

PIETRO BRAIDO

LA TEORIA DELL'EDUCAZIONE  
E I SUOI PROBLEMI

PAS - VERLAG



ISTITUTO SUPERIORE DI PEDAGOGIA  
DEL PONTIFICIO ATENEO SALESIANO (ROMA)

*Quaderni di*  
ORIENTAMENTI PEDAGOGICI

15.

PIETRO BRAIDO

LA TEORIA DELL'EDUCAZIONE  
E I SUOI PROBLEMI

PAS-VERLAG  
ZÜRICH - SCHWEIZ  
1968

*Copyright by PAS-VERLAG AG - Feldstrasse 109 - Zürich-Schweiz*  
*Con approvazione ecclesiastica*

TIPOLITOGRAFIA PRO - ROMA - OTTOBRE 1968

## INTRODUZIONE

Esistono concetti comunemente utilizzati nei « discorsi pedagogici », che sembrano estremamente semplici, evidenti, ma che a una riflessione più attenta si rivelano piuttosto complessi e problematici.

Ci si riferisce, anzitutto, allo stesso concetto di « realtà educativa », di « fatto educativo » o simili. Ma la problematicità coinvolge ancor più il « sapere » di siffatta realtà, la cosiddetta « pedagogia », tanto da metterne in discussione la stessa esistenza e struttura.

Le divergenze sembrano derivare da due matrici diverse.

Prima di tutto, il termine « realtà educativa » e altri analoghi, come ma- ④  
turazione personale, carattere, mentalità, vengono riferiti a vari settori dello  
sviluppo umano, che costituiscono realtà qualitativamente diverse; crescita,  
maturità, personalità indicano, allora, differenti tipi di espansione dell'uomo  
preso nella sua totalità. Inoltre, per ognuno di essi, già diversamente con-  
figurato nella sua struttura, si possono ipotizzare differenti livelli di elabora-  
zione concettuale e scientifica: teologico, filosofico, scientifico-positivo, storico.

Una qualsiasi analisi del cosiddetto « discorso pedagogico », dunque, ⑤  
in primo luogo chiarire l'oggetto, il settore, la realtà precisa di cui si occupa;  
e poi definire l'esatta posizione, il (piano), su cui si colloca la riflessione. In  
altre parole, dovrà determinare in radice la realtà intorno alla quale verte  
il discorso, e il tipo di discorso che si vuol portare avanti.

Sono due problemi ugualmente importanti. Il primo, essenzialmente ontologico, si riferisce al contenuto. Il secondo, di carattere epistemologico, in certo senso formale, riguarda le condizioni logiche per cui si può costituire un autentico sapere critico e dimostrato della realtà in questione.

*Nel presente saggio, nel quale vengono utilizzati e in parte riprodotti studi precedentemente pubblicati, l'accento è posto sul secondo problema, risolto tuttavia alla luce di una precisa configurazione del primo. Anche in questo caso l'ontologia fonda la logica, l'essere il pensiero, la realtà la riflessione.*

*A differenza di diffusi tentativi attuali di « demitizzare » anche il discorso sull'educazione, non solo si cerca di ricondurre la riflessione pedagogica ai suoi compiti essenziali e articolati, fino all'indagine sul senso ultimo della realtà studiata<sup>1</sup>; si vuole addirittura integrarla con una teoria filosofica di questa stessa riflessione, con una dottrina della scienza dell'educazione.*

*Sembra compito non solo utile, ma necessario, perchè il discorso sull'educazione attinga il suo significato autentico e totale, superando eventuali unilateralità di carattere o teologico o filosofico o positivo o psicologico o sociologico.*

<sup>1</sup> Cfr. in proposito P. BRAIDO, *Filosofia dell'educazione*, Zürich, Pas-Verlag, 1967, pp. 338.

cf. C. MAZZINI DI LILLIO, *Analisi del discorso pedagogico* (1966);

AA.VV., *Le scienze dell'educazione in "Scuola e città"*, 1975, n. 4-5.

## CAPITOLO PRIMO

### LINEE DI PEDAGOGIA REALISTICA E DINAMICA \*

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 ». <sup>1</sup>

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 ». <sup>2</sup>

Con riferimento antropologico di ispirazione fenomenistica e di accentuata colorazione sociale J. Dewey già nel lontano 1897 caratterizzava la

\* « Orientamenti Pedagogici », 1968, 472-495.

<sup>1</sup> MAKARENKO A. S., *Poema pedagogico*, Roma, Edizioni Rinascita, 1955, p. 6.

<sup>2</sup> 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).

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 subordinato 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». <sup>3</sup>

γ - 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». <sup>4</sup>

✓ 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». <sup>5</sup> 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». <sup>6</sup>

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

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

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

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

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

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.<sup>7</sup> 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.

### 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 a operarla, la saggezza, l'intelligenza

<sup>7</sup> 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.

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 e 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 deformato, 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 sorprendenti; 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 « incomprendimento » 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, fosse 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 sempli-

RICERCA  
DEL  
SENNO  
della

REALTÀ UMANA TOTALE

e ricerca 10 REALTÀ IN QUESTO SENSO

cemente: 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. 1.0000...

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 il 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. 4

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, inesprimibili 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 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.<sup>8</sup>

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 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 dimostrata 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 (soppravverrebbe la necessità dell'emozione e della pressione affettiva). Di libertà autentica non si può parlare quando, raziona-

<sup>8</sup> Cfr. riflessioni analoghe, con riferimento a ulteriori determinazioni e bibliografia più tecnica, nel volume *Filosofia dell'educazione*, pp. 12-18.

listicamente, 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 la libertà individuale come arbitrio puntuale, puro esistere, compresenza o successione di eventi privi di alcun nesso.

### 3. Antinomie 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, intelligibile iperuranico, essenza immutabile e chiusa in una perfezione eterna e ideale.

LA VITA  
L'UOMO  
EVENIR  
ORIGINALE

MA  
NON È  
UNA STORIA

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, di fini ideali, di compiti assoluti, che possono rappresentare l'inesatta traduzione in campo etico e pedagogico dell'assioma giuridico « la legge è uguale per tutti ».

(B)  
NE  
"UUGALE  
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 neopositiviste; riflesse 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 specificamente filosofico della realtà in genere e della realtà educativa, il ricercatore non potrà svolgere la serie delle sue indagini senza metterle a confronto con quelle condotte da altri, meditando 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 razio-

cinio 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 feconde prese sul reale – ognuna necessaria e insostituibile ai fini di una conoscenza adeguata – tanto quella a livello filosofico quanto quelle che si svolgono 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 far dirottare 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'inattinabile verità della visione soprannaturale della fede.

È evidente che tale gamma di possibilità permette il più vario e differenziato dialogo con posizioni « 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 a 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 potranno meglio avvantaggiarsene quanto più verrà evitata da una parte e dall'altra ogni forma di facile concordismo, di eclettismo e di qualunque ideologico. Nessun discorso è più chiaro di quello tra persone

che tentano di comprendere ciò che intende dire l'interlocutore e nello stesso tempo si aiutano a comprendersi con la massima precisione e lealtà.<sup>9</sup>

## 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 e generati, 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.<sup>10</sup>

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,

<sup>9</sup> 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 teoriche, 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 vasto, l'amore.

<sup>10</sup> Per sviluppi alquanto più articolati si può ancora ricorrere al volume citato *Filosofia dell'educazione*, pp. 49-77.

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 e 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.

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 coesistenziale 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 dalla realtà fisica, ma di uno sviluppo anche in forza della realtà 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, ambientaliste 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*, al 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, scienista 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 concreti centri 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.<sup>11</sup> 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 costituzional-

<sup>11</sup> 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 il fatto della crescita e della maturazione del singolo, qui, in questa storia fisico-spirituale, in questa storia « mondana » (evidentemente, non senza necessari vivificanti riferimenti al mondo metastorico e soprannaturale).

mente 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, biologia) e insieme *storia* in senso forte, cioè successione di vicende permanenti 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 predeterminato da forze naturali e in parte – ed è questa la tipica caratteristica della storia e del vivere umano – plasmato da libere autodecisioni. 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 reminiscenza, 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 – nel 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 ».

## 6. *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 semplice gioia o il piacere sul piano della sensibilità, per quanto anche questi, 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 nella 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*,<sup>12</sup> 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 movimenti complementari e convergenti, che costituiscono una realtà unica nella concreta virtù della *saggezza*, quale norma e principio e sorgente di una vita umana autenticamente libera: la *disponibilità*

<sup>12</sup> 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.

*generale, l'apertura per il bene umano* nelle sue dimensioni fondamentali (autodominio, affermazione di sé, e adeguata espansione nella socialità) e la *concreta realizzazione di sé 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 a 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 assicurano 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 abilità interiori e permanenti – e sempre perfezionabili – più che esecuzione di alcuni atti qualitativamente apprezzabili.<sup>13</sup>

### 7. *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;<sup>14</sup> 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 incomparabili. In altri termini, *l'impulso-interesse* non è educativo per se stesso, antecedentemente o al di fuori del *controllo* « mentale ».

<sup>13</sup> 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.

<sup>14</sup> Cfr. *Filosofia dell'educazione*, specialmente pp. 121-133 e 173-179.

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'estensione 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 asociali 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 sodisfacimento, 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 incerta 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 iniziarlo 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.

#### 8. *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 contenuto 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*.

## 9. *Conclusioni.*

Si verrebbe tentati di racchiudere il «poema» – la umana «comedia» – 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 sarà 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, creativo).

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 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 uni-

versale 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, oltreché fortemente individualizzata e originale.

Educare non significa, dunque, né esclusivamente né principalmente, additare 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 do-

mani, 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 l'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 fondamentalmente 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». <sup>15</sup>

<sup>15</sup> DEWEY J., *Il mio credo pedagogico*, ed. cit., p. 29.

## CAPITOLO SECONDO

### FORMAZIONE UMANA IN PROSPETTIVA CRISTIANA \*

L'ansia di rinnovamento, che sembra caratterizzare il nostro tempo, scuote anche le istituzioni educative, appesantite talora dalla stessa loro antichità e dalle lontane origini, partecipi delle medesime crisi dei giovani e dei metodi, garantite da risultati sempre meno convincenti.

Un altro dato sembra incontestabile. La visione delle difficoltà quasi generalmente è accompagnata da grande fiducia: nei giovani e nelle loro nascoste possibilità, nella più larga disponibilità di mezzi e di strumenti per la costruzione e il ricupero, nelle scienze e nelle tecniche specialmente psicologiche e sociologiche, che sembrano offrire nuovi e interessanti punti di vista, indicazioni e orientamenti più precisi, metodologie pedagogiche e didattiche più funzionali ed efficienti.

Pare, tuttavia, che quanto più si moltiplicano speranze, proposte, iniziative, mezzi, metodi tanto più acuta si faccia sentire l'esigenza di *ordine*, di *chiarezza*, di *onestà* e *solidità critica*. Si avverte, infatti, il pericolo che trionfino le parole invece delle idee, le formule ad effetto in luogo delle soluzioni realistiche, la retorica al posto della ragione.

