

## Temi di pedagogia generale

Al concetto dell'unità profonda dell'educazione, nella molteplicità dei suoi aspetti e dei suoi processi, si ispirano vari articoli di spiritualisti cristiani, che redigono la rivista tedesca *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* di Münster e nei quali si può ravvisare la tipica preferenza per la trattazione teoretica dei problemi pedagogici e una velata polemica contro l'eccessivo tecnicismo.

Così nell'articolo *Pädagogik als Wissenschaft* (1957, Heft 4, pp. 233-241), *Alfred Petzelt*, anziché toccare gli aspetti epistemologici della pedagogia, ne ricerca piuttosto l'oggetto, il « tema » fondamentale, l'educazione in senso profondo e integrale. Per superare la tentazione didatticistica, psicologista o sperimentalistica, la pedagogia per prima deve imparare a cercare le ragioni profonde, metafisiche e personalistiche, dell'educazione. Si scopre, allora, essere impossibile una adeguata definizione della realtà educativa, senza riferirsi all'io in generale, all'*humanitas* del singolo uomo. Istruzione, cultura, educazione sono processi che riguardano l'io profondo, in quanto attivamente teso alla conquista della verità e dei valori, ed anzitutto del valore morale e religioso, realizzando sé come « *imago Dei* ». Quindi, il processo educativo non fa capo alla molteplicità adiafora degli interessi herbartiani, ma all'*unitas uniens* profonda dell'io. Soggetto formato e educato, pertanto, non sarà quello che avrà assimilato una grande quantità di oggetti, ma avrà costituito la propria interiore unità di vita, nella legge della verità e del dovere: *recte cogitare et vivere*. Perciò, ogni processo didattico deve avere un orientamento dinamico all'assoluto vero e all'assoluto bonum: dallo *studium speciale* alla *Veritas prae-cisissima*. Donde deriva l'immanente religiosità della cultura e dell'educazione, vincolo — realizzato nel rapporto *dialogico* personale tra educatore e educando — tra il *motus mentis* dell'io alla ricerca della propria autenticità e il *verbum nullius temporis*, che lo pone di fronte all'Infinito.

Il rapporto Maestro-scolaro è affrontato dallo stesso autore in un articolo più ampio ed elaborato, *Ueber das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler* (1958, Heft 3, pp. 168-190). Alla base del rapporto sta l'incolmabile disuguaglianza degli uomini e la possibilità di una reciprocità di *attività* e di *presenza*. La sua validità e fecondità è legata al grado di personalità e di spiritualità raggiunto: non uno « stare » di fronte, ma un continuo

« porsi » di fronte; non un « legarsi » alla persona del maestro da parte dello scolaro, ma il collocarsi di ambedue nella scia del bene e del vero; non « trasmissione » di dati e di notizie, ma « comunione di persone », « porsi — in — rapporto personale » sotto il segno della responsabilità morale; e, quindi, da parte dell'alunno, non il « ricevere » passivo e il pacifico « possesso », ma il consapevole impegnarsi nell'« opera di se stesso »: non si insegna e non si educa per la cultura in senso materiale (« *um der Bildungsinhalte willen* »), ma per la cultura attivamente considerata, per la propria « coltivazione » (« *um der Bildung willen* »). Di qui s'impone l'obbligo del superamento dell'impersonalismo, che potrebbe essere favorito dalle generiche « tipologie », dalle metodologie e dalle diagnostiche classificatrici, dall'attenzione ai « casi » tipici, e la trasformazione del rapporto didattico e educativo in un rapporto personale e dialogico, che ha come scopo ultimo la costruzione della persona. Anche allo specialista, all'insegnante di una materia particolare, è richiesto questo atteggiamento « educativo » fondamentale, senza cui la scuola si ridurrebbe a volgare vendita al minuto di cose e di nozioni redditizie economicamente, ma inutili o dannose agli effetti dell'unica « cura » degna dell'*homo viator*, « l'opera dell'anima ».

Concetti analoghi — espressi in chiave esplicitamente « personalistica » (e cioè ispirati ad un personalismo spiritualistico cristiano, vicino a quello del nostro Stefanini o del Mounier) — svolge Fritz Stippel, nel fondamentale programmatico articolo *Grundlinien personalen Pädagogik* (1958, Heft 3, pp. 149-168). L'A. intende riprendere i concetti della *paedagogia perennis* — presupposti antropologici e sociali e coerente reinterpretazione del significato dei termini « educazione » e « cultura » (*Bildung*, intesa in tutto l'articolo in senso attivo, come autoperfezionamento interiore integrale) — ponendosi in una visuale filosofica media tra l'individualismo e il collettivismo, ispirantesi variamente a contemporanei pensatori spirituali: Ebner, Steinbüchel, Wust, Guardini, Mounier, Marcel, Emil Brunner, Berdiajev, Buber o psicologi « comprensivi », quali Ph. Lersch, A. Vetter, V. Frankl, Th. Bovet, E. Michel, J. Caruso (è ignorata l'esistenza della pur ricca e vigorosa scuola spiritualistico-cristiana italiana).

