Cfr. A. PLEBE, *Esiste una pedagogia marxista?*, « Riforma della scuola », aprile 1965, pp. 10-11.

²⁵ G. BINI, *Esistenza e necessità di una pedagogia d'ispirazione marxista*, « Riforma della scuola », dicembre 1965, p. 9.

²⁶ *Ibid.*

²⁷ G. GIANNANTONI, *La pedagogia del marxismo*, « Riforma della scuola », maggio 1965, p. 13.

²⁸ Sembra esprimere correttamente la posizione marxiana Nicola BADALONI, *Intervento sul marxismo*, « Rivista di filosofia », 1964, pp. 303-317, polemizzando con A. DE

È precisata la funzione dell'« ideologia » contro le forme di « spontaneismo » combattute dallo stesso Stalin, che pure ha una concezione più materialistica e meno prassistica di quella marxiana. « La 'teoria' della spontaneità è la teoria dell'opportunismo, la teoria del culto della spontaneità del movimento operaio, la teoria della negazione di fatto della funzione dirigente dell'avanguardia della classe operaia, del partito della classe operaia... La teoria della spontaneità è la teoria della sottovalutazione della funzione dell'elemento cosciente nel movimento... Marx ha detto che la dottrina materialistica non può limitarsi a spiegare il mondo, che essa deve anche trasformarlo ».²⁹

È così definito l'*umanesimo pedagogico marxista*, i fini di ogni autentica educazione e cultura, naturalmente non conseguibili con misure puramente pedagogiche, ma all'interno di una « rivoluzione » che coinvolga tutte le strutture economiche, sociali, politiche, ideologiche (politica economica, sociale, scolastica).³⁰

5. - Influssi più o meno indiretti esercitano sulle teorie e le pratiche pedagogiche e didattiche gli indirizzi *neo-positivistico* e *strutturalistico*.

Il *neopositivismo* non costituisce una dottrina unitaria, una « scuola », ma piuttosto un indirizzo generale, un metodo (si notano nel circolo di Berlino gli psicologi Kurt Lewin e Wolfgang Köhler). È fondamentale e frequente nel quadro della problematica neopositivista la definizione e il tentativo di fondazione della necessità di una « mentalità » critica nuova, « quella del logico-scienziato che non si accontenta né della verbosità della maggior parte delle speculazioni filosofiche né della pura ripetizione di concetti e di proposizioni scientifiche senza analisi e sistematizzazione ».³¹

L'atteggiamento scientifico è l'unico che non si abbandona a interpretazioni mistiche, teologiche e metafisiche dell'esperienza.

Apparentato, per certi aspetti, all'« analisi del linguaggio » è con essa un tentativo di « chiarificazione della mancanza di senso » delle tesi filosofiche. « I non-sensi filosofici nascono dal fatto che si scambia per proposizioni signi-

PALMA e S. MELIGA, *Alternative del marxismo italiano*, « Rivista di filosofia », 1963, pp. 446-471 (che avevano scritto a proposito del vol. di BADALONI, *Marxismo come storicismo*, Milano, Feltrinelli, 1962, pp. 261, e avevano accentuato il determinismo della concezione marxiana). La teoria di Marx è, secondo Badaloni, una teoria della *necessità*, o meglio della « prassi necessitata... La *necessità* ha... a sua base *condizioni empiriche*, storiche e naturali. Mentre queste ultime costituiscono una condizione presupposta, le seconde sono, almeno teoricamente, rimuovibili e comunque non connesse alla struttura o alla assenza dell'uomo » (p. 304). « La 'libertà' naturale è limitata e contratta dalla insorgenza di rapporti sociali; ma questi ultimi rappresentano la *possibilità* dell'*umanizzazione della natura* attraverso lo sviluppo delle forze produttive e con ciò rendono operante una più profonda libertà 'naturale'... Le cose si complicano nel caso in cui sia necessario *insieme* avviare la *liberazione dalla naturalità* e la *conquista del controllo sociale* » (p. 306).

²⁹ G. STALIN, *Questioni del leninismo*, Mosca, Edizioni in Lingue Estere, 1948, pp. 25-26.

³⁰ Cfr. L. LOMBARDO RADICE, *Il marxismo e la persona umana*, « Riforma della scuola », febbraio 1967, pp. 25-28.