Basta dare uno sguardo a certa facile letteratura pedagogica e psicopedagogica. Stupisce notare talora con quanta approssimazione si usi e si abusi di parole; con quanta superficialità vengano manipolati termini e concetti quali personalità, struttura, integrazione, maturità e maturazione, libertà, autonomia, mentalità.

\* «Orientamenti Pedagogici», 1964, pp. 901-925.

Frequentemente manca qualsiasi punto di riferimento per coglierne il significato esatto e la giustificazione di base, perché non è definito se nel contesto si adotti la prospettiva filosofica o teologica o psicologica o sociologica, o ci si riferisca a nessuna di esse o a tutte insieme indiscriminatamente.

Ancora più problematiche diventano teorie e pratiche, quando si passa inavvertitamente da un ordine di considerazioni ad un altro, confondendo i diversi piani di idee e di realtà. Si può intuire con quanto disinvoltata imprecisione possano venire impostati i vari discorsi metodologici e con quanto scarsa aderenza alla realtà si definiscano obiettivi e si suggeriscano modi di intervento.

In tema di pedagogia cristiana siffatte approssimazioni possono radicarsi addirittura nella insufficiente comprensione e determinazione dei concetti di base, connessi con la realtà e i rapporti di natura e grazia e con la stessa definizione di educazione cristiana.

Un buon sistema pedagogico, che voglia porsi al servizio della *verità teorica e pratica* dell'azione educativa, non sembra, dunque, poter prescindere da una sicura e precisa distinzione e chiarificazione dei concetti fondamentali.

L'esigenza vitale dell'*unità*, della *sintesi* non solo non è compromessa dalla cura per le *distinzioni concettuali*, ma le suppone e richiede. Soltanto dall'articolata compresenza di tutti i principi costitutivi, degli obiettivi necessari e dei rispettivi metodi e mezzi di attuazione nasce il singolo uomo adulto e maturo, sintesi, non somma, di valori distinti e convergenti; non da sbrigative riduzioni e confusioni, che impoverendo le diverse componenti finiscono per vanificare il tutto.

Ciò vale sia per la compresenza reale di natura e grazia e dei fini divini e umani variamente articolati, sia per la convergenza operativa di distinte facoltà ed energie, fisiche, psichiche, conoscitive e tendenziali, intellettuali e volitive; ed ancora per la corrispondente differenziazione e armonia di metodologie di intervento.

Sembra che questi principi e affermazioni, opportunamente approfonditi e ulteriormente sviluppati in trattazioni monografiche, possano offrire fondamentali criteri di giudizio, di valorizzazione e di sistemazione nei confronti di tutte le iniziative pedagogiche e didattiche e di quelle che, realmente e concettualmente distinte, le affiancano e le integrano, quali il conveniente benessere corporeo, la formazione fisica, l'equilibrio psichico, la « cultura » sotto tutte le forme.

## 1. I « piani », naturale e soprannaturale, della maturità cristiana.

Qualsiasi discorso teorico e pratico, generale e particolare, sull'educazione cristiana, ha da partire inevitabilmente dai rapporti di natura e grazia, visti qui sotto lo speciale angolo delle condizioni e dei modi per cui il dinamismo dei principi divini soprannaturali interferisce con quello dei principi umani naturali collaboranti nella crescita e maturazione all'età adulta della personalità cristiana.

Vedute semplicistiche e enunciazioni inesatte o unilaterali potrebbero a questo punto, davvero cruciale, originare scompensi estremamente dannosi anche in campo educativo. Tali squilibri potrebbero tradursi in « evasioni » verso un soprannaturalismo, teologicamente infondato e infedero nella pratica, dove gli interventi di Dio e della grazia vengono concepiti miracolisticamente come il *deus ex machina* di certa tradizione drammatica, senza riferimento a sostanziosi e spesso dolorosi impegni umani, pratici e teorici, giudicati addirittura pericolosamente umanistici e naturalistici; oppure verso un attivismo tumultuoso e ingenuo, accompagnato da scarsa coscienza dei limiti umani e delle necessarie integrazioni.

Ora, sembra che il tradizionale principio cattolico *Gratia perficit, non destruit naturam* e *Ordo gratiae perficit, non dissolvit ordinem naturae* possa costituire la solida base per una sicura visione teologica della realtà umana e per una pedagogia cristiana equilibrata, capace cioè di evitare gli scogli del naturalismo e le tentazioni del soprannaturalismo.

Lasciando al teologo e al filosofo cristiano il compito di elaborare la giustificazione scientifica e sistematica di tale principio, ci si limita ora a tentarne un'applicazione al settore della formazione umana integrale dei giovani.<sup>1</sup>

Si deve notare, anzitutto, che il cristiano maturo è una realtà complessa, unica, indivisibile, nella quale natura e Grazia operano inseparabilmente e solidariamente, seppure in rapporto di causalità essenzialmente distinte, dove il primato spetta indiscutibilmente alla seconda.

<sup>1</sup> Si veda soprattutto il § 3 del cap. VI del presente saggio (*Il carattere cristiano dell'educazione e il sapere della maturazione religiosa integrale*). Il principio è richiamato e applicato alla pedagogia ecclesiastica nella *Let. all'Episcopato nel III Centenario della morte di S. Vincenzo de' Paoli* della Congregazione dei Seminari e delle Università (27 sett. 1960): « La grazia non distrugge la natura; ma - secondo un principio tomistico così fecondo nel campo della teologia - la restaura, la purifica, la eleva e la trasforma (cfr. S. Th. I, q. 2, a. 2, ad 1; a. 8, ad 2). Anzi si può dire che, in un certo senso e in via ordinaria, la natura condiziona la Grazia, in quanto la sua azione viene facilitata nelle nature ricche di doni e mortificata in quelle povere e ingenerose » (« Seminarium », 1961, 11).

Pertanto è legittimo abbracciare con un solo sguardo globale la realtà totale dei processi, articolati e convergenti, che conducono a questa sintesi viva e operante. Entro questo orizzonte, largo e comprensivo, vengono allora inclusi tutti i principi costruttivi e costitutivi della realtà educativa, naturali e soprannaturali, umani e divini, senza esplicita preoccupazione delle ineliminabili distinzioni reali e logiche. In questo caso si vuol semplicemente acquisire una *descrizione globale e sintetica dell'educazione cristiana*, nella quale viene compreso sia quanto è richiesto da parte umana per la collaborazione alla Grazia dell'educatore e dell'alunno cristiano sia la « parte di Dio » che è e va tenuta presente sempre (elevazione allo stato soprannaturale, virtù infuse, doni e grazie attuali).

Questa sintesi armonica di natura e grazia nella maturità educativa è descritta in un classico testo dell'Enc. *Divini illius Magistri*: « Itaque verus christianus, christiana educatione conformatus, alius non est ac supernaturalis homo, qui sentit, iudicat, constanter sibique congruenter operatur, ad rectam rationem, exemplis doctrinae Iesu Christi supernaturaliter collustratam: scilicet, homo germana animi firmitate insignis ... Idcirco sincerus christianus tantum abest ut res in hac vita gerendas abdicet et naturales vires comprimat, ut, contra, has alat ac perficiat cum vita supernaturali ita copulando, ut ipsam naturalem vivendi rationem exornet efficacioribusque foveat adiumentis, non modo ad spiritualia atque aeterna, sed etiam ad ipsius naturalis vitae necessitates congruentibus ».<sup>2</sup>

Questo modo di considerare l'educazione cristiana sembra legittimo. Può rispondere opportunamente a un'esigenza pratica e vitale. Nell'azione concreta la realtà va tenuta presente nella sua interezza. Le considerazioni formali, necessarie, assolutamente indispensabili nello studio e nella ricerca scientifica, potrebbero risultare dannose se trasferite nel campo pratico. Qui non si può astrarre o prescindere. Non si può operare in modo umano *astraendo* dalla presenza dell'azione di Dio. Né si può confidare nell'aiuto della Grazia e ricorrere ai mezzi soprannaturali *prescindendo* dalle necessarie collaborazioni umane. Nella vita vissuta non si può adottare il *prima* e il *poi*, che in altro senso può valere nelle considerazioni teoriche. Non si presta *prima* l'opera umana per preparare *poi* l'intervento della Grazia. Né si chiede *prima* la Grazia per *poi* offrire la collaborazione umana. Non si educa *prima* alle virtù umane perché si sviluppano *poi* le virtù soprannaturali. Nella realtà i due principi devono integrarsi indissolubilmente, secondo una gerarchia e una dinamica rispettiva, senza possibilità di artificiose, assurde, *separazioni* e *successioni*.

<sup>2</sup> ACTA APOSTOLICAE SEDIS (AAS) 22, 1030, 83-84.

Sono, tuttavia, lecite, anzi necessarie, precise *distinzioni* teoriche e pratiche tra i principi ontologici e operativi, che garantiscono, da un lato, le capacità e i modi della collaborazione umana all'azione della Grazia (natura e facoltà umane, abiti e virtù morali acquisite) e i mezzi e i metodi educativi e formativi che conducono alle dette capacità; e, d'altro lato, i principi ontologici e operativi (grazia e facoltà umane elevate, virtù morali e teologali infuse), che assicurano la presenza divina per la donazione di una realtà e il conseguimento di obiettivi radicalmente inaccessibili alla sola azione umana.

È, dunque, possibile, meglio indispensabile, isolare un significato più preciso, formale, del termine *educazione cristiana*. Intesa come azione interpersonale dell'educatore e dell'educando per la maturazione di quest'ultimo all'età adulta specifica, l'educazione include nel suo concetto propriamente ciò che da parte umana (educatore e educando) è operato e offerto perché si realizzino crescite e condizioni di carattere formalmente umano, razionale, etico, per una possibile espansione operativa della vita di Grazia, la quale però in sé si svolge secondo dinamismi specifici, di ordine soprannaturale, nei quali si esprime esclusivamente la potenza e la bontà di Dio. Il carattere cristiano non è intrinseco o essenziale all'opera dell'educazione, che è costituita rigorosamente dalla collaborazione umana di educatore e alunno in vista della crescita di quest'ultimo alla maturità morale, condizione per l'espansione della vita soprannaturale; così come non è essenziale all'uomo in quanto uomo l'inserimento nell'ordine della Grazia, che si attua invece solo per gratuita decisione divina (non, quindi, sul piano dell'essenza, ma nella concretezza dell'esistenza).

L'opera di collaborazione umana sia nel momento educativo sia negli ulteriori processi di perfezionamento è cristiana per l'indispensabile contesto in cui si pone e cioè perché avviene tutta nell'ambito di questa benefica salvifica volontà divina (in funzione della preparazione umana allo sviluppo e all'espansione della Grazia) e in funzione di questa (conformità al modello divino, «*imago et similitudo Dei*» in misura assolutamente incomparabile rispetto a quella esistente in forza del semplice rapporto creaturale, già radicalissimo), prestando ad essa condizionamenti e disponibilità umane ed eliminando, per quanto è possibile, indisponibilità e ostacoli.

