

Linee di una pedagogia realistica e dinamica*

di Pietro Braido

All'inizio del *Poema Pedagogico* A. S. Makarenko sembra accettare con qualche esitazione il programma enunciato dall'immediato superiore gerarchico, ma che in realtà diventerà in seguito più consapevolmente suo attraverso un'appassionata esperienza di rieducazione: «...bisogna costruire un uomo nuovo in una maniera nuova».¹

In senso generico il medesimo tema egli aveva probabilmente incontrato spesso nelle letture fatte durante gli studi magistrali. Non c'è educatore o pedagogista che, elaborando una dottrina circa la crescita delle generazioni nuove, non si sia riferito a una concezione dell'uomo e della realtà. Il rapporto educazione-uomo è il più ovvio e inevitabile. «L'uomo — si legge al principio delle lezioni kantiane sulla *Pedagogia* — è la sola creatura che deve essere educata. Per educazione s'intende la cura (mantenimento, trattamento), la disciplina (governo) e l'istruzione unita alla formazione. Per conseguenza l'uomo è successivamente infante, educando e scolaro».²

Con riferimento antropologico di ispirazione fenomenistica e di accentuata colorazione sociale J. Dewey già nel lontano 1897 caratterizzava la sua fede educativa nello scritto programmatico *Il mio credo pedagogico*: «Io credo che ogni educazione deriva dalla partecipazione dell'individuo alla coscienza sociale della specie... (Io credo che) il processo educativo ha due aspetti, l'uno psicologico e l'altro sociologico, e che nessuno dei due può venire subor-

* È il testo rielaborato sorto da uno scambio di idee tra un gruppo di amici in occasione della presentazione del volume *Filosofia dell'educazione*.

¹ MAKARENKO A. S., *Poema pedagogico*, Roma, Edizioni Rinascita, 1955, p. 6.

² KANT E., *La pedagogia*, trad. di F. Rubitschek, Firenze, La Nuova Italia, 1934, p. 45. «Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muss. Unter der Erziehung nämlich verstehen wir die Wartung (Verpflegung, Unterhaltung), Disciplin (Zucht) und Unterweisung nebst der Bildung. Dem zufolge ist der Mensch Säugling - Zögling - und Lehrling» (*Ges. Werke*, IX, p. 441).

dinato all'altro o trascurato senza che ne conseguano cattivi risultati. Di questi due aspetti quello psicologico è basilare . . . Senza una penetrazione della struttura e delle attività psichiche dell'individuo il processo educativo sarà, perciò, accidentale e arbitrario ».³

Non raramente è presente anche un'esplicita dottrina teologica, come per esempio all'inizio de *L'educazione dell'uomo* di F. Froebel: « In tutte le cose noi vediamo agire e dominare una legge eterna. Essa si rivelò e si rivela, sempre ugualmente chiara e determinata, nel mondo esteriore della natura e in quello interiore dello spirito, e nella vita, che riunisce questi due mondi. Essa si rivela tanto a colui che, attraverso il sentimento e la fede, sente la necessità ineluttabile dello spirito, quanto a colui, che, con animo pacato e tranquillo, vede le cose esteriori, ed attraverso queste il mondo interiore, e dall'intima essenza di questo vede procedere per sicura necessità, l'esteriore. Base di questa legge universale è necessariamente una Unità che ovunque agisce, chiara a se stessa, vivente, cosciente di sé e perciò eterna ».⁴

Già Rousseau aveva iniziato l'*Emilio* con una notazione che è insieme teologico-metafisica, antropologica e storico-sociologica: « Tutto, quando esce dalle mani dell'autore delle cose, è bene; tutto degenera nelle mani dell'uomo ».⁵ In chiave di religione dell'uomo, di *una fede comune* nell'umanità e nella sua storia progressiva, la formula si ripercuote quasi inconsapevolmente in J. Dewey: « Io credo che . . . ogni insegnante deve rendersi conto della dignità della sua vocazione; che esso è un uomo addetto al servizio sociale col compito di mantenere il giusto ordine sociale e di assicurare il giusto sviluppo sociale. In tal modo l'insegnante è sempre il profeta del Dio vero e l'annunciatore del vero regno di Dio ».⁶

Effettivamente la cosiddetta riflessione « pedagogica », cioè la riflessione che ha come *oggetto proprio* la realtà educativa col proposito di comprenderla ai vari livelli conoscitivi, non può svolgersi adeguatamente sul piano teorico specifico, se non si allarga fino a diventare *anche* riflessione filosofica (e teologica) sul significato essenziale (e religioso-storico) dell'*homo educandus* nell'orizzonte della realtà totale.⁷ La stessa pratica educativa potrebbe altrimenti venirne in qualche modo diminuita e compromessa, per quanto tra prassi e teoria sussista al vertice — dove si colloca la decisione volontaria — una irriducibile disparità.

³ DEWEY J., *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1966, VI ristampa, pp. 3 e 5.

⁴ FROEBEL F., *L'educazione dell'uomo*, Padova, CEDAM, 1938, p. 3.

⁵ ROUSSEAU J. J., *Emilio*, trad. integrale, introduz. e note di Gius. Roggerone, Brescia, La Scuola, 1965, p. 7.

⁶ DEWEY J., *Il mio credo pedagogico*, ed. cit., p. 29; cfr. anche, in forma più elaborata, *A Common Faith*, 1934.

⁷ Com'è facilmente intuibile, non si ritiene abbia senso parlare di un « discorso pedagogico », inteso quale *modo proprio* di afferrare concettualmente la realtà educativa (un metodo, un tipo, un grado di conoscenza) distinto dai modi filosofico, teologico, scientifico-positivo e storico. Il discorso è « pedagogico » o, meglio, i discorsi sono « pedagogici » semplicemente perché hanno per oggetto o campo di indagine la realtà educativa.

1. *Realtà educativa e teoria pedagogica.*

L'educazione non è un concetto astratto, una « teoria »: è semplicemente una delle più normali, preoccupanti e gioiose, realtà umane. Essa riguarda il fatto, umile e grande, del nascere quotidiano di nuove creature umane e del loro crescere personale, in un ambiente, in una società; del loro crescere e maturare non solo in senso fisico, ma a tutti i livelli: inserimento sociale (socializzazione), sviluppo psichico, arricchimento culturale, potenziamento interiore nella capacità di decisioni libere e volontarie; secondo varie dimensioni di espansione personale e di irraggiamento e di efficienza sociali; su misura delle età, delle situazioni, dei contesti, dei fini; e, quindi, con varietà di mezzi, di metodi, di processi.

Infatti, la crescita del bambino, del figlio dell'uomo, non è riducibile a processi di azione o reazione fisico-chimica, di accrescimento vegetativo, di adattamento o addestramento sensibile-animale; non è creazione di automatismi né organizzazione sistematica di riflessi o di meccanismi abitudinari; anche se la generazione fisica fosse avvenuta come scatenamento di puri istinti e non atto cosciente, dono atteso, speranza realizzata, reciproca donazione dell'amore fecondo.

L'avvento all'età adulta esige paziente « coltivazione », controllo intelligente, assistenza affettuosa, realizzati con la guida della « ragione », che vede e ama.

Naturalmente non sarà la teoria in quanto tale a operare questa trasformazione a tutti i livelli, questa liberazione concreta, maturante, delle energie nascoste nel singolo essere umano; delle sue complesse e articolate virtualità: fisiche, psicologiche, culturali, morali, religiose soprannaturali. La opererà, o contribuirà ad operarla, la saggezza, l'intelligenza mossa da amore, permeato di umanità, di dedizione generosa e personale dei genitori e degli educatori, tutti « consacrati » al bene dei giovani.

Ma, precisamente perché illuminato o responsabile, questo amore non potrà fare a meno di una qualche visione « teorica », di una qualche idea: circa i fini, i mezzi, i procedimenti, i metodi, gli interventi.

Oggi, forse più che in altri tempi, si opera molto in proposito, soprattutto in certi settori. Anche il lavoro pedagogico viene affiancato sempre più — almeno in determinate zone e contesti — da concrete preoccupazioni di studio teorico e di riflessione: storica, scientifica, positiva, addirittura sperimentale; e fa appello ai contributi di tutte le scienze dell'uomo in qualche modo capaci di recare informazioni e indirizzi accettabili: biologia, sociologia, psicologia, politica, economia, rilevazione statistica delle situazioni dei giovani, delle famiglie e degli ambienti in cui si formano o deformano, crescono o diminuiscono.

Per questo, oggi più che ieri, dovrebbe sentirsi particolarmente acuta l'esigenza di non lasciarsi sfuggire l'« essenziale », in modo che la molteplicità dei dati e delle acquisizioni non faccia perdere di vista quanto unifica e dà un senso al tutto: rilevazioni, opinioni contrastanti, fenomeni più o meno sor-

prendenti; quelli, per esempio, capaci di mettere in crisi le valutazioni e le opinioni largamente accettate, quelle che talora si traducono in sterili denunce o in « scandali gratuiti: l'eterna « incomprendione » adulti-giovani, le « proteste », le rivendicazioni, le « pose », le « stranezze », le insofferenze, le inquietudini, le richieste.