³¹ Ch. MORRIS, *Logical positivism, pragmatism, and scientific empiricism*, Parigi, 1937, p. 3.

ficanti ciò che è soltanto espressione del sentimento vitale e di stati affettivi ed emotivi. La metafisica è un surrogato inadeguato dell'arte e i metafisici sono 'musicisti senza dono musicale' ».³²

I più radicali, O. Neurath e R. Carnap, giungono al « fisicalismo assoluto » e alla totale assimilazione della filosofia nella scienza, con la negazione anche del « dato ». Ne conseguono il « convenzionalismo » e il criterio della *verificabilità*, o meglio *confermabilità*, corretto, però, più tardi da altri in quello più largo della *controllabilità*.

Ma come superare la difficoltà di fondare « scientificamente » la « concezione scientifica », dal momento che la teoria descritta evidentemente non è « scienza » ma « filosofia »?

Una risposta è data dall'inserzione del neo-positivismo viennese nel pragmatismo americano (per cui il pensiero è la stessa scienza del pensiero, la logica, non solo teoria « speculare », ma pensare operativo) e nella scuola polacca di Tarski, con la « semantica logica », una tecnica che non ha pretese di incidere sulla visione della realtà e del mondo in quanto tale: « la semantica logica è completamente neutrale » riguardo alle convinzioni metafisiche. Essa lascia, tuttavia, inalterata, soprattutto in Carnap, la pregiudiziale antifilosofica della *wissenschaftliche Weltauffassung* del neo-positivismo: mentre invece Charles Morris sente l'affinità degli orientamenti tematici e risolutivi del pragmatismo americano con quelli della concezione scientifica del mondo neopositivista e tenta di operarne una sintesi.

L'ultimo Wittgenstein (che fu sempre il solitario ispiratore delle svariate forme del neopositivismo e, all'inizio, delle forme più radicali) sembra rifiutare di concludere entro gli schemi del positivismo logico gli eterni problemi umani (l'impegno morale, la contemplazione estetica, il sentimento religioso), esprimibili sia dall'affermazione che dalla negazione razionale, esperienze di vita degne di rispetto in chi le alimenta come sorgenti di « senso » lungo la personale vicenda umana.³³

Nel suo lavoro *Il problema educativo nel neopositivismo*,³⁴ Cosimo Guido sottolinea successivamente il carattere conservatore della pedagogia del senso comune di G. E. Moore, la riduzione di tutta l'educazione a « educazione linguistica » operata da C. K. Ogden e I. A. Richards, la pedagogia come « terapia educativa » di L. Wittgenstein, la metodologia etica e pedagogica intellettuali-

³² F. BARONE, v. *Neo-positivismo*, nell'*Enciclopedia filosofica*, vol. IV, ed. II, col. 969.

³³ Ludwig WITTGENSTEIN, *Lezioni e conversazioni sull'etica, l'estetica, la psicologia e la credenza religiosa*, a cura di M. Ranchetti, Milano, Adelphi, 1967, pp. 172.

³⁴ Lecce, Edizioni Milella, 1968, pp. 319. Cfr. anche A. G. GARGANI, *Filosofia come terapia linguistica e filosofia come visione*, « Rivista di filosofia », 1966, pp. 408-432. Egli sottolinea di preferenza quella tendenza della filosofia inglese, rappresentata da J. Wisdom, F. Waisman, P. F. Strawson, G. J. Warnock, che si orienta verso una rivalutazione « dei compiti costruttivi, e quindi non solo terapeutici, della filosofia e della metafisica, intese come strumento di visioni (*visions*), di intuizioni (*insights*) del mondo » (p. 408).

stica di Ch. Stevenson, riservando un posto speciale al razionalismo etico-scien-
tista del più illustre rappresentante nel campo pedagogico, Bertrand Russel.³⁵

6. - Un breve cenno allo *strutturalismo* in quanto può anche costituirsi come potenziale *filosofia dell'educazione*; non solo perché sono tipiche le sue posizioni nel campo *linguistico* (e quindi della *didattica*), della *psicologia* (con particolare riferimento alla *psicanalisi*), della *storia* anche della *pedagogia* (tipici sono i criteri interpretativi di Marx e del marxismo); ma anche e soprattutto perché in qualche rappresentante (per es. Michel Foucault) giunge a una visione generale del mondo. Essa è caratterizzata da una *storicizzazione* assoluta di una qualsiasi immagine dell'uomo, alla dissoluzione dell'uomo, dell'*umanesimo*, della *cultura* come si è presentata — in assoluto e privilegiata — negli ultimi secoli (l'uomo del *Cogito* razionalistico o l'uomo costruttore della sua *verità*); ma è una storicizzazione che coincide con un assoluto *eleatismo*, poiché la *verità dell'uomo* sta al di là del *pensabile*, in un inafferrabile *sfondo*, in un *apriori* fuori della *storia*, in una « *archeologia* » — l'*inconscio* della psicologia e dell'*etnologia* — che è sorgente di tutti gli « *umanesimi* » e non *umanesimi*, espressione di una *matrice originaria* sempre identica a se stessa e inafferrabile, *schema* strutturale inconoscibile che è alla radice di tutte le *pseudo-verità* sull'uomo, ma che è l'unica *verità* sia pure *al di là* di una qualsiasi possibilità di presa.