Si avverte immediatamente quanto questa visione, mentre rende problematico ogni umanesimo che, sul piano di una dottrina di salvezza totale dell'uomo, voglia costituirsi al di fuori della potenza salvatrice di Dio e di Cristo, richieda e attenda un impegno umano a fondo, in tutte le fasi della vita, a cominciare dal momento educativo.

Sta precisamente in questo, a nostro parere, il valore pratico e vitale della *distinzione*, imposta d'altra parte da inevitabili ragioni teoretiche e sistematiche. Senza di essa sarebbe impossibile autentico sapere scientifico, e cioè razionalmente fondato e giustificato. *Distinguere* rettamente vuol dire *realismo* e *coraggio* nell'impegno senza possibilità di facili *alibi* operativi in senso pseudomistico o, all'opposto, falsamente umanistico.

Secondo l'equilibrato, rasserenante ed esigente insieme, spirito evangelico, la confessione della propria inadeguatezza e il ricorso all'aiuto divino è subordinata al massimo impiego delle risorse umane; non esprime viltà o pigrizia. «Così anche voi: quando avrete fatto tutto ciò che vi è stato comandato, dite: "Servi inutili siamo; abbiamo fatto tutto quello che dovevamo fare"» (Lc. 17, 10).

Estendendone il significato, il principio può diventare enormemente stimolante sul piano pedagogico, sollecitando e suscitando il vasto impegno di energie naturali e, allo stesso tempo, spingendo alla totale forte confidenza in Dio.

Secondo la concezione cattolica, espressa nel principio citato, questo umanesimo non rappresenta, dunque, una specie di concessione divina, quasi una decisione arbitraria per cui Iddio, potendo salvare l'uomo senza di lui, darebbe all'uomo la possibilità o, peggio, l'illusione della possibilità di collaborare all'opera salvifica. Questo umanesimo si radica nella natura stessa dell'uomo, che conservandosi essenzialmente tale anche nell'ordine del peccato e della Redenzione porta con sé ineliminabilmente, connaturalmente, esigenze finalistiche specificamente umane, pure nel campo della bontà morale e della religiosità, e energie fondamentali di collaborazione, anche se di fatto non garantibili nella loro consistente efficienza sul piano storico senza la presenza risanatrice, rinnovatrice, confortatrice della grazia.

Con la stessa autenticità e pienezza di significato questo umanesimo cristiano, vigoroso e schietto nella valorizzazione della natura quanto è sincero e consapevole nella fiducia in Dio, si trasferisce nelle diverse manifestazioni di vita e di cultura, comprese quelle connesse con la realtà educativa, a tutti i livelli.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> La dottrina della dinamica compresenza dei due distinti principi di natura e di Grazia è sviluppata, con particolare insistenza oggi, anche in riferimento alla formazione educativa nell'ambito delle persone ecclesiastiche e religiose, la cui speciale consacrazione a Dio e alle cose di Dio, anziché estenuare l'importanza delle disponibilità umane, piuttosto ne esalta l'insostituibile funzione condizionante e strumentale. «La perfezione del sacerdote - lasciò scritto Pio XII - non è un fatto a sé stante; bensì segue e si sovrappone alla perfezione naturale ed umana del soggetto. Non si diventa sacerdote perfetto, se non si è, in qualche modo, uomo perfetto... Tale esigenza è, per così dire, condivisa dal popolo cristiano, che brama riconoscere nel proprio

## 2. Realtà naturale. Valore funzionale e valore intrinseco.

Il principio teologico enunciato incoraggia ulteriormente a vedere e attuare la formazione del cristiano entro una prospettiva, secondo la quale i valori naturali, finalistici strumentali e metodologici, non si pongono soltanto in rapporto funzionale e ministeriale rispetto a quelli soprannaturali, ma vengono inoltre affermati e sviluppati secondo un dinamismo e una validità propria, irriducibile a quella funzionale e ministeriale, anche se ad essa coordinata.

Questa integralità di considerazione, teorica ed effettiva, aiuta a superare ancora una volta sia lo scoglio dell'umanesimo chiuso, pelagiano, naturalistico, che ignora il mondo del divino e della Grazia e le necessarie connessioni nell'ordine storico con i valori naturali, sia l'esagerazione di un moralismo e soprannaturalismo antiumanistico, che ai valori naturali attribuisce consistenza e significato esclusivamente funzionali.

### a) Rapporto funzionale dell'umano naturale con il soprannaturale

Che i valori umani (fini, facoltà, abiti e virtù, mezzi e metodi) e la formazione dell'individuo ad essi e per mezzo di essi debbano ordinarsi al fine ultimo dell'uomo, che è, in concreto, nell'ordine storico presente,

pastore un uomo distinto dagli altri per doti e virtù anche naturali, una "persona superiore" per qualità intellettuali e morali, quindi, colto, intelligente, equilibrato nei giudizi, sicuro e calmo nell'agire, imparziale e ordinato, generoso e pronto al perdono, amico della concordia e nemico dell'ozio, in una parola, il "perfectus homo Dei". Per il sacerdote anche le cosiddette virtù naturali sono esigenze dell'apostolato, perché senza di esse egli verrebbe ad offendere o a respingere gli altri » (Allocuz. preparata per il Seminario Regionale Pugliese, AAS 50, 1958, 969). Alla pedagogia ecclesiastica si riferiscono pure le seguenti indicazioni di Paolo VI, dirette a una piena valorizzazione dell'umano e del divino nell'uomo e nell'educazione: « Ut autem efficaciter adolescentium animi emendentur, ut mala noxarum vitiorumque germina ipsi praecaveant, utque bona in iis sparsa semina in salutare arbores erumpant, debita ratio habeatur opus est etiam sanarum virium, quae in hominis natura insitae sunt; ita quidem ut ecclesiasticae perfectionis opus in virtutibus naturalibus tamquam in solido fundamento innitatur... In ecclesiasticae vitae usu magni est ponderis, humanam nempe educationem pari gradu procedere oportere cum educatione, quae christianum hominem et sacerdotem addeceat, ut naturae humanae vires evahantur ac roorentur, sive ope precationis, supernaeque gratiae, quae per Paenitentiae et Eucharistiae sacramenta saepe suscepta confertur, sive supernaturalium virtutum pulsu, quibus quidem exercendis naturales virtutes praesidio sint et auxilio » (Ep. Apost. *Summi Dei Verbum*, AAS 55, 1963, 991-992). Pio XII ne aveva fatta anche esplicita applicazione alla formazione dei Religiosi nell'Alloc. ai Docenti dell'Ordine Carmelitano: « Quomodo oriatur et perstet in homine plurimi aestimanda haec firmitas, quomodo virtutes, ut aiunt, naturales, nascantur et vigescant, intento studio vultis perpendere. Hoc Nobis videmini salutari vos egisse consilio. Nimirum, si verum est – quod quidem verissimum est – supernaturali gratia perfici, non deleri naturam, evangelicae perfectionis aedificium excitandum est in ipsis naturae virtutibus. Priusquam iuvenis religiosus sodalis praeclari exempli evadat, studeat in ordinariis et cotidianis rebus perfectus homo fieri: nequit scandere cacumina montium, nisi valeat expedito gressu in plano ambulare » (AAS 43, 1951, 735).

fine soprannaturale, è evidente dal punto di vista cristiano. « Etenim, quoniam omnis educandi ratio ad eam spectat hominis conformationem, quam is in hac mortali vita adipiscatur oportet, ut destinatum sibi a Creatore finem supremum contingat, liquido patet, ut nulla veri nominis educatio esse potest, quae ad finem ultimum non ordinetur tota, ita, praesenti hoc rerum ordine Dei providentia constituto, postquam scilicet se ipse in Unigenito suo revelavit qui unus "via, veritas et vita" est, plenam perfectamque educationem dari non posse, nisi eam, quae christiana vocatur ». <sup>4</sup> Pertanto, « eo proprie ac proxime intendit christiana educatio, ut, divina cum gratia conspirando, germanum atque perfectum christianum efficiat hominem: ut Christum scilicet ipsum exprimat atque effingat in illis qui sint Baptismate renati ... Vitam enim supernaturalem germanus christianus vivere debet in Christo ..., eandemque in omnibus rebus gerendis manifestare ». <sup>5</sup>

È chiaro, quindi, che il primo e principale aspetto sotto cui va guardato e attuato lo sviluppo dei valori umani nel processo formativo è quello cristiano, e cioè quale causa dispositiva e ministeriale all'instaurarsi del *Regnum Christi*, il regno della Grazia, la vocazione alla figliolanza divina. A questa prospettiva invita ancora la citata *Lettera all'Episcopato* della Congregazione dei Seminari e delle Università, proponendo come esempio S. Vincenzo de' Paoli, il quale – si afferma – « nell'umana natura ... vide l'umanità di Cristo, e perciò non poté guardarla che con occhio sereno e benigno, come il sostrato necessario su cui edificare, sublimandola, la dignità dell'uomo redento. Conscio del resto delle sue infirmità, non le concesse che il ruolo di strumento, mai di fine ». <sup>6</sup>

<sup>4</sup> AAS 22, 1930, 51.

<sup>5</sup> AAS 22, 1930, 83.

<sup>6</sup> Cit. in « *Seminarium* », 1961, 11.

Nel settore della pedagogia ecclesiastica e religiosa, tale strumentalità e ministerialità è tanto più da sottolinearsi – non solo nel momento della selezione, bensì anche della formazione – in quanto al sacerdote e al religioso normalmente sono richieste prestazioni eccezionali, che sembrano esigere, tra l'altro, un sostrato biopsichico, culturale e morale acquisito di provata solidità: vita austera e di rinunzie (per esempio, con la castità perfetta) dipendenze e immolazioni (per esempio, nell'obbedienza incondizionata ai Superiori), lavoro e dedizione nell'apostolato ininterrotto, disinteresse e distacco dai beni materiali e dalle soddisfazioni terrene. È ancora esplicitamente richiamato nella citata *Lettera all'Episcopato*: « Il peso enorme della cura pastorale richiesto quotidianamente ad ogni sacerdote, la continua e logorante tensione cui egli viene sottoposto dai più vari ed assorbenti problemi, i numerosi pericoli che lo insidiano ad ogni passo nel forzato contatto con un ambiente che spesso ha perduto il senso cristiano e obbedisce ad una morale paganeggiante, impongono alla Chiesa la più grande cautela nella scelta dei candidati » (« *Seminarium* », 1961, 7). A fortiori, questo criterio deve adottarsi nel processo formativo: « *Juvat animadvertere* – insegna Paolo VI nell'Ep. Apost. *Summi Dei Verbum* – *divinam hanc vocationem ad sacerdotalia munia ineunda, non tantum ad animi dotes, hoc est ad mentem et*

b) *Consistenza e validità propria dell'umano naturale subordinato al soprannaturale*

Ma il medesimo principio teologico afferma pure una validità propria della *natura* e dell'*ordo naturae*, che la *gratia* e l'*ordo gratiae* non *destruit* o *dissolvit*, ma *perficit*. Soltanto ciò che è e *vale* può essere ulteriormente elevato e perfezionato. E dunque, le virtù umane acquisite in quanto tali e i molteplici condizionamenti culturali, psichici e corporei che esse presuppongono o anche soltanto accettano e regolano, oltre la funzione dispositiva e ministeriale all'ordine soprannaturale, possiedono pure una consistenza ontologica propria e una irriducibile validità umana, sia pure conseguibile, sul piano religioso e morale, con l'aiuto della grazia. Sono, quindi, beni perseguibili anche per il loro valore intrinseco, degni di essere conosciuti, amati e attuati, naturalmente entro l'ordine totale della Creazione e della Redenzione, e in relazione alle concrete situazioni, responsabilità e capacità dei singoli.