Ogni pedagogia adora il suo Dio (Maritain), sottintende una metafisica: una soluzione ultima, finale, onnicomprensiva del problema dell'uomo, del suo destino, della realtà e del senso, una qualche « teologia » — positiva o negativa, o teistica o atea o agnostica o dell'indifferenza e della neutralità —, una « religione » addirittura, una dedizione che coinvolge tutta la persona, forse pure l'abbandono al fluire dei fatti, all'incoscienza del vivere l'attimo presente, alla droga, alla causa protestataria indeterminata, al collettivo.

2. *Realtà educativa e metafisica.*

È, quindi, importante, indispensabile che chiunque affronta il problema educativo sul piano scientifico si ponga anche il problema del suo significato umano essenziale — oltre la pur reale consistenza fenomenologico-storica, scientifica, operativa (e gli aspetti connessi: economici, politici, sociali, produttivi) —; più precisamente ricerchi il senso della realtà educativa entro l'orizzonte della *totale realtà umana*, e della *realtà* semplicemente: della sua consistenza, origine, scopo, destino. Anche chi afferma di voler rifiutare ogni impegno metafisico del genere e nega il suo valore vi è automaticamente coinvolto e ne offre una qualche soluzione.

La ragione è semplice: l'uomo è l'essere dotato per porsi tale problema proprio perché è uomo, essere *razionale*, perciò costituzionalmente teso alla conoscenza della realtà, alla scoperta della verità sua e del mondo nel quale è immerso; se non fosse tale, non si potrebbe nemmeno porre il problema del senso o del non senso del porsi tale problema. Che affermi o neghi, consapevolmente si impegni o coscientemente eluda i problemi, egli dimostra precisamente di essere dotato della capacità di pensare, di pensare qualcosa, di pensare sul significato dell'essere e del suo essere, di rendersi conto del problema, del dubbio o del rifiuto, infine di poterne dare una qualche giustificazione razionale.

Questo però non significa che l'uomo sia in possesso della verità totale, rimanga stabilito nella verità, *sia la verità*. Lo rivela egli stesso fin dall'inizio: quando, precisamente, si scopre ricercante il vero e il senso della realtà; si scopre ragione problematica, ragione limitata.

Per questo, rispetto a un astratto ideale di verità chiara e distinta, molte cose potranno e dovranno rimanere indecifrate per l'uomo, riguardo al significato totale della sua realtà e del suo destino, della realtà semplicemente, e quindi della sua formazione e educazione. Esse si riferiranno non soltanto ai grandi significati della sua esistenza, ma anche e anzitutto alle cose più immediate, quelle che interesseranno più direttamente la sua esistenza, la

vita quotidiana, l'organizzazione del suo divenire, del suo crescere, del suo costruirsi: il suo singolare mondo interiore, la sua individualità, inespriabili con lo strumento concettuale nella loro assoluta concretezza, nella totalità e adeguatezza delle loro virtualità, delle effettive possibilità di essere e di agire, di sviluppo, di espansione, di gioia, di efficienza sociale, di arricchimento individuale e comunitario.

Ma ci sono verità elementari e supreme che non si possono eludere, che nella loro stupefacente semplicità ed evidenza costituiscono un saldo punto di partenza per le indefinite ricerche ulteriori: l'immediata percezione intellettuale — che coinvolge e supera il dubbio stesso e l'atteggiamento di ricerca, la problematicità — che qualcosa c'è, che lo stesso ricercante è, come colui che si pone il problema del proprio essere; quindi, inevitabilmente, come qualcuno che non sussiste nella pienezza dell'essere e della verità — né Dio né semidio —, ma è in quanto finito; e, dunque (per non prolungare un'analisi che potrebbe essere condotta in altro contesto con più graduale precisione e adeguatezza) in quanto essere il cui esistere non trova in se stesso la sua ragione (il cui modo di essere non si identifica con il puro e necessario esistere), destino fragile, consistenza precaria e minacciata, che dal momento che è non può non rivelarsi come segno e riferimento a una Presenza invisibile ma realissima del suo indubitabile consistere (*omnia in Ipso constant*). La filosofia dell'esperienza diventa così, necessariamente, metafisica, filosofia dell'essere, e in quanto tale — partendo dall'essere finito — anche filosofia di Dio, teologia.⁶

In questo contesto va anche collocata la realtà educativa, così intimamente legata al significato e al destino dei singoli. La constatazione che la concezione, la nascita, la crescita, la maturazione all'età adulta dei singoli, come in genere tutti i grandi eventi della vita di una persona generalmente si presentano avvolti da una densa atmosfera di emozioni e di passioni, di sofferenze e di gioie, di amori, di odi, di timori, di incertezze e di trepidazioni, non dovrebbe giustificare l'eventuale rinuncia a comprenderne la natura, l'essenza, il significato profondo e autentico. In uno stadio più o meno immediato i sentimenti, gli stati affettivi, dovrebbero essere integrati dalla riflessione, dalla accettazione, dal ripensamento, dal rendimento di grazie e dall'impegno di valide attuazioni.

Naturalmente, questi atteggiamenti non nascono e si sviluppano sempre in forma spontanea. L'uomo, sebbene essere costituzionalmente razionale e, quindi, strutturalmente metafisico e — aggiungiamo francamente — teologico (in quanto finito egli non può non portare in sé ontologicamente qualcosa dell'impronta creatrice di Dio: *non sarebbe affatto*, se non fosse *da Dio*), non sente né vede Dio allo stesso modo con il quale, sul piano della

⁶ Cfr. riflessioni analoghe, con riferimento a ulteriori determinazioni e bibliografia più tecnica, nel volume P. BRAIDO, *Filosofia dell'educazione*, Zürich, PAS-Verlag, 1967, pp. 12-18.

sensibilità, percepisce la realtà fisica. Anzi la prorompente sensibilità e le condizioni ambientali potrebbero talora impedire l'esercizio delle attività spirituali, che si svolgono, in ogni caso, soltanto sul piano dell'impegno pratico personale e della libera responsabilità morale. A questo livello niente può costituirsi nell'uomo senza il suo esplicito consentimento: una libera adesione a Dio è inconcepibile e assurda senza il graduale libero impegno personale. L'aderire a Dio non può essere, metafisicamente, la conclusione di un ragionamento teorico (la conseguenza di un sillogismo, come in qualsiasi forma di teologia o morale razionalistica *ordine geometrico demonstrata* e di antropologia del motivo prevalente) né di un puro slancio emotivo: non sarebbe libera, non sarebbe adesione personale, perché le mancherebbe l'autonomia volontaria (interverrebbe, se non altro, un'intrinseca necessità psicologica) oppure il carattere stesso della razionalità (sopravverrebbe la necessità dell'emozione e della pressione affettiva). Di libertà autentica non si può parlare quando, *razionalisticamente, essenzialisticamente*, si interpreti il mondo e l'uomo che vive e opera in esso come qualcosa di perfettamente *logico* (ordine di idee, razionalità pura, ritmo di ragioni universali); ma nemmeno qualora si concepisca la realtà e le libertà individuali come arbitrio puntuale, puro esistere, compresenza o successione di eventi privi di alcun nesso.

3. *Antimomie pedagogiche.*

Non si nega la parziale verità dell'una e dell'altra posizione. Non sembra accettabile la loro affermazione in senso unilaterale ed esclusivo.

L'avvento alla vita di un fanciullo, di ogni fanciullo, e la sua crescita individuale e sociale è certamente una vicenda umana *originale*, è un incominciare da capo; non è il succedersi inevitabile di momenti in un mondo in divenire secondo un ritmo necessario (sia pure dialettico, idealistico o materialistico), fatale attuazione di un « programma » predeterminato o divino o biologico o sociale o naturalistico-evolutivo. Ma non è nemmeno accesso alla vita, a tutti i livelli, come posizione assoluta priva di nessi, mancante di paternità e maternità, un *opus sine nomine*, senza antecedenti e conseguenti, libertà pura al di fuori di qualsiasi connessione nel presente e nel futuro. Non è inizio assoluto né ripetizione pura, non è esistere senza riferimenti contenutistici e essenziali a una stirpe, a una razza, a una specie, a un mondo (il mondo umano individuale e sociale); ma non è nemmeno forma pura, intellegibile iperuranico, essenza immutabile e chiusa in una perfezione eterna e ideale.

Va certamente revisionato il mito essenzialista, razionalista, illuminista: in filosofia generale, in antropologia, in pedagogia; sia esso platonico o cartesiano o voltairiano o idealistico o materialistico. L'idea di una realtà omogenea a circuito chiuso e determinato (anche se dialettico) va indubbiamente superata; gli schemi « teologici » (anche quelli di certo ateismo, materialistico dialettico e storico) vanno spezzati e ridimensionati. È incapace di cogliere

la complessa, molteplice, individualizzata, fluttuante realtà umana psico-sociologica, etica e pedagogica, tanto il provvidenzialismo teologico deterministico e predestinazionistico, quanto il teologismo di un « assoluto » che nasce e rinasce e « diviene », ma è sempre presente con ritmi immutabili, Legge, Idea, Spirito, Cogito, Atto — al di là dello spazio e del tempo « empirici » pur nello spazio e nel tempo. E va criticamente riesaminato il concetto di fini e programmi universalmente validi, i fini ideali, i compiti assoluti, che possono rappresentare l'inesatta traduzione in campo etico e pedagogico del concetto giuridico della « legge uguale per tutti ».