Esso è affermazione della totale finitudine dell'uomo, fondamento a se stesso (*natura, economia, discorso-linguaggio*), che può indefinitamente pensare ciò che ha pensato. « L'origine est alors ce qui est en train de revenir, la répétition vers laquelle va la pensée, le retour de ce qui a toujours déjà commencé, la proximité d'une Lumière qui de tout temps a éclairé . . . Le tout de l'homme, c'est une finitude interminable, avide de connaître un fondement, pourtant inaccessible, une source, une origine . . . le relativisme de M. Foucault. La réalité profonde de l'homme, son être, si on veut, toujours le Même et l'Autre, lointain et proche, se manifeste à travers les diverses *épistémès* de la culture, toutes caduques et mouvants ».³⁶

³⁵ Cap. V. *L'umanesimo scientifico di Bertrand Russel*.

³⁶ M. CORVEZ, *Le structuralisme de M. Foucault*, « Revue Thomiste », 1968, pp. 120-121; cfr. di M. FOUCAULT soprattutto *Les Mots et les Choses. Une archéologie des sciences humaines*, Paris, NRF-Gallimard, 1966; e M. CORVEZ, *Le structuralisme de Jacques Lacan*, « Revue Philosophique de Louvain », 1968, pp. 282-308. Lo strutturalismo è considerato in funzione delle ripercussioni psicologiche e pedagogiche nei saggi di P. BLANQUART, *Le structuralisme en France*, « Supplément » de « La vie spirituelle », n. 83, nov. 1967, pp. 559-574, e di Th. VINATY, *A travers les structuralismes*, « Catéchistes », avril 1968, n. 74, pp. 217-246. Per quanto riguarda l'interpretazione di Marx è nota l'opera di L. ALTHUSSER e E. BALIBAR, *Leggere Il Capitale*, Milano, Feltrinelli, 1968, per i quali « dal punto di vista teorico, il marxismo è, simultaneamente ed in virtù dell'unica rottura epistemologica che lo fonda, un anti-umanesimo ed un anti-storicismo. Dovrei dire a rigore un a-umanesimo ed un a-storicismo » (pp. 126-127; cfr. in proposito G. MANTOVANI, *Sul marxismo strutturalista di Althusser*, « Rivista di filosofia neoscolastica », 1967, pp. 726-751).

7. - Sembrerebbe opportuno esimersi dal caratterizzare la *filosofia e pedagogia realistica e spiritualistica* come *pedagogia dell'essenza*, essenzialismo o simili, contrapposta a *pedagogia dell'esistenza*. Si dovrebbe piuttosto sottolineare la presenza non oscura di una corrente di pensiero e di azione, con vivaci riflessi anche nel campo pedagogico, che si fonda su un concetto *ontologico, essenziale e esistenziale* insieme, della realtà e dell'uomo come persona. Vi convergono diversi tipi di spiegazioni: neo-scolastica, personalismo, realismo critico, spiritualismo, esistenzialismo ontologizzante.

« Il principio essenziale per ispirarsi al personalismo — osserva M. Peretti — è quello che afferma il valore assoluto e la perennità metastorica della *singularità della persona*; tuttavia, la risonanza con cui tale principio è espresso nell'interno delle rielaborazioni dei vari autori, e, ancor più, la via critica e teoretica con cui è fondato, non sono certo identiche tra le varie forme del personalismo. Diverge, per esempio, la posizione che il significato metafisico della persona fonda sull'apriorismo gnoseologico dell'*idea dell'essere*, da quella che tale *idea* spiega, a posteriori, come risultato dell'astrazione della mente; a sua volta, questa seconda diverge dalla posizione che il significato della persona fonda originariamente sull'autocoscienza della singularità dell'io, tutta la metafisica derivando da quella elementare verità e certezza. Si tratta di differenze che intaccano il modo d'intendere il fondamento stesso della persona, la sua singolare sostanzialità, con notevoli conseguenze per la spiegazione di tutte le relazioni della persona: la società, lo Stato, la scuola ».³⁷

Non ci si fermerà a precisare le linee di una concezione che potrà venir sviluppata successivamente e che pur aderendo a una concezione globale definita e, si crede, criticamente fondata,³⁸ vuol mettere a frutto suggestioni problematiche e elementi risolutivi di tutti gli sforzi di pensiero accennati.