In sintesi, tenendo presenti i due fondamentali punti di vista indicati, risulta che la formazione umana del cristiano si attuerà realmente con piena verità quando tutto l'umano è sviluppato in misura proporzionata in *funzione* della vocazione cristiana e « professionale » e, insieme, seppur in forma relativa, sono coltivati *in sé* i valori umani, le qualità e le doti, che garantiscono all'individuo un'espansione normale.

Si sottolinea che da entrambi i punti di vista la formazione umana del singolo cristiano non attingerà il suo obiettivo in modo soddisfacente, se non terrà conto del particolare « profilo professionale », puntualizzando alcune più importanti e comuni forme di realizzazione: tipo di vita sociale, impegno nella famiglia, condizione economica, posizione nella comunità civile ed ecclesiale, ecc.<sup>7</sup>

liberam candidatorum voluntatem spectare, verum etiam ad sensus atque ad ipsum corpus: ita quidem ut homo totus habilis existat ad ardua suscipienda sacri muneris officia, quae saepe cum asperis incommodis sunt coniuncta » (AAS 55, 1963, 986).

<sup>7</sup> Questa totalità educativa è definita con molta efficacia, a proposito della vocazione dei Religiosi, nei primi due articoli degli *Statuta Generalia*, annessi alla *Constitutio* Apost. *Sedes Sapientiae*: « 1. Institutio, sodalibus Statuum clericalium perfectionis summo studio impertienda, ita *integra* esse debet, ut totum hominem cum naturali tum supernaturali ratione complectatur et quidem sub triplici respectu vocationis *religiosae*, *clericalis* et *apostolicae*. Pro singulorum autem perfectionis Statuum et Institutorum gradu et indole, ad illam excellentiam eadem est adducenda quam peculiaris Statuum dignitas (cc. 487, 107, 108, 124), eorumque in mystico Christi Corpore munera exigunt. 2. In huiusmodi institutione (art. 1) tria assidue concurrant oportet: *instructio*, quae intellectum in omnibus solide erudiat; *educatio*, quae omnia necessaria et opportuna praebeat ad voluntatem ordinandam ac roborandam, ad vitam agendique rationem recte conducendam; *formatio*, quae communia unicuique prudenter applicet et inculcet, eaque iuxta cuiuslibet naturae et gratiae dona atque peculiaris personarum adiuncta, diversimode compleat ».

Questa sintesi di valori in rapporto di integrazione e di arricchimento trova felice espressione nei migliori sistemi teorici e pratici di pedagogia cristiana. Ad esempio, il cosiddetto « sistema preventivo » di Don Bosco sembra precisamente caratterizzarsi per la volontà di valorizzare e tenere strettamente uniti i due aspetti dell'educazione soprannaturale e naturale, divino e umano, secondo la formula, semplice ma essenziale: « buoni cristiani ed onesti cittadini ». <sup>8</sup> Tutto ciò che è sanamente umano, il lavoro, lo studio, la professione, il tempo libero, il divertimento, i valori estetici e la realtà economica, le positive energie dell'alunno, la sua collaborazione, l'entusiasmo, il cuore, secondo lo spirito e la pratica di Don Bosco, devono convivere, anche nel momento educativo, con quanto è supremo nell'ordine soprannaturale: vivere in Grazia, operare secondo la fede e la carità, l'apostolato, l'inserimento consapevole nella vita della Chiesa, la speranza e l'attesa della vita celeste: « sempre abbiate presente lo scopo di questa Congregazione, di istruire la gioventù, e in generale il nostro prossimo, nelle arti e nelle scienze e più nella religione, cioè in una parola, la salvezza delle anime ». <sup>9</sup>

Anzi, si può affermare che questo è il messaggio di Don Bosco al mondo moderno, soprattutto in campo educativo, più che tradotto in teorie, incarnato in una esistenza tutta pervasa di simpatia umana per il prossimo, aperta all'amore per tutto ciò che di positivo, di progressivo e di costruttivo si rivelava sanamente umano e cioè, in qualche modo, *naturaliter christianum*.

In questa valutazione positiva dovrà essere incluso pure il *temporale* e lo *storico* in quanto tale, con l'esigenza di una interpretazione equilibrata – non certamente letterale – del principio ascetico « quod aeternum non est nihil est ».

La valorizzazione ontologica, morale e pedagogica di ciò che è temporale e storico è filosoficamente fondata sul principio dell'individuazione e della libertà, per cui ogni uomo, microcosmo razionale, è partecipazione limitata, singolare, in dimensioni materiali, spazio-temporali, di una natura; teologicamente deriva dall'ovvia considerazione che i fini ultimi del cristiano non solo non sono incompatibili con quelli temporali, ma richiedono anzi la fedeltà totale alla propria vocazione nell'impegno terreno: l'ortodossia cattolica nega ogni forma di quietismo, di escatologismo puro e di predestinazionismo di ispirazione protestantica.

<sup>8</sup> *Epist.* II, 203 e 465; III, 6 e 11; *Mem. Biogr.* XIII, 609 e 618, ecc.

<sup>9</sup> *Mem. Biogr.* X, 1063.

In ogni programma e metodologia di formazione umana, etica, religiosa, culturale, quindi, non solo va incluso ciò che compete all'uomo in quanto tale e che ha valore e consistenza *semper et ubique*, ma anche tutto ciò che gli consente di realizzare se stesso nelle diverse situazioni storiche, psicologiche, sociologiche. Pur ripudiando il naturalismo, lo storicismo e il relativismo, la pedagogia umana integrale è anche situazionale, storica, rispettosa e promotrice dei valori naturali e del progresso umano, nell'ordine economico, sociale, politico, tecnico, oltre che morale e religioso.

### 3. *La maturità umana.*

La concezione sommariamente esposta nelle linee essenziali, evidentemente non vale soltanto nel momento delle impostazioni generali dei problemi educativi, ma li compenetra tutti singolarmente e nei rispettivi momenti particolari, sino alle minime articolazioni *finalistiche* (obiettivi educativi generali e particolari, ultimi e intermedi) e *metodologiche*.

Riguardo ai fini potrà risultare opportuno un previo, breve chiarimento sui termini.

Non si tratta qui del *fine ultimo umano nell'ordine storico*, che è il fine soprannaturale, ma di quelle *finalità intermedie*, propriamente educative e formative in senso rigoroso, di carattere naturale e temporale, che costituiscono l'indispensabile condizionamento umano al pieno conseguimento delle finalità soprannaturali generiche e specifiche del cristiano, oppure che opportunamente lo accompagnano e lo integrano.

Molto si discute in pedagogia sul preciso significato del termine *formazione* e degli altri analoghi: *educazione*, *istruzione*, ecc. Nella Costituzione *Sedes Sapientiae* citata si trova un tentativo di precisare i quattro termini *institutio*, *instructio*, *educatio*, *formatio*, con esplicito riferimento alla formazione dei Religiosi.

Nel discorso che seguirà si intenderà per *educazione* in senso proprio la formazione che ha come scopo l'acquisizione delle *virtù morali* e della *prudenza* e cioè della maturità *formalmente umana*. Educativo in senso largo e improprio, genericamente formativo, sarà, invece, il processo di acquisizione degli *abiti di scienza*, di *cultura*, delle *abilità tecniche*, proporzionati alle capacità, inclinazioni e vocazione di ognuno; e tutto ciò che favorisce e promuove il conseguimento di quelle *positive disposizioni psichiche e fisiche*, che rappresentano già per sé beni umani appetibili e legittimi e inoltre possono costituire il necessario condizionamento per la realizzazione degli abiti e delle virtù suddette.

Sarà più facile ora tracciare uno schema abbastanza completo dei valori naturali, a cui tende una educazione e formazione umana autentica, preoccupata di offrire all'azione della Grazia (« educazione » divina) il sostrato naturale condizionante al massimo livello delle sue possibilità. Con Tommaso d'Aquino e con la migliore tradizione pedagogica spiritualistica cristiana, nel suo contenuto essenziale educazione significa acquisizione della *maturità etica*, quale espressione formale della dignità umana in quanto tale: « *promotio prolis usque ad perfectum statum hominis in quantum homo est, qui est virtutis status* ». <sup>10</sup>

In senso analogo nella letteratura pedagogica corrente, si parla di costruire l'uomo maturo, l'adulto, l'uomo di carattere, di educare la *volontà*, formare *personalità* e *coscienze*, *plasmare mentalità* quadrate, ben strutturate, coerenti, ecc.

Si ritiene che non sussistano particolari motivi che obblighino ad allontanarsi dallo schema della tradizione classica, sorretto dalle *virtù morali-chiave* della *temperanza*, della *fortezza* e della *giustizia*, e sulla *virtù-guida* della *prudenza*, con le ricchissime articolazioni rispettive. Esso affonda le radici in sicure acquisizioni antropologiche, in sede cristiana fu ripreso e riproposto da alte espressioni della Patristica e, in seguito, rielaborato e sistematicamente strutturato da grandi scuole teologiche, costituendo il fulcro dell'intero sistema morale, e potenzialmente pedagogico, di S. Tommaso d'Aquino. Oggi ancora può costituire una base criticamente giustificabile ed eccezionalmente vasta per accogliere e fondare l'intera complessa problematica pedagogica.

#### a) « Prudenza » o saggezza di vita

In uno dei documenti più sorprendenti – e, forse, accolto con minor coraggio sul piano pratico – del Magistero pontificio nel settore della pedagogia cristiana ed ecclesiastica, l'*Adhortatio Apostolica* « *Menti Nostrae* » (1950), si trova un testo estremamente significativo per chi volesse sottolineare l'ampia disponibilità « prudenziale » di una educazione realistica. « *In universum elaborandum praecipue est – afferma Pio XII –, ut singulorum puerorum indoles cuiusque propria recte conformetur; in iisque magis magisque se explicet conscientia quid ex actibus suis in se recidat periculi, quid ipsi de hominibus ac de eventibus iudicii ferant, quid denique ipsi operis ultro sponteque suscipiant* ». <sup>11</sup>

<sup>10</sup> S. Th., *Suppl.* q. 41, a. 1; in *IV Sent.* d. 26, q. 1, a. 1.

<sup>11</sup> AAS 42, 1950, 686. Alla elaborazione del concetto di *prudenza educativa* sarà esplicitamente consacrato il capitolo seguente.