Ma non sembra interpretare l'integrale esperienza umana — a tutti i livelli, ontologici, antropologici, fenomenologici e pedagogici — nemmeno la riduzione della realtà dell'uomo, in crescita o maturo, a puro esistere, a « scelta » arbitraria, a evento chiuso in se stesso, a totale « situazionalità » e conseguente « incomunicabilità ». Se ciò fosse del tutto vero, non sarebbe nemmeno possibile e pensabile un messaggio decifrabile e comunicabile sull'incomunicabilità e non avrebbe neppure senso il dialogo sull'uomo e sulla sua educazione, sul suo essere e sul suo dover essere, non sarebbe concepibile alcuna interazione di umani in quanto tali, nemmeno nell'antitesi del dissenso o nel parziale e condizionato consenso.

Nelle riflessioni generali circa la realtà come tale e l'essenza dell'educazione sembra, dunque, necessario tentare di riannodare i due capi di una tensione che non si rivela del tutto insanabile, anche se richiede continue revisioni e rinnovate ristrutturazioni sul piano reale e formulazioni sempre meno imperfette dal punto di vista teoretico.

L'analisi antropologica e pedagogica, se vorrà aderire alla realtà totale, sembra debba mediare dinamicamente a tutti i livelli l'aspetto della permanenza e l'aspetto della transizione, l'ontologia e la fenomenologia (e la storia), ciò che è specifico e norma ideale (punto di riferimento e di informazione universale della vita e della condotta) e le situazioni individuali inevitabilmente spaziali, temporali e contingenti. Al livello delle elaborazioni teoriche essa dovrà attingere costantemente alle analisi scientifiche dell'uomo sul piano positivo (biologico, psicologico, sociologico, storico) e all'esperienza con le molteplici interazioni, in senso storico e spaziale, tra l'uomo e la sua educazione, e i condizionamenti ambientali, economici e sociali, tra la biologia e la psicologia (del conscio e dell'inconscio), e insieme ai « segni dei tempi » (come effetti e cause delle varie trasformazioni); ma non potrà dimenticare, insieme, ciò che è comunicabile e comune e che richiede — più a fondo — una comunità di vivere e di operare sul piano dell'essere, dell'essere umano e dell'essere educando.

4. *Metafisica e dialogo.*

Siffatta interpretazione — va notato prima di procedere nell'analisi — non chiude la possibilità di dialogo con gli altri modi di intendere le diverse

attitudini mentali, comprese quelle che per un motivo o per un altro non pervenissero alle medesime conclusioni, escludessero addirittura in radice l'ontologia e l'antropologia metafisica e non accettassero l'identica prospettiva « teologica » (sul piano teorico e sul piano pratico oppure da ambedue i punti di vista) o la negassero recisamente.

Sarebbe povera una ontologia — una filosofia realistica! — che non includesse tra le realtà e le esperienze da studiare e da interpretare anche le opposte opinioni, le divergenze e, se nel caso, gli « errori »; non sarebbe ontologia, semplicemente, scienza dell'essere nella sua massima ampiezza e nelle inesauribili virtualità di espressione, comprese le varietà delle interpretazioni ontologiche o fenomenologiche o scientifiche, la storia della filosofia, delle ideologie e delle scienze, le differenti psicologie e sociologie, la proliferazione delle tecniche e delle pratiche — a cominciare da quelle di immediato interesse sul piano pedagogico: per esempio, educazioni e pedagogie atee, agnostiche, fenomenistiche, problematiciste, dialogiche, dialettiche, esistenzialiste, positiviste, materialiste o neo-positiviste; riflesses o irriflesse.

Anzi, l'incontro e lo scontro, la collaborazione e l'integrazione, la discussione critica valutativa, teorica e pratica, potranno attuarsi a vari livelli: filosofico, scientifico, storico, pratico-operativo, teologico.

Sul piano dell'approfondimento specificatamente filosofico della realtà in genere e della realtà educativa, il ricercatore non potrà svolgere la serie delle proprie indagini senza metterle a confronto con quelle condotte da altre, meditandone la genesi, le ragioni, le motivazioni, gli sviluppi e le conclusioni. Difficilmente uno sforzo sincero di pensare problemi umani su misura umana e con impegno può dichiararsi negativo o nullo o del tutto senza significato. Al contrario, generalmente potranno stabilirsi positivi riferimenti a istanze, motivazioni, esplicitazioni, insistenze, accentuazioni che rappresentano verità e realtà vive e autentiche, che allargano e arricchiscono una sintesi « sistematica » che aveva chiuso troppo presto o troppo rigidamente il proprio intreccio. Si potranno ritrovare, inoltre, acquisizioni nuove di temi, ragioni e dati che rimettono in discussione conclusioni di problemi solo parzialmente risolti o proporre problemi del tutto obliati e irrisolti.

A minor ragione in pedagogia, che è sistema plurimo di approcci alla realtà educativa (non solo filosofico, ma anche storico, scientifico-positivo, tecnico-metodologico, ecc.), una filosofia realistica potrà irrigidirsi in un atteggiamento esclusivista, intransigente, quasi manicheo, rispetto alle altre verità. Il realismo, infatti, comporta per definizione e per la visione antropologica che lo costituisce, una concezione del conoscere, una logica del sapere molto più densamente e variamente articolata di altri indirizzi di pensiero quali il razionalismo classico, l'idealismo assoluto, l'illuminismo empirista, l'esistenzialismo fenomenologico, lo scientismo positivista e neopositivista, il teologismo fideista. Esso ammette che la verità totale del reale (e, quindi, della realtà educativa) non è riducibile al raziocinio matematizzante né al pensare filosofico puro né all'analisi positiva della scienza né alla storia

né alla fede e alla riflessione teologizzante. È sinceramente portato a ritenere che sono autentiche e necessarie prese sul reale — ognuna necessaria e insostituibile ai fini di una conoscenza adeguata — quella a livello filosofico quanto quelle sul piano storico, scientifico-positivo, teologico e tecnologico-positivo. Quindi, forse più che qualsiasi altro atteggiamento teoretico, è disponibile a trattenere fruttuosi colloqui con tutte le interpretazioni precedentemente descritte, pur senza ammetterne l'esclusività e l'unilateralità. La stessa realtà soprannaturale della fede, precisamente perché si svolge a un livello ben differenziato rispetto ai diversi approcci epistemologici, non ne compromette ma ne suppone l'intrinseca validità, la rispettiva logica, la possibilità di sviluppi autentici e autonomi. Il principio *gratia non destruit sed supponit naturam* vale sul piano ontologico quanto sul piano epistemologico, a rischio altrimenti di cadere nel soprannaturalismo chiuso e fideista, arbitrario e infondato. Lo stesso principio dovrebbe formularsi analogicamente e adeguatamente nella descrizione dell'autonomia propria e dei rapporti reciproci dei diversi tipi di conoscenza umana, delle differenti metodologie scientifiche: la filosofia non limita o annulla, ma suppone la scienza e viceversa e questa non esclude la storia; e nessun sapere riflesso per sé compromette la validità — se valore ha — del sapere comune; e in nessun caso può mettere in discussione l'intrinseca verità pratica della saggezza in quanto virtù direttrice della vita; tanto meno l'inattingibile verità della visione soprannaturale della fede.

È evidente che tale gamma di possibilità permette il più vario e differenziato dialogo con le posizioni più « eterogenee » da un punto di vista strettamente speculativo unidirezionale.

La relativa autonomia dei settori della realtà e dei livelli interpretativi consente, pure, ampie possibilità di collaborazioni sul piano pratico, prudenziale e tecnico tra persone di diversa « fede » o diversa ideologia filosofica o di diverso orientamento scientifico. È importante sottolinearlo in riferimento alle realizzazioni educative, scolastiche, giovanili, mentre ci si accinge a precisare ancora alcuni punti di vista di carattere teorico generale, che rispondono ad una ben definita concezione della realtà e della vita e potrebbero apparire — ma è inevitabile, se il discorso vuol mantenersi coerente e unitario — unilaterali e intransigenti.

Ammessa la possibilità, la desiderabilità, la opportunità, anzi la necessità e l'urgenza della collaborazione e del dialogo è evidente che essi sapranno tanto più avvantaggiarsi quanto più verrà evitata da una parte e dall'altra ogni forma di facile concordismo, di eclettismo e di qualunquismo ideologico. Nessun discorso è più chiaro di quello tra persone che tentano di comprendere ciò che intende dire l'interlocutore e nello stesso tempo aiutano a farsi comprendere con la massima precisione e lealtà.⁷

⁷ Naturalmente qui si parla della *possibilità* del dialogo; si *teorizza* sul dialogo. Siccome, però, non può tradursi in atteggiamento pratico se non in forza di un impegno libero personale, esso non scaturirà quasi come conclusione necessaria dalle premesse teo-

5. Antropologia e realtà educativa.

La realtà educativa si configura con maggior precisione in una più accurata definizione dell'*ens educandum*. E questi è l'uomo.