In antitesi o come necessario essenziale correttivo della moderna « *Sozialpädagogik* », che esalta indebitamente la società nei confronti dell'individuo, il personalismo dell'A. ripropone come fondamentale punto di partenza di una pedagogia specificamente umana, un'antropologia dichiaratamente « *personalistica* », non puramente scientifico-positiva, ma strettamente filosofica. Secondo l'Autore questa radicale interpretazione filosofica dell'uomo assume come base « *l'assioma antropologico fondamentale: L'uomo è persona* » (p. 152), che a sua volta scaturisce, storicamente e logicamente dalla dottrina religiosa dell'uomo « *Imago Dei* ». Personalità implica spiritualità, consistenza ontologica propria, appartenenza a se stessi (*sui juris*), nella consapevolezza e nella libertà, capacità di autodecisione e responsabilità. Il fuoco centrale della persona è, secondo l'Autore,

che si ispira evidentemente ad Agostino e a Pascal, la *coscienza morale*, (da cui si sale a Dio), il « cuore », che non è da concepirsi come qualcosa di antirazionale, ma di trasrazionale, di metalogico: è *l'intellectus amoris*, *l'intellectus cordis* (che non vuol escludere *l'intellectus simpliciter*): « la coscienza è il cuore del nostro cuore »: essa costituisce il « mistero della persona », inattingibile — afferma l'A. — a qualsiasi presa razionale, sia scientifica che filosofica.

Conclusione pedagogica: la persona non può — a rigore — venir plasmata o formata da un altro.

Tuttavia, la persona è anche « apertura », « *Offenheit* », « *Ek-sistenz* », « entrare in relazione » col mondo, con gli altri, con Dio, è « vita dialogica »: non c'è io personale senza rapporto al tu degli altri e al Tu di Dio: la categoria dell'« incontro » è di importanza decisiva per la realizzazione dell'esistenza personale: più precisamente la categoria dell'incontro nella *responsabilità*, nel dovere e, rispetto a Dio, nell'obbedienza.

Vengono così ricuperati e convalidati sul piano della persona i concetti di « comunione » e di « società », in quanto trama di rapporti tra esseri personali (costituenti la « *Gemeinschaft* » se si considerano le persone legate *tra loro*; la « *Gesellschaft* » se si considerano legate *ad un fine comune* e, quindi, organizzate in vista della comune prosecuzione dello stesso fine).

A questa luce, l'A. si sofferma a definire il concetto di « *Bildung* » e di « educazione ».

Il concetto di « formazione » (*Bildung*) viene collegato con l'idea neotestamentaria dell'uomo « *imago Dei* », secolarizzata dal neoumanesimo e dal romanticismo tedesco: essa indica il processo interiore di attuazione nell'uomo della integrale e armonica « *humanitas* »: sviluppo autonomo, dilatazione interiore. Soltanto nell'epoca del positivismo e del tecnicismo, il concetto è stato materializzato, assumendo un significato utilitaristico-tecnico o puramente estetizzante (« cultura » come patrimonio di idee, complesso di abilità, « capitale », « possesso » di beni spirituali). Ma in senso autentico « *Bildung* » è, invece, autorealizzazione di sé come persona e cioè come coscienza morale, come « cuore »: « la fedeltà alla coscienza è l'alfa e l'omega di ogni formazione »: ogni formazione è, perciò, autoformazione; ed ogni formazione integralmente umana raggiunge il vertice dell'eticità nella religiosità: la pedagogia personalistica è necessariamente pedagogica, religiosa e cristiana.

L'« educazione » è, al contrario, rapporto con gli altri, è precisamente il complesso dei rapporti e degli influssi, necessari perchè si svolga in forma autonoma l'interiore processo dell'autoformazione. Perciò, il concetto di autoeducazione è intrinsecamente contraddittorio.

Sia la « formazione » che « l'educazione » sono atti personali, ma ognuna si presenta con modalità propria.

Nell'articolo *System der pädagogischen Prinzipien* (1956, Heft 2, pp. 173-193), *Eugen Abt*, anzichè all'educazione, rivolge la sua attenzione alla scienza dell'educazione e, più esattamente, tenta di definire la natura

e i compiti del sapere pedagogico « fondamentale », impegnato nella ricerca dell'« essenza » dell'educazione e cioè costituentesi in un momento anteriore e più radicale rispetto alla pedagogia e alla didattica, quale scienza tecnico-metodologica dell'educare e dell'insegnare (distinzione tra « *Erziehungswissenschaft* », teoretico-filosofica, prevalentemente deduttiva, e « *Erziehungs- und Bildungslehre* », sapere pratico, prevalentemente induttivo). Mentre queste rappresentano « la traduzione " creativa " della teoria nella pratica » (traduzione, che non è pura « deduzione » dai principi, nè pura applicazione delle cosiddette scienze ausiliari, ma è anche costante appello all'esperienza), essa è un sapere teoretico, di indole filosofica, alla ricerca di ciò che nell'educazione è essenziale, unitario, assoluto: essa ha come oggetto l'atto educativo nella sua essenza e nella sua struttura formale; da esso deduce i supremi principi pedagogici speculativi; perciò, ancora, scienza contenutistica, scienza di valori: « La scienza dell'educazione è il naturale e indispensabile fondamento... della dottrina dell'educazione e della cultura. La scienza dell'educazione, nel senso più rigoroso e proprio del termine compie la deduzione sistematica dei principi pedagogici senza, tuttavia, nè volere nè poter dire l'ultima parola sul loro esatto uso concreto »: « la scienza dell'educazione sistematica è *pedagogia fondamentale*, mentre la dottrina dell'educazione e della cultura è *pragmatica pedagogica* ». La prima è, perciò, fondata sulla metafisica ed è filosofia dell'educazione; le altre, invece, sono scienze tecnico-metodologiche.

Gli elementi strutturali fondamentali che ne costituiscono l'intelaiatura sono gli stessi dell'atto educativo: l'educatore e l'educando, le finalità, il luogo o l'istituzione, il processo o metodo. Sulla quadruplici base si costruiscono quattro serie di principi pedagogici fondamentali, principi personali o autoritativi, intenzionali, istituzionali, metodologici, disposti in ordine gerarchico di subordinazione, secondo l'ordine descritto.

PIETRO BRAIDO