In questa prospettiva uomo educato, « maturo », significa uomo capace di governarsi rettamente nelle svariate contingenze della vita, in grado di decidere e operare in base a motivazioni ragionevoli e ponderate, non spinto dal capriccio, dall'umore del momento, dalla simpatia o dall'antipatia. È l'uomo dalla « testa ben fatta », moralmente più che culturalmente, sagace, di buon senso, riflessivo, di iniziativa, capace di trar profitto dall'esperienza propria e altrui, discreto e coraggioso, audace e realista, disponibile agli eroismi della carità, nel « terribile quotidiano » oppure nelle circostanze eccezionali, evangelicamente « semplice come colomba, astuto come serpente ». In questo modo, operando entro l'orizzonte cristiano, egli gradualmente sottomette tutto il suo piccolo mondo interiore di sentimenti, di affezioni, di pensieri e volizioni, alla guida della ragione, che, d'altra parte, mediante l'inserzione del singolo nel mondo della Grazia, è partecipe della vita divina, a lui comunicata, adattata alle sue facoltà, da lui vitalmente assunta come tale (*educazione alla capacità di decisione personale, educazione del carattere, educazione della ragion pratica*).

Nei cristiani più maturi, ai quali spesso vengono affidate delicate responsabilità sociali, nella comunità religiosa e nelle società profane, tale saggezza assume importanza del tutto eccezionale, specificandosi poi secondo gli svariati campi del loro impegno, i compiti, i rapporti, le situazioni, i doveri.

A questo punto la pedagogia pratica dovrà pure definire le esigenze fondamentali e particolari di alcuni tipi di attività e della corrispondente *morale professionale*.

Evidentemente, il complicato meccanismo della capacità di governo, proprio e altrui, saggio, umanamente e cristianamente ispirato, non potrebbe conservarsi intatto e funzionante, se non venisse presidiato e garantito da stabilità e rettitudine virtuosa nelle facoltà di amare, nell'appetito sensibile e intellettuale (volontà). È compito delle virtù di giustizia, di forza e di temperanza.

#### b) *Socialità come apertura virtuosa agli altri e a Dio nella giustizia e nella carità*

Uno degli uffici fondamentali dell'educazione è di impiantare nel soggetto quell'abituale propensione a dare agli altri ciò che loro spetta, che è compresa nella *giustizia*, « constans ac perpetua voluntas ius suum unicuique tribuens ». Si creano così nella volontà umana quegli spazi, che permettono la più larga e ricca espansione della giustizia soprannaturale e della carità verso il prossimo (*educazione della volontà, educazione sociale*).

Complessa nelle sue specificazioni (commutativa, distributiva, legale) e nelle sue articolazioni, quale virtù morale acquisita, la giustizia reca, tra l'altro, disponibilità per l'apertura anche soprannaturale al *rispetto* degli altri (cose materiali e beni spirituali: buona fama, onore, ecc.), all'*imparzialità*, al *giusto giudizio*, alla *lealtà*, alla *sincerità*, alla *riparazione* e alla *restituzione virtuosa*.

Ne garantiscono più larga fecondità manifestazioni che implicano sempre il fondamentale atteggiamento di apertura agli altri, anche se non in rapporto di perfetta uguaglianza o di debito rigoroso, come avviene tra inferiori e superiori, autorità e sudditi: la pietà, l'ossequio, il servizio, l'obbedienza; oppure la riconoscenza, la veracità, l'affabilità, la liberalità, l'equità. Ad alcuni di questi obiettivi è fatto esplicito riferimento nella *Menti Nostrae*: «... cum alumni, ad probitatem sinceritatemque instituti atque eruditi, suam non minus ac ceterorum vitae integritatem animique firmitatem summo in pretio habeant, a fallacia et a cuiusvis generis simulatione abhorrebunt». <sup>12</sup>

Di assoluta preminenza gode nell'organismo virtuoso la *religione*, che per la sovrana trascendenza di Colui al quale sono diretti gli atti (sono questi, infatti, e non Dio stesso, oggetto della virtù della religione) – culto, dipendenza, riverenza, divozione, servizio – è la più alta delle virtù morali. «Religio magis de propinquo accedit ad Deum quam aliae virtutes morales; inquantum operatur ea quae directe et immediate ordinantur in honorem divinum. Et ideo religio praeeminet inter alias virtutes morales». <sup>13</sup>

In relazione a Dio non sarà mai esagerata l'importanza di instaurare una profonda religiosità, «in spirito e verità», che impedisca il decadere in ciò che è abitudinario, meccanico, automatico, e mantenga invece in atteggiamento di vivacità spirituale, di personale comunicazione con Dio, di meditazione e di preghiera, in una parola, di profonda interiorità (*educazione religiosa*).

<sup>12</sup> AAS 42, 1950, 686.

<sup>13</sup> S. Th., *Ila Ilae*, q. 81, a. 6.

Nella pedagogia ecclesiastica la maturazione virtuosa alla socialità sembra dover assumere un tono più intenso, se vuol realmente giungere alla creazione dell'« homo Dei », che si pone insieme in uno speciale rapporto di servizio del prossimo (ex hominibus pro hominibus). « Catholicus sacerdos – così iniziava una sua Allocuz. alla III Sessione del Sinodo Diocesano di Roma, il 27 gennaio 1960, Papa Giovanni XXIII – hoc sibi peculiare habet, ut in pastorale munus incumbat. Quilibet sacrorum administer, ut probe nostis, christianus est, sed non solummodo christianus: recte enim ei haec sententia tribuitur: christianus sibi; sacerdos aliis » (AAS 52, 1960, 240).

c) *Ardimento regolato. Fortezza umana e cristiana*

Ma perché ci sia ordine stabile e duraturo nella ragione e nella volontà è necessario che l'ordine si ponga stabilmente anche nella sensibilità (*educazione delle passioni*).

È anzitutto occorre che vigore e solidità interiore si costituisca in relazione ai pericoli e alle difficoltà, molte e spesso imprevedibili, che possono compromettere, quotidianamente o in circostanze eccezionali decisive, l'equilibrio delle deliberazioni, la serenità e la rettitudine del giudizio, la coerenza e la forza della decisione: timori, viltà, depressioni, opportunismi, conformismi, che travolgono o paralizzano; oppure impazienze, esuberanze incontrollate, audacia e temerarietà, che trasbordano e disorientano.

È necessaria l'acquisizione di autodomínio razionale, confortato dalla Grazia, che garantisca comportamenti lineari e fermi, coraggiosi ed eroici, virile adesione al dovere, al bene, fedeltà alla vocazione personale e alle individuali responsabilità. È necessario accumulo di larghe capacità di sacrificio, di pazienza, di sopportazione e di resistenza, di generosità e di perseveranza nel bene, sia nel compimento del normale dovere di ogni giorno sia nell'affrontare situazioni di emergenza (*educazione al coraggio*).

d) *Disciplina interiore. La « temperanza »*

Non meno fondamentale è l'abituale dominio acquisito, sorretto ancora dalla Grazia, in funzione sanante, confortante, elevante, nel mondo delle tendenze, dei desideri, dell'attività, che sono collegati con le due più elementari e radicali inclinazioni naturali umane: la conservazione dell'individuo e la propagazione della specie.

Soltanto una lunga, paziente e, non raramente, laboriosa e dolorosa opera di rinuncia, di regolazione, di moderazione, potrà portare a un ragionevole abituale dominio su questo mondo, garantendone la precisa funzionalità « umana » e cristiana e il valore intrinseco, armonizzato nell'insieme di tutti gli altri valori umani. La temperanza è, appunto, moderazione, misura, dignità acquisite e consolidate attraverso lungo esercizio motivato: sobrietà, misura, continenza, castità (*educazione alla padronanza dei desideri istintivi*).<sup>14</sup>

<sup>14</sup> Si tocca qui uno degli obiettivi della formazione umana, bisognosa di intenso affiancamento di azione soprannaturale, per il quale è da escludersi assolutamente ogni approssimazione e incompiutezza, con attenzioni particolari nel campo della pedagogia ecclesiastica. Infatti, la sobrietà e la castità, anche come virtù acquisite hanno da costituire l'indispensabile supporto di rinunzie, che per il sacerdote e il religioso assumono carattere eccezionale con il voto di perfetta castità e le conseguenti dislocazioni affettive.

#### 4. Il piano culturale. « Testa ben fatta ».

Per il normale acquisto della saggezza morale e cristiana costituisce un indispensabile condizionamento, più o meno pressante secondo le capacità, le mansioni e le responsabilità di ognuno, quella saggezza teorica – scienza, conoscenze, abilità tecniche –, che garantisce il formarsi di una « testa ben fatta » anche in senso « culturale ».

Inoltre la « cultura » è bene degno di essere ricercato, non solo per il suo valore funzionale in relazione alla « testa ben fatta » in senso pratico-prudenziale, ma anche in se stesso, come fine intermedio e valore su misura dell'uomo, legittimamente appetibile, per il migliore sfruttamento dei talenti ricevuti, per quella normale espansione di vita, che fa l'uomo equilibrato e sanamente integro.

La duplice considerazione va attentamente sottolineata e applicata – almeno *a pari*, se non *a fortiori* – in relazione alla personalità e alle funzioni del cristiano maturo, attivo, membro consapevole e impegnato nella società in cui è inserito, necessariamente sospinto a mettere a servizio della sua difficile e complessa vocazione tutte le disponibilità di mente e di cuore (orientamento « funzionale » in senso morale e religioso della cultura generale e specifica) e a promuovere un suo dignitoso sviluppo interiore personale, che lo renda anche uomo appartenente al suo mondo culturale, immesso in una civiltà, in grado di comprendere e vivere i fondamentali problemi umani, quelli del suo tempo e quelli di tutti i tempi (*formazione intellettuale, culturale*).

Il tema della « cultura », pur non essendo formalmente pedagogico, per le strettissime connessioni che presenta, esigerebbe una trattazione particolare più ampia e approfondita. Basti averne indicata la collocazione nel quadro di una formazione umana e cristiana integrale<sup>15</sup>.

#### 5. Il piano psico-fisico. « Mens sana in corpore sano ».

A fondamento di un corretto sviluppo delle capacità morali e culturali è normalmente richiesta una essenziale *sanità*, sia sul piano *psichico*, conoscitivo, appetitivo, emotivo, al livello della sensibilità e al livello delle attività superiori, sia sul piano *corporeo* (*formazione psico-fisica*).

<sup>15</sup> Al tema è dedicato soprattutto il cap. VI della parte I del vol. *Filosofia dell'educazione*.

a) *Sanità psichica (formazione della personalità)*

Le scienze psicologiche e sociali oggi hanno messo in grande evidenza i problemi relativi ad una specifica *sanità mentale*, che ha una consistenza propria ed è irriducibile a quella fisica, culturale e morale, pur non dovendosene separare.

Si parla oggi frequentemente di *personalità* normale (con significato distinto dalla *personalità* o dal *carattere* in senso *morale*, di cui si parla in altri contesti), di *personalità* ben *strutturata* internamente e felicemente *integrata* nell'ambiente.

È un tentativo di esprimere in termini di psicologia scientifica quella *sanità* ed equilibrio psichico, in senso genetico, strutturale e funzionale, che, in analogia con la *sanità* fisica e in misura maggiore, sono da considerarsi condizionamenti necessari allo svolgersi di una vita morale normale, vista anzitutto sul piano della razionalità naturale, ma anche nella sua radicale disponibilità all'ordine della Grazia. La libertà psicologica, non solo come realtà metafisica, ma anche come concreta possibilità operativa sul piano fenomenologico, è condizione indispensabile per l'effettiva maturazione all'autentica libertà nel bene.