L'educazione è indubbiamente cosa che riguarda un essere finito e perfettibile, capace di ulteriori incrementi. Non si può parlare di educazione e di crescita di Dio.

Ma, evidentemente, ciò non significa che ogni essere finito sia educabile. È educabile l'essere finito capace di sviluppo spirituale, intelligente e libero, quindi, in modo particolare « imago et similitudo Dei ». Non sono educabili le piante e gli animali, anche se sono finiti, generati e soggetti ai processi di nascita e di crescita.

Più esattamente, è educabile l'essere finito che è, insieme, spirituale e generato: l'essere finito corporeo suscettibile di crescita in forza di virtualità spirituali interiori, dotato di intrinseca capacità di maturazione autonoma, responsabile, voluta, anche se in collaborazione con gli altri.

La qualifica di *educandus* è tipica dell'uomo.

Questa tesi generale sembra esigere particolare attenzione e qualche approfondimento relativo alla concezione antropologica che vi è sottesa in quanto può aiutare a correggere e ridimensionare aspetti educativi pratici, che — in contraddizione con le affermazioni di principio — tradiscono evidenti incoerenze nella direzione o di uno spiritualismo angelistico platonizzante oppure di accentuazioni meccaniche e naturalistiche, che richiedono essenziali qualitative integrazioni.⁸

Da questo punto di vista si può ammettere che talune pedagogie « riduzioniste » abbiano messo in evidenza i due diversi punti di vista — sia pure, talvolta, con qualche esagerazione — meglio di talune filosofie realistiche, le quali in linea teorica sostenevano l'unità inscindibile nell'uomo di anima e di corpo, principio sostanziale delle operazioni di carattere spirituale oltre che sensitivo, biologico, vegetativo. Effettivamente certe filosofie e pedagogie della natura o dello spirito, piuttosto unilaterali, anche se in qualche modo, preoccupate di salvare la verità dell'antitesi, possono aver tradotto sul piano ideologico e metodologico della pedagogia e della educazione l'istanza dell'unità articolata o della molteplicità unificata dell'essere umano meglio di astratte definizioni metafisiche dell'uomo e dell'alunno come unità sostanziale fisico-spirituale. In questo senso, non raramente Dewey e Makarenko possono apparire più « veri » sul piano pratico di tanti teorici della cosiddetta pedagogia realistica e spiritualistica.

riche, ma supporrà autentiche personalità, dotate di *saggezza*, di *maturità decisionale*, e di adeguate *virtù morali*, tra cui sono prevalenti il rispetto degli altri, l'apprezzamento, la benevolenza, il consentimento voluto, la *giustizia* nel senso più vivo e più vasto, l'amore.

⁸ Per sviluppi alquanto più articolati si può ancora ricorrere al volume citato *Filosofia dell'educazione*, pp. 49-77.

Tuttavia al di là di siffatte concezioni e nel tentativo di comprenderne le più valide istanze, si possono sottolineare alcuni temi-chiave di una concreta, realistica e spiritualistica pedagogia su misura dell'uomo: il rapporto tra natura ed emergenza dalla natura, il senso dell'unità e delle articolazioni, l'affermazione della specificità e dell'individualità (con le conseguenti categorie pedagogico-didattiche della socializzazione e dell'individualizzazione), il rapporto tra consistenza sostanziale e radicale storicità (storia naturale e storia umana, valore universale e coesenziale attivismo).

a) *Naturalismo pedagogico e spiritualità.*

L'uomo (e l'educando) è realmente corporeità e spiritualità, esperienza e natura (Dewey), libertà e determinismo; fascio di istinti e di impulsi psicologici (fondati anche in funzioni e in reazioni fisico-chimiche) e, nello stesso tempo e a ugual diritto, radicale dotazione di intelligenza e volontà: da una parte legato al corpo — già nella concezione e nella nascita e poi nel divenire della crescita e della maturazione —, al mondo fisico, anzi corpo e mondo fisico egli stesso; e dall'altra tensione alla liberazione, non nel senso di una impossibile e innaturale *liberazione* dal corpo o dal mondo fisico, ma di uno sviluppo anche in forza del mondo spirituale nel mondo e attraverso il mondo fisico (è escluso ogni *riduzionismo* biologico o spiritualistico-angelistico). In questo senso si potrebbe ritenere che la concezione classica dell'uomo quale unità sostanziale di anima e corpo, *sinolo* di materia e forma (e la sorprendente tesi dell'*anima forma corporis*), venga talora meglio applicata pedagogicamente da Dewey e Makarenko che da certe retoriche pedagogie « spiritualistiche » e personalistiche o da opposte concezioni behavioristiche, ambientalistiche o biologistiche. Esse, infatti, sul piano metodologico sembrano tener conto della concreta realtà umana e educativa, più precisamente della continuata interferenza tra ambiente e io spirituale, tra natura e controllo della mente, meglio che qualsiasi « necessità » in senso idealistico o ottusamente materialistico. L'uomo, in realtà, per la particolare struttura e ambiguità, è insieme schiavo e padrone del suo mondo; per esempio, autore e servo della tecnica, condizionato dalle sue stesse produzioni, plasmato e talvolta legato dalle cose che egli stesso crea, artefice di ciò che lo libera insieme e lo limita; esaltato e soffocato dall'ambiente e dalla società che egli stesso costruisce e manipola (fatti economici e giuridici, tecniche e mezzi di produzione e di comunicazione), strumentalizzante e strumentalizzato nello stesso tempo.

Scopo dell'educazione — secondo una concezione nella quale, però, l'interazione e la transazione di esperienza e natura suppone una consistenza realistica di principi consostanziali (dove la differenziazione da Marx, da Makarenko e da Dewey) — resta ora quello di farlo emergere nella razionalità, nella luminosità dell'intelligenza e nell'autodominio del volere e della

libertà, non *contro* ma *con* le native risorse sensitive, affettive, emotive (e biologiche e i sussidi dell'ambiente); renderlo libero e capace di controllo dentro e mediante il mondo delle strutture; fare in modo che il fascio di energie, lo slancio vitale, che è simbiosi di intelligenza, di sensibilità, di interferenze ambientali e sociali, di risorse interiori e di scambi interumani, si raccolga e si ordini in forma sempre più compatta, articolata e organica intorno al nucleo della sua *spiritualità incarnata*, ad di là di ogni antitesi, o meglio nella *composizione* di natura e cultura, dato e valore, impulso e controllo, interiorità e inserimento.

b) *Unità articolata.*

Tutto ciò deve svolgersi secondo un ordine che presuppone il rispetto dell'intima struttura dell'essere umano, unità sostanziale, ma nello stesso tempo, *composizione di due principi irriducibili* reciprocamente, e di cui quello spirituale, per la particolare natura, gode di una speciale sostanzialità, che ne salva l'emergenza e la trascendenza rispetto al mondo della natura, pur non spezzando la personale unità dell'io.

L'opera di crescita non può prescindere da questo continuo movimento di unificazione e di « dispersione », di sintesi e di analisi, di coordinamento e di specializzazione. L'unità del progetto di vita non deve livellare e confondere, ma sviluppare e rafforzare, armonizzando e differenziando le potenzialità particolari, tenendo presenti disponibilità e indisponibilità, l'attivo e il passivo di ogni singolo, alcune sviluppando, altre controllando, correggendo, rettificando.

Il ragazzo, l'uomo da educare, non è solo cervello (critica della scuola nozionistica, illuministica, scienziata più o meno tributaria del *cogito ergo sum ... substantia cogitans*); ma non è nemmeno solo corporeità (miss « corpo » o mister « muscolo »); tanto meno automa, o solo produttore in senso economico; né d'altra parte soltanto cuore e emotività; né sola fede e sola grazia. All'articolazione della composizione e dei poteri nell'unità della persona deve corrispondere la specificità delle sollecitudini e degli sviluppi (delle discipline e delle occupazioni, direbbe Dewey; del lavoro e della scuola, aggiungerebbe Makarenko; dei centri concreti di interesse, insisterebbe l'attivismo), insieme alla forza organizzatrice e di concentrazione garantita dall'unificante e plasmatore principio spirituale (*anima forma corporis*).

c) *Specie e individuo, universalità e singolarità.*

Si aggiunga immediatamente che per ognuno questo deve attuarsi secondo il modo e la misura di realizzazione delle qualità specifiche nella *concreta partecipazione* consentita dal coprincipio materiale con il quale la

forma — principio di propulsione, di costruzione, di organizzazione — deve fare i conti, convivendo, co-operando, consistendo. Poiché, come essere generato, in via di crescita e maturazione, e corruttibile, anche l'uomo è parte singola di una specie: realizzante, nel caso, l'essenziale natura e qualifica umana, ma nelle condizioni di limite e di precarietà, che sono imposte dalla materia; nello stesso tempo aperto ai valori inesauribili, propri dell'umanità e alle sue virtuali disponibilità nel tempo e nello spazio, e chiuso nella parziale appropriazione di tali disponibilità entro limiti precisi, entro il suo mondo, ciò che lo rende tale uomo, *qui, ora*, nel tempo e nello spazio contenuto tra la data di nascita e l'istante della morte.⁹ Per questo l'uomo è *comunicabilità* nell'ambito del mondo a cui partecipa e che ha la possibilità di riconoscere intellettualmente e operativamente mediante le facoltà spirituali del conoscere e dell'amare; ed è, insieme, *incomunicabilità*, chiuso nell'inesprimibilità invalicabile della sua individualità, la quale, essendo dovuta alla materia, rimane costituzionalmente impermeabile in quanto tale al pensiero discorsivo, concettuale, universalizzante. Per questo, ancora, l'uomo è conoscibile e dicibile sul piano delle proprietà specifiche, ma intellettualmente ineffabile al livello delle qualità rigorosamente individuali. Egli è appartenenza a un tutto e, insieme, partecipazione originale al tutto; «socialità» e chiusura. Il carattere spirituale — razionale e libero — gli conferisce ulteriormente un'autonomia che fa di lui, quasi contraddittoriamente, la parte di un tutto, che è tuttavia a questo irriducibile e inalienabile.