Si riporteranno due sintetiche formule di una particolare versione del *personalismo* propriamente detto, quello di L. Stefanini.

Il fondamento: « ' L'essere nel suo principio è personale, e tutto quello che non è personale nell'essere è derivato dalla persona, come mezzo di manifestazione della persona e di comunicazione tra le persone ' . . . Le basi del personalismo sono pluralistiche e trascendentistiche, essendo la persona legata alle determinazioni essenziali dell'inseità, della singularità, dell'identità, che restano inconcusse per quante relazioni la persona stabilisca con l'alterità avvolgente ».³⁹

« La formula del personalismo nella sua applicazione pedagogica è la seguente: ' il grado che meglio racchiude l'universalità del valore educativo è il più personale '. La personalizzazione dell'educazione avviene con riguardo al docente e al discente. Dalla parte del maestro, l'educazione e, conseguentemente, ogni rapporto scolastico e didattico, si personalizzano in quanto il *sapere* sia impartito come un sapersi di chi insegna . . . Il sapere educativo, pur nelle disci-

³⁷ Rec. al vol. di G. CATALFAMO, *La pedagogia contemporanea e il personalismo*, Roma, Armando, 1961, pp. 151, « Rassegna di Pedagogia », 1962, p. 65.

³⁸ Cfr. P. BRAIDO, *Filosofia dell'educazione*, Zürich, PAS-Verlag, 1967, pp. 338.

³⁹ L. STEFANINI, v. *Personalismo*, Enc. Filos., IV, col. 1512.

pline più tecniche e astratte, è sempre una manifestazione d'anima da parte di chi insegna, per poter essere conquista laboriosa e gioiosa di chi impara».⁴⁰

Il filosofo dell'educazione di indirizzo spiritualista e cristiano, aperto alle prospettive della fede, non nega la possibilità di una riflessione ulteriore sull'educazione, di una *teologia dell'educazione*. Essa non annulla né sminuisce in alcun modo la responsabilità e la funzione della filosofia, poiché in definitiva nella sua *essenza* l'educazione è *opera umana*, è il lavoro che si svolge nell'uomo in quanto deve essere reso *maturo, adulto*, anche in quanto capace di interrogarsi sulla Parola di Dio o meglio di essere interrogato da essa. In sostanza l'aggettivo *cristiano* è una denominazione estrinseca, storica, sia al sapere dell'educazione (« pedagogica cristiana ») sia all'educazione stessa (« educazione cristiana »).

8. - Sarebbe, infine, interessante in sede pedagogica individuare le *matrici filosofiche* implicate in certe forme di ricostruzione scientifica dell'uomo, che finiscono con il sottendere una visione generale della realtà globale e umana in specie. Tali appaiono: il *biologismo*; si pensi al rapporto Kinsey nello studio della sessualità e alla teoria dei riflessi; a Marcuse con il suo edonismo estetico, come difesa del piacere, della felicità, della sensibilità, della fruizione piena e gioiosa di ciò che è sensuale, bello, ludico, sereno;⁴¹ lo *psicologismo* nella versione *freudiana* (l'uomo ridotto a impulso interno, Trieb), *comportamentistica* (Watson: l'uomo concepito come fascio di rapporti $S \leftrightarrow R$), *gestaltistica* (interpretata in chiave fenomenistica o strutturalista); il *sociologismo* (quello classico e quello delle riduzioni statistiche).⁴²

⁴⁰ Col. 1529; cfr. L. STEFANINI, *Personalismo educativo*, Milano, Bocca, 1955, pp. 207; G. CATALFAMO, *Personalismo pedagogico. Prospettive*, Roma, Armando, 1958, pp. 122.

⁴¹ Cfr. H. MARCUSE, *Eros e civiltà*, Torino, Einaudi, 1968, I ed. 1964, e *L'uomo a una dimensione. L'ideologia della società industriale avanzata*, Torino, Einaudi, 1967.

⁴² Cfr. ad esempio A. CLAUSSE, *L'educazione laica oggi*, Firenze, La Nuova Italia, 1966, pp. XV-154 con la sostituzione del concetto di verità « scoperta » con quello della verità perennemente « costruita » nel flusso dei rapporti sociali.