Lo studio psicologico della *personalità* induce a classificare in due fondamentali categorie gli atteggiamenti e le capacità che la « formazione » ha da creare a questo livello: realistica *attitudine valutativa* (capacità di giudizi di valore), assicurata da un contatto oggettivo con il mondo dell'esperienza (si parla, in senso largo, di « educazione dei sensi », interni ed esterni, di coltivazione dell'immaginazione, del senso estetico, del « gusto » nei vari settori); altrettanto realistica *attitudine operativa* (disponibilità all'azione motivata), garantita da un metodico esercizio dei meccanismi psicologici della decisione e dell'esecuzione (esperienza del contatto sociale operativo, partecipazione impegnata ad attività produttive o anche ricreative regolate e finalizzate, ecc.).

È estremamente urgente sottolineare l'opportunità, anzi la necessità, di una esplicita « educazione » e « rieducazione » in questo senso dei cristiani, membri vivi e attivi in una comunità, che vuol essere essenzialmente dinamica, animata dallo Spirito, tesa in uno sforzo mai compiuto di interiorizzazione e di conquista. Infatti, essi dovranno disporre di energie psicologiche o, meglio, di una *personalità* solida ed equilibrata, capace di sorreggere il complicato edificio morale e spirituale, che comprende esigenze di « ascesi », sicuro dominio di sé, padronanza e governo delle realtà circostanti, difesa dal « mondo » (in senso evangelico) e, insieme, generosa e coraggiosa donazione nella giustizia e nella carità.

Una personalità psicologica ancor più forte sarebbe richiesta quando il cristiano non fosse un puro «gregario», ma venisse chiamato a essere un «capo» e, quindi, a portare sulle sue spalle i pesi, le sofferenze, i problemi e le ansie di tutti, con ripercussioni non indifferenti sulla delicata trama della sua vita psichica.

#### b) *Sanità fisica*

È intuitivo quale importanza primordiale rivesta per una normale pedagogia umana e cristiana il sostrato biologico, strutturale, organico e funzionale. La «formazione» dovrà tradurre in progetti metodologici molto concreti, anche a questo livello, i dati fondamentali della filosofia cristiana, confermati e illuminati dalla scienza e dall'esperienza, sulla profonda solidarietà esistente tra il piano morale (e remotamente soprannaturale) e psichico e quello specificamente organico, corporeo (*formazione fisica*).

### 6. *Principi metodologici generali.*

Non sembra opportuno in questa sede proporre una completa metodologia dell'educazione e della formazione umana del cristiano maturo, tenendo conto analiticamente dei livelli o piani indicati: morale, culturale, psichico e fisico.

È un lavoro molto impegnativo e delicato da lasciarsi al pedagogista pratico, per la parte che si riferisce all'aspetto propriamente educativo, e ai singoli competenti, per i vari settori della «formazione», con la collaborazione degli specialisti nelle rispettive discipline ausiliarie.

Pare più costruttivo limitarsi a offrire alcuni orientamenti e criteri generali, insistendo prevalentemente e, talora, quasi esclusivamente sull'aspetto preminente, che è costituito dal piano morale, cioè quello delle *virtù morali naturali* e della *prudenza acquisita*.

Inoltre, nel processo metodologico, a tutti i livelli, ma soprattutto al livello della perfezione etica, si dovrebbe tener conto di una triplice prospettiva: *strutturale-statica*, *evolutiva*, *differenziale* (tipologica e individuale), secondo che i mezzi e i metodi vengono organizzati in relazione al quadro di valori da realizzare o ai ritmi di sviluppo dell'educando o, infine, alle differenze delle categorie e dei singoli.

Nelle pagine seguenti sarà, dunque, seguito questo schema:

Principi metodologici generali.

Criteri per una classificazione e valutazione dei mezzi e dei metodi educativi.

Triplice prospettiva metodologica:

- a) Strutturale-statica
- b) Evolutivo-dinamica
- c) Differenziale, tipologica e individuale.

I principi che seguono non hanno altro scopo che di tradurre in norme direttive dell'azione metodologica la visione complessa, unitaria e articolata, degli obiettivi posti alla formazione umana del cristiano: molteplicità di piani, loro coordinazione e subordinazione, finale funzionalità di tutti in ordine alla perfezione morale.

a) *Principio della distinzione dei piani e delle strumentazioni specifiche*

Esso enuncia una verità elementare, ma che potrebbe anche non essere debitamente rispettata nella concreta opera educativa: – Ogni livello di facoltà e attività (e di valori relativi), va curato con strumenti e metodi *appropriati*, non illudendosi che mezzi e procedimenti produttivi su un piano lo siano necessariamente o in egual misura su altri piani.

La Grazia e i Sacramenti normalmente non curano le malattie psichiche, come non guariscono da quelle fisiche. Così per la bontà morale. Viceversa, l'equilibrio psichico, il buon temperamento, il « carattere felice » non si identificano con la santità né con la bontà etica e cristiana.

Un trattamento o una terapia morale, un mezzo o metodo di educazione o di rieducazione ben collaudati sul piano virtuoso non producono necessariamente effetti sicuri o di grado eguale sul piano dell'equilibrio e della sanità psichica, delle disponibilità mentali, della salute. I processi culturali, la scienza, i metodi didattici per sé stessi non garantiscono progressi morali e religiosi. La scuola, l'insegnamento (anche religioso e morale), le conferenze (sia pure « spirituali »), le teorie, per quanto opportune o necessarie anche in rapporto all'educazione, in quanto formalmente rivolte alle facoltà conoscitive degli alunni, non costituiscono per sé mezzi di produzione delle qualità propriamente virtuose, morali e prudenziali.<sup>16</sup>

<sup>16</sup> In relazione con quanto si diceva a proposito dei rapporti tra natura e Grazia e, parallelamente, tra virtù acquisite e virtù infuse, sarebbe assurdo pensare a metodi e a mezzi *diretti*, produttivi dell'accrescimento delle virtù teologali e morali infuse. I metodi pedagogici e ascetici, come s'è detto, possono operare per sé soltanto a livello delle virtù acquisite, anche se in questo stesso lavoro si può e si deve contare sull'aiuto della Grazia, diversamente cooperante. Dell'accrescimento delle virtù infuse, propriamente dette, unica causa efficiente è Dio; l'uomo, pur soprannaturalizzato, può soltanto offrire disposizioni e preparazioni nelle sue facoltà naturali.

Il principio trova una più equilibrata applicazione soprattutto in quelle situazioni, nelle quali per lunga tradizione può essersi affermata e solidificata la tendenza al moralismo, meno attento allo sviluppo delle energie fisiche, alla promozione dei valori culturali e tecnici, e in genere alla creazione dei diversi condizionamenti naturali, con pericolose disarmonie e permanenti lacune, che possono compromettere la solidità dell'intero edificio educativo.

#### b) *Principio della coordinazione e della subordinazione*

Una critica, sempre più diffusa nel campo della pedagogia in genere e dell'educazione cristiana in specie, tende a colpire la molteplicità e eterogeneità dei programmi culturali e educativi. Si segnalano fratture, incongruenze, quando non evidenti contraddizioni, tra i vari contenuti e i diversi procedimenti culturali e formativi: spirituali, intellettuali, disciplinari.

Insistente è l'invito allo studio e all'attuazione di una *sintesi più organica e vitale*.

Tale unità va ricercata, fondamentalmente, sul piano dei valori naturali, ricordando che la necessaria *distinzione* dei livelli – morale, culturale, psichico, fisico – implica strette *coordinazioni* e *subordinazioni*: non solo dal punto di vista finalistico, ma anche metodologico. Come dev'essere preoccupazione dei singoli insegnanti non solo la precisa trasmissione di un dato patrimonio culturale, di una materia, di una disciplina scolastica, ma anche la sua connessione con le altre; così dovrebbe essere unitaria e convergente l'opera di tutti coloro che collaborano nella formazione cristiana del giovane: genitori, insegnanti, dirigenti di associazioni, sacerdoti, ecc.

In proposito, forse converrà vengano ristudiate e ristrutturare quelle forme metodologiche e organizzative, che sembrano staccare troppo una funzione dall'altra, per esempio estenuando eccessivamente la funzione educativa degli insegnanti o di coloro che sono incaricati di attività disciplinari, oppure sottraendo altri addirittura a tutto il circolo culturale e pedagogico.

Positivamente dovranno essere studiate e organizzate strutture di collaborazione – assemblee, consigli, rappresentanze elettive di alunni, incontri individuali e di gruppo, ecc. –, che facilitino l'unificazione e l'integrazione dei punti di vista, nei giudizi, nelle decisioni, negli interventi.

### c) Principio della collaborazione attiva dell'alunno

Come più produttiva forma di coordinazione sembra rivelarsi quella che promuove l'attività progressivamente interiorizzata e volenterosa dell'alunno, in armonia con l'azione sollecitatrice dell'educatore.

L'appello alle migliori energie umane del giovane è una caratteristica delle più valide e feconde forme di pedagogia cristiana, tra cui sembra emergere modernamente per riconosciuti vantaggi il cosiddetto *sistema preventivo*.

Infatti, nell'ormai classico trinomio genialmente assunto da Don Bosco i mezzi e i metodi offerti dalla *religione* sono costantemente affiancati dai mezzi e dai metodi ispirati dalla *ragione* e dall'*amorevolezza*.

Dagli educatori, totalmente consacrati al bene dei giovani, esso esige nella successione degli interventi: la creazione di un *ambiente* sano, sereno, familiare, fondato sulla *fiducia reciproca* di educatori e alunni; la promozione della spontanea *collaborazione* degli alunni, circondati da vigile e amorevole *assistenza*, non solo protettiva e preservativa, ma anche e soprattutto *positiva* e *costruttiva*; l'avvio graduale dei giovani all'*iniziativa* individuale e di gruppo, proporzionata all'età, agli ambienti, alla maturità raggiunta, con l'assunzione di *responsabilità* concrete e coordinate; l'esclusione delle punizioni di carattere vendicativo e affittivo; la conservazione di un clima di calda *umanità* e di vigorosa *amicizia*, di *gioia* e di sano *attivismo*; il primato dei rapporti *personali* su quelli di carattere piuttosto formale e *regolamentare*; l'*adattamento* alle diverse età, alle differenti tappe dello sviluppo psicologico e morale, alle molteplici situazioni, con saggio criterio e sana ragionevolezza; la prudente e graduale *preparazione* al contatto formativo con il mondo esterno, con la vita religiosa e civile, con il mondo degli impegni sociali e professionali; la progressiva *apertura* cattolica e ecumenica.

Naturalmente, non è detto che sul piano storico i seguaci dei sistemi pedagogici cattolici, compreso quello preventivo, abbiano sempre avuto piena coscienza delle istanze indicate o le abbiano compiutamente realizzate. Molte volte si tratta di esigenze appena accennate oppure semplicemente contenute in forma *virtuale* in ispirazioni originarie globali. In pratica, poi, sarà sempre difficile garantire l'equazione tra i principi o le intuizioni e le attuazioni concrete.