È questo il fondamento ontologico di tutte le cosiddette antinomie pedagogiche e didattiche: individualizzazione e socializzazione, autoeducazione e eteroeducazione, libertà e autorità, possibilità e limiti dell'azione educativa.

È, inoltre, il fondamento per definire in altro senso e con una nuova importante accentuazione il compito educativo: rendere il singolo più autenticamente se stesso, facendolo anche disponibile agli altri: individualizzarlo o, meglio, personalizzarlo, socializzandolo; socializzarlo, personalizzandolo.

d) *Sostanzialità e storia.*

In quanto essere singolo, finito e libero, l'uomo si realizza necessariamente nel tempo, nella storia, che è inevitabilmente *storia naturale* (egli è corpo e appartiene al mondo della *natura*: realtà fisico-chimica, biologica) e

⁹ Non si allarga la prospettiva allo studio del tipo di vita che compete al singolo in quanto sopravvivate nel suo principio spirituale - l'anima - e tanto meno, dal punto di vista teologico, della sopravvivenza prevista dalla fede e in una storia della salvezza soprannaturale. Le considerazioni sono limitate all'uomo in quanto essere educando: e l'educazione in sé è fatto di crescita e di maturazione del singolo, qui, in questa storia fisico-spirituale, in questa storia «mondana» (evidentemente, non senza necessari vivificanti riferimenti al mondo metastorico e soprannaturale).

insieme *storia* in senso forte, cioè successione di vicende promananti da un soggetto spirituale, responsabile e libero, costruttore della propria vita.

L'uomo indubbiamente è, ha una sua consistenza ontologica; ma egli non è se non nel divenire; egli è sostanza, realtà, ma tale che non si realizza che nella molteplicità delle operazioni, nel flusso del divenire, in parte pre-determinato da forze naturali e in parte — ed è questa la tipica caratteristica della storia e del vivere umano — dalla sua libera determinazione. Anzi l'uomo è propriamente tale nella sua specificità, essere razionale e libero, *in quanto si fa e si costruisce* sul piano delle operazioni autonome e razionali; la sua dignità di uomo è del tutto commisurata e proporzionata alla consistenza delle sue azioni libere e alle effettive capacità di garantirne la qualità, l'estensione e l'intensità.

In questo senso il sostanzialismo non favorisce la staticità e la pigrizia; anzi sembra meglio garantire la validità e la densità ontologica dell'attività (la quale altrimenti sarebbe attività di nulla e di nessuno); è quindi disponibile a larghe interpretazioni e applicazioni etiche e pedagogiche profondamente impegnative, personalistiche e attivistiche.

A questo livello si attua la sintesi concreta delle composizioni precedentemente segnalate, dei dualismi unificati e sempre più unificabili precisamente in forza del perenne impegno educativo ed etico umano.

In questo modo l'azione, la vita, è veramente realtà dinamica, originale, prospettica; né pura ripetizione o riminiscenza, umbratile ricordo di un « programma » eterno e immutabile, realizzazione standardizzata di una astratta idea platonica o di un rigido archetipo teologico, osservanza fenomenica di una legge eterna immanente (sia pure dialettica in senso hegeliano o marxiano); ma nemmeno fugace, inconsistente apparire *qui, ora, puro esserci*, senza qualcosa o, meglio, qualcuno che è e opera, « momento » irrelato, « evento » chiuso in se stesso.

Il singolo si arricchisce così, realmente, nell'azione e nella interazione, nel cambio e nell'interscambio, addirittura nella transazione; ma non in quanto in essi si esaurisce; l'agire, l'interagire, il transigere sono sempre necessariamente azioni, interazioni, transazioni di qualcuno; che è, quindi, insieme possesso e ricerca, ricchezza virtuale e povertà attuale suscettibile di superamento, immaturità positivamente proiettata alla maturazione, possibilità attiva di espressione, di comunicazione e di recezione, entro un mondo di incarnazione e di trascendenza, di condizionamenti e di prospettive, di vincoli di struttura e di migliorismo, senza confini e traguardi rigidi e fissi al vertice, ma piuttosto con punti di riferimento — in senso dell'ampliamento e della limitazione — imposti dalla base specifica e dal modo concreto di realizzarla nell'individualizzazione; evidentemente con possibilità più o meno vaste di sviluppo ai vari livelli e nei vari settori dell'articolato « composto » umano, distinti anche se non separabili e dissociabili. Per questo i termini « adulto », « maturazione » e « crescita », riferiti all'uomo assumono tutti i molteplici significati che comporta la molteplicità degli aspetti della sua vita: localizzazione nell'ambiente,

« socializzazione » o inserimento, strutturazione biologica, maturazione psicologica, arricchimento culturale (generico e professionale), accrescimento nella dignità morale (e religiosa e sociale), maturazione — per il credente — sul piano delle strutture della Grazia. Si tratta di significati irriducibili, anche se connessi, che corrispondono perfettamente all'articolata ricchezza del cosiddetto « umanesimo plenario ».

7. *La vera crescita umana.*

Naturalmente di crescita umana, di avvento alla maggiore età, si parla anzitutto in senso proprio riguardo a quei dinamismi che consentono all'uomo di diventare *adulto, maturo*, quanto alla capacità di esercizio specifico della sua qualità di uomo, essere finito razionale, fisico-spirituale, chiamato ad attuare in intelligenza e libertà il suo destino attraverso la varietà delle azioni particolari (vegetare, nutrirsi, crescere, lavorare, istruirsi, costruire la cultura e inserirsi in essa, ecc.). È progressiva abilitazione all'esercizio della professione umana (professione morale), secondo una misura specifica e individuale, al di qua di assurde pretese titaniche e al di là di miopi atteggiamenti di difesa e di interdizioni, basati sul minimo successo indispensabile con il minor rischio. Essa, evidentemente, implica e sollecita l'interiore impulso, specifico e individuale, a una più piena realizzazione dell'*umanità* del singolo o, meglio, all'infusione della maggior espressione di misura e di modalità umana nella varietà delle sue azioni particolari. L'attività morale, infatti, non è *una* delle forme della vita spirituale che si pone *accanto* alle molte altre (si pensi per esempio all'artificiosa concezione crociana delle quattro forme dello spirito), ma è *la forma* che avvolge e qualifica tutte le espressioni di vita dell'uomo concreto, che è spirito incarnato, le promuove nella loro autenticità secondo un grado di libertà commisurato alle concrete virtualità del singolo *in quanto uomo* e in quanto *questo concreto uomo*. La vera morale e l'educazione, che ne costruisce le capacità, sono, dunque, necessariamente proporzionate ai *singoli* individui e, *per ognuno*, indefinitamente originali e progressive, tuttavia partendo dalla base umana specifica che tutti qualifica in quanto appartenenti al comune ceppo umano.

Ne deriva che nel suo significato *proprio e formale*, specifico e individuale, l'agire umano non è riducibile a *sapere*, a *cultura*, nemmeno al sapere e alla cultura *morale*; tanto meno, sullo stesso piano etico, a ciò che si può fare e ciò che non si deve per non sbagliare, per non fallire, per non « peccare ». Non è questa *autentica libertà*, verace umanità, piena *razionalità*; né, quindi, vera crescita umana, educativa e morale.

Sul piano naturale, la dignità propria dell'essere umano è legata all'esercizio di *libere decisioni personali*. Soltanto così i singoli possono realizzare le dotazioni caratteristiche specifiche e individuali, esprimerle al meglio della loro possibilità, operando il *bene*, attuando il *fine*, la *felicità* (non è la sem-

plice gioia o il piacere sul piano delle sensibilità, per quanto anche queste, per sé, non si pongano in antitesi a tale realizzazione).