Una sintesi di odierne teorie dell'uomo è presentata da Burkart HOLZNER, *Amerikanische und deutsche Psychologie. Eine vergleichende Darstellung*, Würzburg, Holzner Verlag, s. d., pp. 406.

— Tendenza operazionistico-behavioristica:

$V = f(S)$: Verhalten = Funktion der Reizsituation; $R = f(S)$.

— Tendenza personalistico-sociale:

$V = f(P, U)$: Verhalten = Funktion der Persönlichkeit und der erlebten (psychologischen) Umweltsituation (Lewin, Schnigg).

— Tendenza fenomenologica:

$Ue = f(P, Uo)$: die erlebte Umwelt ist eine Funktion der Persönlichkeit und der tatsächlichen (objektiven) Umwelt (in questo caso il comportamento non è più una somma di variabili, ma un mezzo di interpretazione di un processo significativo: J. v. Uexküll, Ed. Spranger, Phil. Lersch):

$V = f(P, U)$: ma come *processi* che si suppongono ancorati a una *struttura* permanente più profonda, di cui sono espressioni accidentali (W. Dilthey, F. Krueger, F. Sander); dunque:

$V = f(Str_p, Z_p, U)$: Verhalten ist Funktion der strukturellen Seite, der zuständigen Seite und der Umwelt der Persönlichkeit (è il punto di vista condiviso dall'Autore sulla linea di F. Sander) (cfr. Kap. II. *Wissenschaftstheorien, Methoden und ihre Konsequenzen*, pp. 26-77).

Come denominatore comune è il *riduzionismo*, che dell'uomo fa un *homunculus*, come felicemente si esprime V. E. Frankl: « Io definisco il riduzionismo come quell'approccio pseudoscientifico che trascura ed ignora l'umanità dei fenomeni, rendendoli semplici epifenomeni, anzi, più specificamente, riducendoli a fenomeni subumani. Infatti, si potrebbe definire il riduzionismo come un ' subumanesimo ' ». ⁴³ Dall'*homme machine* di La Mettrie si passa attraverso svariate vicende teoriche e pratiche all'*homunculismus* di oggi. « L'*homunculismus* può fare storia, anzi ha già fatto storia. Possiamo ricordare la storia degli ultimi anni, quando, secondo la concezione dominante, l'uomo non era altro che un prodotto di eredità o del mondo circostante, oppure, come si era soliti dire ' sangue e suolo ' (*Blut und Boden*): tutto questo ci ha portato alle catastrofi storiche, alle catastrofi inerenti a ogni *homunculismus*. Mi pare che ci sia solo un passo da questa concezione alla conseguenza delle camere a gas ». ⁴⁴

L'uomo totale (somatico, psichico, spirituale e perciò capace di libertà e di decisioni) vuol essere recuperato oggi anche da vasti strati della psicologia stessa, soprattutto nelle correnti « personologiche » (G. W. Allport, H. Thomae, J. Nuttin, A. H. Maslow, ecc.).

A fortiori dev'essere l'obiettivo del lavoro terapeutico e prima ancora educativo. È compito anche della riflessione che vi si connette.

Nella teoria e nella prassi educativa è, insomma, da realizzare ogni giorno quel « progetto uomo », che dovrebbe stare al vertice di qualsiasi altro ambizioso progetto tecnologico particolare.

Per quanto riguarda la teoria, che ora interessa qui, la « filosofia dell'educazione », esso richiederà grande senso di responsabilità e ampiezza di vedute sì da utilizzare tutte le suggestioni possibili. Una recensione di teorie non avrebbe senso se non stimolasse, nel momento costruttivo, a tener conto delle passività e delle risorse positive, in modo da formarsi dell'uomo che è e dev'essere un'immagine realistica, che sia insieme fondata e storica, spirituale e biologica, natura e libertà, struttura e coscienza, finitezza e apertura a orizzonti trascendenti, condizionamento e responsabilità. In questo senso si può presumere di indicare con maggior fiducia una pedagogia della libertà non astratta e platonizzante, ma fondata su una concreta filosofia della necessaria faticosa liberazione dell'uomo.

PIETRO BRAIDO

⁴³ V. E. FRANKL, *The Will to Meaning*, New York, The World Publishing Company, 1969, p. 18.

⁴⁴ V. E. FRANKL, *From Death-Camp to Existentialism*, Boston, Beacon Press, IV ed., 1961, pp. 47-48.