Del resto qualsiasi metodologia è opera di uomini: se valida, anche all'origine presenta forti tratti che la fanno aderire ai tempi e all'ambiente, oltre che offrirne altri di significato perenne e universale. È inevitabile che la sopravvivenza e la permanente fecondità esigano riflessione, studio,

sforzo di adeguamento, integrazioni, accentuazioni diverse, con sollecitudini che durano quanto dura il tempo e la storia umana.

Il principio della collaborazione dovrebbe valere anche per gli educatori che si succedono nello spazio e nel tempo, occupati nella medesima opera, animati dagli identici principi, fiduciosi nella sostanza degli stessi metodi, ma impegnati in età e in luoghi diversi.

#### d) *Principio della funzionalità morale e religiosa*

La maturità personale, quale sostrato di una esaltante maturità cristiana, costituisce il vertice di una genuina educazione e formazione umana, realistica nell'ordine delle essenze e della storia.

Il « moralismo » pedagogico non si sana cadendo nell'opposta tentazione di un falso « umanesimo », che dimentica la priorità ontologica di certi obiettivi e il primato di determinati mezzi e metodi.

Vera educazione è quella che anche al livello dei mezzi e dei metodi sa creare un permanente rapporto specifico, non accidentale, con fini morali essenziali, senza evasioni e diversioni puramente culturali o diletantistiche.

### 7. *Criteri per una classificazione e valutazione dei mezzi e dei metodi educativi (e formativi).*

Si può fissare l'attenzione su tre distinzioni fondamentali, che da un particolare punto di vista interessano tutti i mezzi e i metodi di educazione e di formazione: a) condizionanti oppure efficienti; b) negativi oppure positivi; c) rivolti alle attività e facoltà « dirigenti » oppure alle attività e facoltà tendenziali, « dirette », guidate.

#### a) *Mezzi e metodi condizionanti oppure efficienti*

Agli effetti di una formazione integrale, dovranno, certamente, essere tenuti in conto a tutti i livelli i mezzi semplicemente *condizionanti*; per quanto non direttamente responsabili della perfezione educativa o formativa, essi ne garantiscono spesso la stessa conseguibilità; negativi o positivi rappresentano la *conditio sine qua non* di ogni vera educazione o almeno di una sua rapida e completa attuazione. Non vanno sottovalutati né in pedagogia né in ascetica né in pastorale.

La buona organizzazione materiale della vita educativa (collegio, associazione, famiglia), certe equilibrate forme, graduate e dosate, di « isolamento » e di preservazione, la vigilanza, l'assistenza; lo stesso vitto e il

decoro esteriore; il « clima » sereno di famiglia e il rapporto paterno e fraterno tra educatori e alunni non causano per sé la maturazione virtuosa, ma ne possono creare l'ambiente favorevole e i presupposti estrinseci.

Sarebbe, tuttavia, illusione fermarsi ad essi. È necessario siano predisposti anche formali espliciti strumenti *capaci*, negativamente o positivamente, di *influire direttamente sull'attività costruttiva dello stesso tessuto virtuoso*. La « confidenza » con l'educatore, il « clima », la serenità, creano spazi che vanno riempiti di contenuti: da comunicare, da motivare, da far praticare, con intenzione esplicitamente morale e prudenziale.

Gli stessi interventi « teorici » (consigli, insegnamenti, raccomandazioni, letture, meditazioni e istruzioni) rimangono al piano di semplici, seppur eccellenti, « condizionamenti » culturali, se non sono accompagnati e integrati, in tempi e modalità da studiare accuratamente, dall'assunzione graduale di responsabilità, da decisioni personali riflesse concordate, da prese di posizione, che implicino effettivo esercizio di rinunzie, di sacrifici, di autodisciplina (temperanza), superando stanchezze, pigrizie, insofferenze (fortezza), abilitando a tener conto delle necessarie e opportune dipendenze, coordinazioni e collaborazioni (socialità, giustizia, carità fraterna). Soltanto in questo modo si arriva all'autentico « governo personale di sé » che definisce la vera maturità umana (prudenza).

#### b) *Mezzi e metodi negativi oppure positivi*

Strumenti condizionanti e efficienti saranno, inoltre, non solo *negativi*, o proibitivi o preventivi, ma anche e principalmente *positivi*, costruttivi.

Soprattutto gli ambienti educativi collegiali (ma non raramente, soprattutto in determinati contesti sociali, le stesse famiglie) possono apparire, talvolta, sufficientemente ricchi di attrezzature idonee a proteggere, a difendere, a immunizzare, ma non altrettanto efficaci nell'organizzare mezzi e strumenti positivamente stimolanti e costruttivi.

Alla soluzione di questo problema e del precedente sembra portare un contributo apprezzabile A. Rosmini, in una lettera del 6 maggio 1836 a D. Paolo Orsi *sulla ragione perché i giovani usciti di Collegio non rispondono all'educazione ricevuta*.

« Egli è d'uopo - scrive il roveretano - che l'istitutore non ponga troppo di sua confidenza ne' mezzi esterni, e dirò così meccanici, i quali possono bensì ottenere due beni, ma nulla più, cioè: 1° rimuovere le occasioni del male; 2° disporre indirettamente l'animo al bene. Ma questi mezzi non danno il *bene* stesso; non pongono che una cotale *preparazione* a ricevere il bene, consistente nella *verità* e nella *grazia*. Or quella maniera

d'educazione, che mette ogni sua confidenza ne' detti mezzi materiali e dispositivi, in modo che trascura per questo appunto i mezzi immediati e formali, genera senza accorgersi due mali gravissimi negli animi della gioventù. In quanto ella si restringe ai mezzi *preventivi* e *proibitivi*, e in una parola ai mezzi negativi, produce una bontà apparente, posticcia, che si può dire una bontà da collegio; la quale se ne va tosto che il giovinetto non sia più rinserrato nelle sacre mura, e perciò non sia più circondato dai detti ripari, che, senza poterlo far buono, il mettevano nella impossibilità di operare il male all'esterno. In quanto poi quella educazione adopera de' mezzi positivi sì, ma puramente *dispositivi* al bene, quali sono la dolcezza delle maniere nei precettori, le carezze, le industrie, onde si rendono anche materialmente dolci le opere buone, la emulazione, ecc., essa, restringendosi a questo cagiona nell'animo del giovinetto una falsa direzione d'intenzione, che è pur l'occhio dell'anima, onde dipende la lucidezza di tutto il corpo ... Non è però che tutti questi mezzi, che *soli* nuociono, ma che adoperati insieme co' mezzi migliori preparano l'opera del render *buono* il giovinetto, non si debbano curare; anzi bisogna farne gran caso, come si fa della siepe che difende il campo dagli armenti. Il male sta, come dicevo, unicamente nel credere che in essi stia tutto, o il principale dell'educazione, o che l'educazione con questi soli mezzi sia pur incominciata ». <sup>17</sup>

c) « *Ideali* » o motivi ed esercizio delle virtù morali

Un'altra opposizione che sembra doversi superare nell'organizzazione dei mezzi e dei metodi educativi (e formativi) è quella che talvolta pare sussistere tra una pedagogia piuttosto orientata allo sforzo, all'esercizio ascetico, alla ripetizione degli atti « buoni », nel settore delle facoltà di amare e di desiderare, e una pedagogia della responsabilità personale, una « pedagogia degli ideali », rivolta all'impegno razionale nel triplice atto del deliberare, del giudicare e del decidere.

Giustamente si tende oggi a superare l'antitesi, ritenendo che, teoricamente e praticamente, una metodologia efficiente non può esaurirsi nella presentazione di idee o nell'impegno dell'intelligenza, e nemmeno nella ripetizione meccanica e prolungata di atti senza luce di intelligenza.

Quanto fu detto precedentemente circa il quadro completo dei valori costitutivi di una vera maturità umana, e soprattutto intorno alle due fondamentali componenti dell'organismo virtuoso, intellettuale e appeti-

<sup>17</sup> A. ROSMINI, *Epistolario Completo*, vol. V, 618-619.

tiva, può bastare per orientare una metodologia educativa equilibrata e comprensiva.

Qualche indicazione più concreta è offerta nel punto seguente.

## 8. *Triplice prospettiva metodologica.*

Il lavoro educativo pratico potrà poi valersi di indicazioni metodologiche più particolareggiate, che, tuttavia, dovranno tener presenti i principi e i criteri precedentemente enunciati.

### a) *Prospettiva strutturale-statica*

Essa dovrebbe articolarsi lungo due direttrici fondamentali: nella linea dell'educazione in senso largo o, più precisamente, delle varie « formazioni » psico-fisiche e culturali; e in quella dell'educazione intesa in senso rigoroso e formale.

#### I. « Mens sana in corpore sano ».

Una trattazione a parte meriterebbe tutta la complessa metodologia rivolta alla costruzione di un ambiente fisicamente e psicologicamente sano, normale, favorevole a una crescita fisica sicura e vigorosa.

È un discorso per sé meno accessibile al pedagogista e all'educatore. Anzi, sarà necessario che in questo campo essi ricorrano spesso e largamente al consiglio e all'opera dei competenti, addirittura degli specialisti, nei singoli settori: edilizia, igiene, educazione fisica, dietetica, estetica, tecnica, scienza; talvolta, medicina, psicologia normale e clinica, psichiatria, psicoterapia, ecc. La presunzione di competenza « pedagogica » universale non è la qualità di cui l'educatore sensato debba andar fiero né la nota più accettabile delle trattazioni pedagogiche.

Comunque, nel settore dell'« educazione » psicofisica, la tradizione più illuminata e la più recente letteratura pedagogica cristiana (ed ecclesiastica) sollecitano ripensamenti, innovazioni, risoluzioni pratiche aperte e coraggiose.

Grande importanza viene giustamente attribuita alla costruzione di un ambiente generale psicologicamente distensivo, fondato sulla naturalezza e semplicità dei rapporti, sulla fiducia e comprensione reciproca,

orientato a ricreare in tutte le istituzioni le strutture e lo spirito della *famiglia*, di una famiglia tesa, a sua volta, a integrarsi nelle strutture e nello spirito delle più vaste formazioni sociali.<sup>18</sup>

## II. Le virtù « naturali ».

Molto più complicata e particolareggiata dovrebbe farsi la metodologia « educativa » propriamente detta, che si propone la costruzione, graduale, paziente, delicata, dell'organismo spirituale dell'alunno.

Vi converge l'influsso quotidiano, più o meno riflesso, di tutti gli educatori.