Ora le decisioni libere scaturiscono dalla compresenza efficiente, creativa, originale, non necessitata, della volontà, indirizzata, guidata, illuminata a sua volta dall'intelligenza concreta, cioè dall'intelligenza in quanto chiamata a rendere « ragionevole », umano, nella singolarità e inesprimibilità delle situazioni l'atto volitivo, che è sempre, inevitabilmente, atto di un *singolo, qui, ora*.

Infatti, non è libero l'atto di una tendenza senza luce di intelligenza, guidata e necessitata dalla pura pressione emotiva. Ma neppure potrebbe considerarsi libero l'atto che si pensasse risultare da un puro ragionamento teorico, conclusione necessaria di motivi razionali prevalenti. Libero è l'atto che implica una intelligenza chiamata, invocata, spinta dall'appetito retto a decidere della bontà e positività umana e razionale di un mezzo per realizzarsi, e implica congiuntamente la decisione della volontà che ratifica e convalida la guida intelligente della ragione; è intelligenza voluta, è volontà illuminata dall'intelligenza senza esserne necessitata.

L'esercizio della libertà, quindi, esige, la vigile attività dell'intelligenza, infaticabilmente chiamata a garantire la razionalità dei singoli atti di ognuno che sia impegnato con responsabilità alla realizzazione di sé nella sua specifica qualifica di uomo e, indissolubilmente, di uomo con un singolare e incomunicabile modo di partecipazione alla perfezione umana.

L'agire libero (e quello educativo che è funzionalizzato ad esso), perciò, non è astratto e generico perseguimento di ideali umani universali uguali per tutti, di modelli esteriori al singolo (idea platonica, fini assoluti e metastorici), né all'opposto, come in un'etica del tutto « situazionale », scelta arbitraria, staccata dal ceppo umano da cui ognuno sorge, senza riferimenti a una realtà di cui tutti sono più o meno imperfettamente partecipi. È attuazione di ogni singolo in quanto distinto dagli altri, ma anche in quanto comunicante con gli altri nell'identità di una natura diversamente partecipata. È realizzazione di un piano umano individuale entro l'orizzonte delle esigenze e delle tensioni dell'umanità in quanto tale, inesauribile — finché c'è storia — nelle sue espressioni e nelle sue attuazioni.

Per questo autentica moralità e educazione liberatrice è quella che consente e sospinge ognuno a svolgere il meglio di sé; non un minimo oltre cui c'è il male né un eroismo arbitrario che confina con la presunzione o il fanatismo.

Precisando meglio, e non senza riferimento a recenti teorie psicologiche particolarmente centrate sul concetto di decisione *personale*,¹⁰ si potrebbe dire che la maturità di una persona, e più precisamente la sua maturità etica, che ne rappresenta l'espressione tipica e formale, è definita da due aspetti o

¹⁰ Cfr. per esempio, H. THOMAE, *Dinamica della decisione umana*, Zürich, PAS-Verlag, 1964, pp. XXIII-326 e A. RONCO, *La decisione personale come fattore educativo*, « Orientamenti Pedagogici », 1964, pp. 1221-1237.

movimenti complementari e convergenti, costituenti una realtà unica nella concreta virtù della *saggezza*, quale norma e principio e sorgente di una vita umana autenticamente libera: la *disponibilità generale*, *l'apertura* per il *bene umano* nelle sue dimensioni fondamentali (autodominio, affermazione di sé, e adeguata espansione nella socialità) e la sua *concreta realizzazione momento per momento* nella vita di ogni giorno, in senso progressivo, estensivo e intensivo.

Dal primo punto di vista si può, dunque, parlare di saggezza come capacità concreta, *pratica*, di elaborare *un generale progetto di vita* (una vitale decisione *totale*), degna del singolo *in quanto uomo* e, insieme, del singolo in quanto *questo uomo*.

Infatti in quanto uomo ognuno porta con sé nella sua stessa costituzione metafisica più profonda — quella precisamente per cui è uomo — fondamentali esigenze, richiami ontologici, immanenti slanci metafisici propri della sua qualifica umana; ma anche — ed è doveroso sottolinearlo, se non altro per evitare illusioni, frustrazioni, decadimenti — ciascuno è in grado di partecipare a tali slanci e valori in quanto è *questo uomo*, in certo modo e in una certa misura, secondo precise caratteristiche individuali. Naturalmente tale progetto concreto e sintetico — che prevede piani pedagogici conformi — implica contatto con le esigenze totali e concrete della umanità intesa in senso specifico e, insieme, esperienza vissuta delle dotazioni e delle qualità individuali per una realizzazione di sé adeguata, « misurata », ragionevole (tale anche negli eventuali eroismi e nelle decisioni difficili). Non esiste atto veramente libero e morale se non inserito in un dinamismo di scelte possibili, consapevoli e responsabili, in rapporto ad una scelta di base, la scelta di essere autenticamente se stessi al meglio delle proprie possibilità di espansione individuale e di irraggiamento sociale, evitando idealizzazioni, « sogni » irraggiungibili e frustranti, ma superando anche viltà, pigrizie, inerzie che portino all'inutilizzazione di preziosi talenti, utili o necessari sul piano individuale e sociale.

Ma tale capacità non può esprimersi in concreto se non nell'*attuazione quotidiana, momento per momento*, il più possibile continuata e organica, poiché a sua volta l'autentica vita umana, pur realizzandosi nella molteplicità delle azioni, diventa veramente *umana* soltanto quando non è affidata alla puntuale bontà delle singole azioni — tale bontà potrebbe scaturire anche solo da favorevoli coincidenze ambientali o dalla spontaneità di una struttura nativa particolarmente felice o dal sofferto impegno di un particolare momento della vita —, ma sorge dalla bontà voluta, acquisita, conquistata, interiorizzata, della persona che opera e agisce. È vita umanamente degna quando è garantita da strutture e capacità che ne garantiscono per il momento attuale e per i successivi lo sviluppo coerente; così come la qualità artistica di un musicista non può essere legata alla fortunata successione di alcuni accordi felici, dovuta al caso o alla momentanea reazione a un ambiente particolarmente favorevole o all'intuizione felice di un istante. È frutto di possesso e conquista di sé prima che delle singole azioni; è creazione di qualità e abi-

lità interiori e permanenti — e sempre perfezionabili — più che esecuzione di alcuni atti qualitativamente apprezzabili.¹¹

8. *Prospettive pedagogiche.*

Il compito morale viene così a connettersi con la sollecitudine educativa e autoeducativa. Il momento educativo si attua, precisamente, quando l'individuo tende ad acquisire le qualità etiche fondamentali mediante la necessaria collaborazione degli altri. È il momento nel quale, mentre si coltiva la crescita e l'articolazione delle strutture biologiche, psicologiche e culturali, si cerca insieme di riempirle di contenuti e di significati *umani*, abilitando i singoli a progettare globalmente e particolareggiatamente il piano della propria vita nel suo aspetto più profondo, quello della razionalità libera e responsabile. È il momento del tirocinio guidato, dell'apprendimento pratico della professione umana; più in particolare della concreta saggezza di vita, luce pratica dei singoli atti liberi del dominio di sé e del giusto rapporto con gli altri, nell'ordine delle tendenze e degli appetiti, senza cui rimarrebbe sterile e vana, astrattamente teorica, qualsiasi illuminazione da parte dell'intelligenza.

È, dunque, insufficiente pensare a una educazione che consista solo in raccomandazioni, nella comunicazione di idee o nella presentazione di ideali, che si riduca alla segnalazione di obiettivi particolari e generali o a suggerire mezzi e strumenti. Propriamente l'educazione si effettua nel momento concreto in cui educatore e educando si sentono coinvolti nell'impegno di decisioni intelligenti comuni, nell'esercizio dell'autodominio e dell'attiva consapevole apertura agli altri.

Non è il caso di insistere qui su concetti altrove esposti più ampiamente;¹² ma, forse, conviene sottolineare ulteriormente alcuni aspetti di tale tirocinio, accentuandone alcune dimensioni e modalità.

Anzitutto, si distingueranno *impegno educativo* e *spontaneità naturale e ambientale*.

I due processi non convivono necessariamente né sono necessariamente incompatibili. In altri termini, *l'impulso-interesse* non è educativo per se stesso, antecedentemente o al di fuori del *controllo* « mentale ». Ma l'educazione non si identifica nemmeno necessariamente con lo *sforzo*, quando fosse inteso come negazione, sradicamento o contraddizione degli impulsi e degli interessi. Più esattamente, si tratta di due mondi distinti, che per ogni individuo si presentano in rapporti di forza diversamente accentuati. Educazione è semplicemente conquista guidata di sé; più o meno difficile secondo che l'esten-

¹¹ In questa linea si è discusso sulla necessità di una *morale* e di una *pedagogia della virtù*, nel volume *Filosofia dell'educazione*, pp. 78-112 e 166-179.

¹² Cfr. *Filosofia dell'educazione*, specialmente pp. 121-133 e 173-179.

sione del regno della razionalità e della libertà (e della Grazia) si verifichi in un sostrato bio-psicologico naturalmente favorevole, particolarmente docile o ricco, oppure avanzi faticosamente in una natura impervia, per difficoltà biologiche o avversità ambientali o strutture psicologiche dissestate o pregiudizi culturali. L'educatore dovrà tener sommamente conto delle diversità delle conformazioni, dei caratteri, dei temperamenti, degli ambienti. Più concretamente, pur utilizzando le felici predisposizioni innate o i favorevoli condizionamenti, egli non li identificherà con quella coltivazione interiore, che per quanto più facile sarà sempre necessaria, perché all'istinto, all'impulso, alla « bontà » naturale sottentri il regno della ragione, della libertà (e della Grazia), cioè del consenso pratico, dell'ordine voluto e attuato, della effettiva presa di possesso nella libertà.

Il primo esempio è costituito dalla disposizione e educazione alla *socialità*. Dalle scuole attivistiche la socialità, la collaborazione, il lavoro di gruppo sono segnalati come uno dei primordiali « bisogni » umani, uno dei fondamentali centri di interesse sul piano didattico e educativo. Ora, precisamente a questo punto, occorre accuratamente distinguere — senza, evidentemente, contrapporre — tra senso sociale, istinto gregario, disposizione psicologica alla vita sociale, sentimenti altruistici o aggressivi e autentica conquista di sé ed esercizio alla autodisposizione al servizio degli altri, in forza di autocontrollo acquisito e di meditata propensione voluta. Soltanto a questo secondo livello la socialità diventa qualità morale e pedagogica: non più soltanto bisogno — compromesso forse in nature meno dotate o in individui cresciuti in ambienti sociali o antisociali —, propensione naturale, istinto, impulso, ma volontà di abituale accettazione degli altri in quanto altri, consapevole limitazione dei propri egoismi, correzione e giusto orientamento dell'aggressività, benevolenza in senso letterale e sostanziale, come amore spirituale degli altri, senso di giustizia e di partecipazione. Non sempre si verificheranno spontanee coincidenze con « naturali » inclinazioni di fatto. Anzi, talora queste potrebbero addirittura ammantare con apparenti dedizioni agli altri aspirazioni al proprio soddisfacimento, ricerca di sé, camuffata volontà di potenza, perfino tendenze morbose e deviate.

La vera volontà del bene altrui si pone con accento nuovo: non necessariamente in antitesi con le spontanee propensioni, ma in ogni caso a un livello *qualitativo* diverso, dato dalla presenza della ragione, del consenso, dall'autodecisione volontaria. Spesso tale attività non potrà svolgersi senza laboriosi processi di rieducazione (e terapie anche sul piano psicologico o del risanamento ambientale) e di ricostruzione, con vere forme di « conversione » e di riconversione dalla involuzione dell'egocentrismo alla donazione agli altri e allo stesso sacrificio di sé. Un tipico esempio è offerto dall'amore educativo dei genitori: disposizione virtuosa (morale) di consacrarsi al bene dei figli, che supera, convalida e porta su un piano di dignità etica personale sentimenti e istinti naturali di attaccamento, di compassione, di trepidazione, di affetto, generalmente già presenti al livello della sensibilità e dell'emotività.

L'atteggiamento morale, propriamente umano, non sorgerà certamente contro o al di fuori di questi sentimenti spontanei, ma dovrà permearli (senza svuotarli della loro carica affettiva) di intensa razionalità sul piano della decisione prudentiale e dell'impegno volontario. Al contrario, talora, in situazioni psicologiche, sociali o ambientali meno favorevoli o del tutto eccezionali, non si potrà far gran conto di questi « sentimenti »: l'opera educativa e rieducativa diventa allora più urgente e difficile. Ma nella sostanza sul piano virtuoso le due situazioni si equivalgono. In ambedue i casi non c'è autentica capacità morale di essere sociali, se non quando e in quanto ci si lavora in questa direzione con impegno personale, in clima di libertà. La dignità umana è proporzionale al grado di libertà e in questo settore niente esiste che non sia frutto del lavoro delle proprie mani. Per definizione, al livello della libera disposizione di sé, nulla si crea e nulla si distrugge se non in forza di libere autodeterminazioni.

Un secondo esempio significativo e interessante — e forse ancor più convincente del primo — si può ricavare dal mondo dell'*educazione religiosa*. Anche qui altro è il cosiddetto sentimento religioso (o irreligioso) e altra è l'autentica maturazione nella razionalità e nella libertà a un personale rapporto con il Trascendente. In base alla generale concezione della libertà e della vita morale che ne è l'espressione e l'esercizio, l'atteggiamento religioso autentico non può confondersi — si parla qui ancora in termini di religione naturale, degna di ogni uomo in quanto essere pensante e chiamato a decidere personalmente della propria vita e della sua ordinazione — né con la riflessione religiosa teorica (la teoria della religione, la dimostrazione teologica o religiosa) né con la pressione della sensibilità, dei sentimenti e degli affetti. Nel primo caso come nell'altro non sarebbe veramente coinvolto l'uomo con la sua libertà: la religione si ridurrebbe a impersonale, astratta adesione all'Assoluto per intrinseca costrizione razionale teorica (l'atto libero dovrebbe concepirsi come la necessaria conclusione di un ragionamento!) oppure a bisogno del cuore, emozionalità, misteriosa fame e sete di Dio quasi al livello della fisiologia e della psicologia subumana. Invece, la religione vissuta, l'atteggiamento religioso personale veramente valido, responsabile e libero, è conquista, è frutto di educazione, è affinamento della sensibilità sul piano dell'impegno volontario, inattuabile senza la presenza della ragione, garanzia di libertà, come guida pratica (resa tale precisamente, dall'ordine nel mondo degli impulsi e delle tendenze). Siffatta conquista a questo livello non è necessariamente in contrasto con eventuali propensioni affettive, create da propizie inclinazioni naturali o da favorevoli condizioni ambientali. Però essa suppone ed esige sempre una consapevole *autenticazione* mediante l'avvento del regno della ragione e della libertà. Può anche accadere che per alcuni — molti o pochi non sappiamo; lo stabilirà il sociologo, lo psicologo, lo studioso dei *fatti* — tale autenticazione costituisca un problema quasi insolubile o di problematica risoluzione precisamente per la natura del terreno che si è chiamati a « coltivare » in questo senso. In ogni caso, il discorso religioso riguardante l'educazione non richiede necessariamente la presenza dei « sentimenti », anche se questi per sé possono offrire un'utile piattaforma per

iniziario e portarlo avanti. D'altra parte, esso non è ridicibile nemmeno a pura logica. È un discorso che nella sua specificità incomincia al di là o al di qua del sentimento e della logica del discorso teoretico, per quanto l'uno e l'altra ne possano rappresentare condizionamenti decisivi in senso negativo o positivo. Esso incomincia sul piano dell'intelligente libera decisione volontaria, così come avviene a tutti i livelli e in tutte le espressioni della vita morale umana. La celebrazione della libertà nell'impegno religioso, come tutti gli impegni personali autentici, richiede un'intelligenza chiamata a guidare praticamente la scelta o decisione libera della volontà, in forza di una corrispondente capacità acquisita e di una fondamentale rettitudine delle attività tendenziali sensibili e spirituali. La stessa giustificazione razionale della legittimità e del significato dell'educazione religiosa per sé non produrrà nessun progresso nell'impegno religioso concreto, così come nessuna teoria morale in quanto tale accresce di un grammo il valore, la qualità morale di una persona; così come nessuna idea e nessun raziocinio in quanto tali rendono più libero il singolo.

9. *Verso una più vasta maturazione.*

Ma l'uomo non è chiamato a realizzarsi a vuoto. La qualifica di razionalità, di libertà, di « umanità », si esercita nelle diverse espressioni della vita concreta, ha come materia e contenuto la molteplicità delle differenti attività dell'uomo quale essere fisico-psico-spirituale: inserimento ambientale, attività vegetative, vita sensibile conoscitiva e appetitiva, impegno « culturale » ai vari livelli (professionale e generale: la cosiddetta educazione estetica, l'educazione dei sensi, l'educazione intellettuale, scientifica, civica, ecc...). La nascita e la crescita maturante a tutti i livelli (vita fisica, sviluppo psico-sociale, arricchimento culturale), in quanto consapevolmente esercitate non si pongono al di fuori del controllo intelligente e volitivo. Pur distinte e con un valore proprio, esse sono intimamente connesse e funzionalizzabili alla miglior realizzazione del proprio destino personale, in senso unitario e articolato.

A questo proposito è opportuno notare che in una visione cristiana della vita e del suo messaggio di Grazia, che è comunicazione all'uomo di una nuova realtà, partecipazione soprannaturale alla vita divina, l'educazione propriamente detta, la crescita nell'impegno responsabile, l'acquisto delle personali qualità morali, il potenziamento della dignità del singolo, avviene entro l'orizzonte concreto e reale di prospettive superiori, di facoltà e potenzialità adeguate, e non senza il necessario contributo di qualificazioni o « virtù » donate. Ma la maturazione propriamente cristiana, pur essendo essenzialmente *Dono*, *Grazia*, non può prescindere da un'adeguata (non corrispondente né proporzionata) collaborazione personale, da una qualificazione sul piano dell'impegno personale di libero consenso, di accettazione, di collaborazione, di risposta. Anzi è necessario affermare che i valori umani — a tutti i livelli, culturali e morali — hanno un conte-

nuto proprio, una validità, una consistenza, una apprezzabilità, indipendentemente dal vivere o non vivere nell'ambito della Grazia, anche se rimangono essenzialmente inadeguati in funzione dell'acquisizione della vita e dei fini soprannaturali. Ciò che è autentico sul piano della cultura e della moralità, anche dal punto di vista cristiano della fede rimane costituzionalmente tale pur prescindendo dall'animazione della Grazia.

10. *Conclusione.*

Si verrebbe tentati di racchiudere il « poema » — la umana « commedia » della vita — in tre cantiche ideali: sono i tre « grembi », nei quali successivamente si plasma ogni vita umana autentica: anzitutto, il grembo materno nel quale dall'embrione originario si articola fino alla nascita, a un modo di vita relativamente autonomo, l'organismo psico-fisico-spirituale del singolo; il momento dell'educazione e delle formazioni, nel quale, generalmente con la collaborazione intenzionale degli adulti (genitori, parenti, insegnanti, educatori), si costruiscono le strutture fondamentali della personalità ai vari livelli e specificamente le capacità singole di vita personale, di responsabilità e di relativa autonomia della libera decisione razionale; la fucina della vita in tutta la sua estensione, quando, relativamente adulti, tutti sono chiamati ad attuare la propria vocazione individuale e specifica con il massimo di consapevolezza e di impegno personale.

Il momento decisivo è costituito, certamente, dal periodo intermedio. Da esso principalmente dipende se ogni singolo individuo nella vita potrà essere capace di assumere le sue inalienabili responsabilità senza evasivi ricorsi a causalità caratterologiche, ambientali e sociali. Da esso dipenderà se ognuno sarà in grado di organizzare in forma relativamente autonoma il proprio destino — fini e mezzi — con senso di alto impegno morale, nel quale sia incluso il duplice essenziale carattere del dinamismo, della prospettiva e, insieme, dell'individuazione e dell'originalità creatrice (ed ogni atto libero, anche il più umile, è per definizione « originale » e, in certo senso, creatore).

L'educazione è l'inizio, spesso laborioso, di una nuova originale vicenda umana: sul piano ontologico, cosmologico-antropologico, culturale nella più vasta accezione, morale (e propriamente educativo), soprannaturale. Come la natura e la creazione non operano in serie — in particolare, ogni singola anima umana è il dono originale di una Infinita Energia personale, intelligente e amante — così dev'essere l'educazione: non pura imitazione o ricapitolazione o ripetizione, lavorazione automatizzata, processo concatenato di montaggio. Essa è proiezione di un essere verso il suo destino e la sua congrua capacità di realizzarlo, verso una « nuova » creazione»: modesta, normale, per ognuno apparentemente uguale a quella degli altri (mai però perfettamente identica) oppure più complicata; e per alcuni o molti, ai vertici della genialità e della santità morale (e cristiana).

È una visione dell'educazione seriamente ispirata a un criterio *miglioristico*. Nel contesto indicato, però, il migliorismo è inteso come acquisita capacità di dare il meglio di sé. Esso si differenzia quindi, sia dal fenomenistico migliorismo deweyano sia dall'astratto universale migliorismo idealistico o platonico.

Dal Dewey esso accoglie l'invito alla rinuncia a ideali educativi (e morali) astratti, uguali per tutti, quasi traguardi irrinunciabili, che tutti, in qualsiasi caso e situazione e con qualunque dotazione individuale e i relativi limiti, dovrebbero obbligatoriamente raggiungere; ma non accetta la infondata pregiudiziale fenomenistica (comune anche all'esistenzialismo positivo assoluto), che insieme al fine inteso quale ideale astratto e universale nega il *fondamento*, la *realtà* umana, di cui i singoli partecipano, e che costituisce la base, il punto di riferimento, da cui parte ogni singolo comportamento libero e pratico dell'individuo. Non si ammette per l'individuo un astratto *punto di arrivo* fuori del tempo e dello spazio: il *punto d'arrivo*, il *fine*, viene raggiunto momento per momento, nella concreta libera attuazione delle singole azioni su misura e con qualificazione umana; quindi, necessariamente, tenendo « saggiamente » presenti le esigenze e le dotazioni concrete di ognuno.

Pertanto esso è un compito sempre perfezionabile finché c'è possibilità di vita razionale e di attività libera.

D'altra parte è anche vero che l'astrattismo razionalistico e platonizzante non interpreta adeguatamente la situazione dei singoli, chiamati ad essere e a operare nel tempo e nello spazio, secondo l'individuale partecipazione dell'essenziale qualità umana. Tuttavia dal platonismo e dalle analoghe filosofie di carattere metafisico dev'essere accettata la presenza nei singoli di tale qualità specifica diversamente partecipata sul piano individuale e dev'essere accolta l'affermazione del carattere ontologico di tale partecipazione comune e diversa.

Ne risulta in questo modo una concezione eminentemente dinamica e prospettica dell'educazione, oltretutto fortemente individualizzata e originale.

Educare non significa, dunque, né esclusivamente né principalmente, adattare ideali prefabbricati e insegnare modi di applicazione. Questi potrebbero rivelarsi, secondo i casi, o misura troppo astratta e inadeguata rispetto alle ricche possibilità individuali (tanto peggio, se tali « ideali » fossero ricavati da pure medie statistiche o da un livello morale comunemente accettato), oppure mèta illusoria, incapace di interpretare i limiti concreti dei singoli e, quindi, generatrice di scoramenti e di frustrazioni. In ogni caso, essi sarebbero strumenti costituzionalmente incapaci di impegnare concretamente la libera adesione dei soggetti, la loro individuale possibilità realizzatrice, e di promuovere un esercizio commisurato alle reali disponibilità variabili da singolo a singolo e, per ognuno, da momento a momento. Ogni atto libero, infatti, è costitutivamente segnato dalla triplice determinazione: è atto di un *io* (questo singolo io), *qui, ora*; pertanto una reale forza direzionale e propulsiva non può

essergli conferita da promulgazioni di carattere astratto e non immediatamente decisionali. Alle decisioni personali occorre, inoltre, l'effettiva disponibilità delle tendenze.

Educare significa collaborare con tutti e con i singoli perché apprendano l'arte concreta — esercitata attraverso la molteplicità degli atti — di progettare in grande e nei momenti esecutivi particolari, ora e per il domani, la propria vita, personale e sociale, conferendo nello stesso tempo gradualmente — ancora con l'esercizio in collaborazione — l'effettiva capacità di attuazione.

Siffatto apprendimento pratico-vitale implica, certamente, un qualche concetto di sé e della vita, una interpretazione del proprio destino — con giustificazioni teoriche affiancanti e condizionamenti più o meno sviluppati. Esso inoltre — e ancor più — esige un inventario sempre più preciso e realistico delle attività e delle passività dei singoli; in particolare richiede il riconoscimento delle risorse di cui dispongono in modo che possano semmai superare lo stesso ambiente e il concetto che gli altri si siano fatti di loro.

Ma l'educare si costituisce, formalmente, come esercizio in collaborazione per la creazione di capacità concrete di determinare, di prefiggersi e di realizzare intelligentemente mete pratiche, con la discussione e la decisione dei mezzi per raggiungerle, per una più larga utilizzazione delle proprie disponibilità a tutti i livelli; ma, soprattutto, sui due piani convergenti della capacità di illuminare con intelligenza fattiva le libere decisioni e di permetterne e provocarne la effettiva attuazione mediante la acquisita progressiva conquista del proprio mondo tendenziale.

Esso è, in poche parole, acquisto della saggezza resa possibile da adeguato equipaggiamento morale in funzione di una vita vissuta al massimo della pienezza; fino all'eroismo, addirittura, se è richiesto in concreto da un'intelligente collocazione di sé nell'ambito delle personali responsabilità individuali e sociali.

Su un piano cristiano tutto ciò potrebbe assumere ulteriori significati e nuove dimensioni ai diversi livelli di causalità. Ma anche in questo caso l'azione educativa rimane realtà fondamentale umana, mondana, terrena, perché nella sua essenza costituisce precisamente quel processo che consente effettivamente al singolo di collaborare in forma responsabile e libera al dono della Grazia, anche se questo stesso dono è reciprocamente coesenziale nel garantire la cooperazione umana all'espansione attuosa della vita nel più vasto irraggiamento della fede, della speranza e dell'amore.

In un senso ancor più vero e profondo — al livello razionale e sul piano della fede — si potrebbero ripetere e ritrascrivere le parole già citate che concludono *Il mio credo pedagogico* di Dewey: «... l'insegnante è impegnato non solo nell'educazione degli individui, ma nella formazione della giusta vita sociale...; in tal modo l'insegnante è sempre il profeta del Dio vero e l'annunciatore del vero regno di Dio».¹³

P. BRAIDO

¹³ DEWEY J., *Il mio credo pedagogico*, ed. cit., p. 29.