Il fulcro dovrà essere costituito – al di là di virtù particolari, seppur degnissime, come la castità, l'obbedienza, la religiosità, che furono sempre motivo di particolare sollecitudine negli ambienti educativi cristiani – dalla capacità di *direzione* e di *decisione intelligente* (non in puro senso culturale, ma pratico-vitale). Si può ripetere con Giovanni XXIII, sottolineando il significato denso dell'espressione: « *Initium autem a mente facimus; quandoquidem a capite exordium. Etenim in mente insideant oportet et doctrina et rectum iudicium ...* ».<sup>19</sup>

L'estrema mobilità culturale e sociale, che caratterizza il nostro tempo (e presumibilmente sempre più l'avvenire), l'intenso ritmo di vita, l'insorgere incessante di esigenze, chiedono all'uomo cristianamente maturato la capacità di conciliare attivamente la fedeltà a se stesso, ai valori appresi, alla comunità ecclesiale con una sicura, personale capacità di valutazione e di decisione.

Nasce l'esigenza di una metodologia che si proponga di far uscire gradualmente l'alunno dallo stato di minorità psicologica e morale, av-

<sup>18</sup> « *Animadvertendum primo loco est – afferma Pio XII nella *Menti Nostrae*, con applicazione alla pedagogia ecclesiastica – Seminariorum alumnos, qui primis disciplinis instituantur, nonnisi adulescentulos esse a nativo suae domus humo separatos. Res igitur ipsa postulat ut, quam pueri in Seminariis vita ducant, cum communi omnium puerorum vita, quantum potest, congruat; magni tamen hinc eorum religiosa conformatione existimata, hinc naturalibus eorum facultatibus spectatis ingenique propensionibus: quae omnia in spatiosis et capacibus locis excurrant oportet ad salubritatem et ad tranquillitatem idoneis. Attamen hac etiam in re “ aequae mensura ac temperatio ” serventur: ita quidem ut numquam eveniat ut “ in sumptuosis domibus et in exquisitis suavitatibus et commodis ” ii vitam agant, qui ad sui abnegationem atque ad evangelicam virtutem conformari debeant » (AAS 42, 1950, 685).*

<sup>19</sup> Allocuz. alla II Sessione del Sinodo Romano, 26 gennaio 1960, AAS 52, 1960, 222.

viandolo alla giusta capacità valutativa, al retto giudizio e alla responsabile decisione, in una parola, al vero « governo di sé ».<sup>20</sup>

Questa metodologia rappresenta, insieme, un ottimo mezzo per operare l'inserimento sociale dell'individuo, tanto più necessario e doveroso quando la formazione educativa si svolga fin dalla fanciullezza in ambienti piuttosto chiusi. Le informazioni, il prudente contatto diretto, la conoscenza e la visione della realtà della vita, della povertà, del mondo del lavoro, l'esperienza di attività esecutive, la partecipazione alla vita di gruppo, l'iniziazione concreta a opere sociali, caritative e apostoliche, possono contribuire sia alla maturazione sul piano della saggezza pratica, umana e cristiana (« prudenza »), sia ad una impegnativa espansione nella socialità (giustizia e carità).

Le medesime fondamentali dimensioni virtuose, con l'insostituibile complemento della « temperanza » e della forza, saranno pure coltivate da altre espressioni di vita educativa: il dovere dello studio, la disciplina, l'obbedienza, la mortificazione moderata e prudente. Questi ed altri mezzi sono chiamati a facilitare l'opportuna mediazione tra autonomia e iniziativa personale e il necessario spirito di dipendenza e di solidarietà sociale, entro una concezione responsabile della vita.

#### b) *Prospettiva evolutivo-dinamica*

Ma qualsiasi pur intelligente metodologia di educazione e di formazione resterebbe inadeguata, se non sapesse includere costantemente nella prospettiva strutturale di base anche il punto di vista evolutivo-dinamico, adattandosi ai ritmi di sviluppo e alle differenze tipologiche e individuali.

Il criterio *genetico-evolutivo*, incorporato in quello *strutturale*, guiderà sia nell'organizzazione metodologica dei *programmi* sia nella ricerca e nell'uso dei mezzi per la *progressiva assimilazione* da parte del soggetto.

<sup>20</sup> È sottolineato ancora efficacemente dalla *Menti Nostrae*, con applicazione particolare alla pedagogia ecclesiastica: « Quam ob causam ii qui sacris Seminariis praesunt modum prudenter animadversionibus imponunt, ac crescentibus invenum annis ab strictiore eorum custodia vel cuiusvis generis refrenationibus sensim temperent; id prorsus consecuturi ut sibi ipsi adulescentes moderentur, seseque suorum esse operum auctores sentiant. In quibusdam praeterea rebus non modo licitam largiantur alumnis agendi libertatem, sed eos etiam ad secum cogitandum in animo insuescant, ut veritates, quae vel doctrinas vel quae usum spectent, faciliore negotio combibant. Neque extimescant moderatores ne concrediti sibi iuvenes hodiernos cognoscant eventus; quin etiam praeter quam quod illis rerum notitias aperient ex quibus maturum de factis iudicium iidem sibi faciant, controversias etiam de quaestionibus id genus ne declinent, ut iuvenum mentes ad aequam rerum rationumque aestimationem informent » (AAS 42, 1950, 686).

La fedeltà ai fini deve sapersi continuamente conciliare, in sostanziale sincerità, con l'*adattamento ai tempi* e agli *alumni*, per quello che sono e per quello che potranno o dovranno essere.

È perfettamente applicabile a qualsiasi opera educativa quanto è affermato con vivissima modernità nella *Costituz. Apost. Sedes Sapientiae* a proposito della formazione dei Religiosi: « *Qua in evolutione moderanda, omnium sive eius qui divinitus vocatus est, sive locorum et temporum conditionum ratio habenda est, ut finis praestitutus efficaciter attingatur. Iuniorum itaque sodalium educatio et efformatio omnino securo, illuminata, solida, integra, sapienter et audacter hodiernis sive internis sive externis necessitatibus accomodata, adsidue excolta vigilanterque probata sit oportet, non ad religiosae solummodo, sed ad sacerdotalis quoque et apostolicae vitae perfectionem quod attinet* ».21

Le classiche leggi della *naturalità*, della *elementarità*, della *gradualità* troveranno concreta applicazione nei metodi educativi, come già da tempo e molto più rapidamente hanno trovato nel settore scolastico. L'«adulterio» pedagogico non sembra diventato ancora ricordo di cose passate.

Soprattutto nei primi anni si insisterà sugli «elementi» dell'educazione: sul piano naturale, l'urbanità, la correttezza dei modi, la sincerità e semplicità nel pensare, nell'esprimersi, nell'agire, l'educazione civile, la simpatica convivenza, la rettitudine di intenzione, l'applicazione al dovere, l'allegria, l'ordinata espansione nel gioco, il rapporto filiale con Dio.

Si continuerà poi con crescente intensità.

### c) *Prospettiva differenziale, tipologica e individuale*

L'educazione dovrà, infine, diventare per molti aspetti e in vari momenti sollecitudine per il singolo, opera eminentemente *individuale*.

Nella formazione cristiana esistono strutture che provvedono alla soluzione del problema. Emerge la «direzione spirituale». Ma non sarà il mezzo esclusivo. Esistono tante altre forme di accostamento individuale, soprattutto occasionali: l'azione religiosa e il contatto personale; in scuola e fuori scuola, la parola, il dialogo, lo scritto, il consiglio, la correzione, la lode, il rimprovero.

Nell'azione concreta, la scienza psicologica (individuale e caratterologica), l'intuizione e l'esperienza potranno fornire all'educatore indicazioni e suggerimenti per organizzare i suoi interventi, adeguandoli alle

21 AAS 48, 1956, 358.

particolari esigenze dei gruppi o di singoli individui. Per ogni alunno o gruppo di alunni sarà, allora, possibile decidere quale valore umano e cristiano accentuare di volta in volta, su quale elemento della struttura bio-psichica preferibilmente insistere, quale lacuna psicologica o morale colmare, quale esuberanza frenare o riorientare, quale energia latente sollecitare.

È un lavoro che finisce per sfuggire ad ogni classificazione e sistemazione; ma impegna fortemente la *saggezza* educativa del formatore, e la sua *abilità* tecnica, frutto l'una e l'altra di coscienziosa preparazione, di lunga pazienza, di illimitata dedizione, naturale e soprannaturale.

## CAPITOLO TERZO

### SAGGEZZA E SCIENZA NELL'EDUCARE

#### 1. *Preludio.*

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

L'ANTITESI  
TEORIA  
PRATICA

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

È noto che in almeno due filosofie contemporanee, diventate anche sistemi di azione educativa o politica o l'una e l'altra insieme, il problema ritorna con interpretazioni e soluzioni alterne: <sup>1)</sup> l'attivismo pragmatista e il prassismo dell'ideologia marxista. Nel *Poema Pedagogico* A. S. Makarenko descrive molto efficacemente l'opposizione tra gli « dèi » dell'Olimpo pedagogico, armati di generici principi astratti, /e/ l'educatore impegnato in questioni molto minute e concrete. Ma egli imposta, pure, con notevole

acutezza il problema del rapporto tra ideologia e prassi nel processo educativo, tra conquista della coscienza, della consapevolezza teorica del ragazzo, e il puntuale impegno effettivo nell'azione vissuta e sofferta. «Conoscevo la legge – afferma Makarenko – per cui nel fenomeno pedagogico non esistono nessi diretti e tanto meno sono possibili la formula sillogistica, il breve balzo deduttivo». <sup>1</sup>

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

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

Orientamenti simili, riferiti all'attività sociale e politica, sono offerti da Giovanni XXIII nell'Enciclica *Pacem in terris*, quando invita i credenti ad operare la sintesi di convinzioni religiose e morali, di competenza scientifica e di capacità tecnica, di dedizione e generosità personale. «Non basta essere illuminati dalla fede ed accesi dal desiderio del bene per pene-

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

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

trare di sani principi una civiltà e vivificarla nello spirito del Vangelo. A tale scopo è necessario inserirsi nelle sue istituzioni e operare validamente dal di dentro delle medesime. Però la nostra civiltà si contraddistingue soprattutto per i suoi contenuti scientifico-tecnici. Per cui non ci si inserisce nelle sue istituzioni e non si opera con efficacia dal di dentro delle medesime se non si è scientificamente competenti, tecnicamente capaci, professionalmente esperti... È perciò indispensabile che negli esseri umani in formazione, la educazione sia integrale e ininterrotta; e cioè che in essi il culto dei valori religiosi e l'affinamento della coscienza morale proceda di pari passo con la continua sempre più ricca assimilazione di elementi scientifico-tecnici; ed è pure indispensabile che siano educati circa il metodo idoneo secondo cui svolgere in concreto i loro compiti ».<sup>3</sup>

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

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

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

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

## 2. Impostazione del problema e notazioni storiche.

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

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

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

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

+ Ed infatti, la realtà educativa è tutta singolare, contingente, costituita da persone, da cose, da fatti e da processi, totalmente immersi nel mondo del materiale, dell'individuale, della singolarità, del per accidens. La teoria, invece, si muove per intrinseca struttura nel mondo dell'immateriale, dell'universale, del necessario, del per se.

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

- Altri, pur avvertendo e sottolineando l'eterogeneità dei due termini, sembrano placarla con eccessiva facilità. Se ne trova un classico esempio nella pur valida opera di G. A. RAYNERI, *Della Pedagogica*, il quale ispirandosi a una precisa distinzione rosminiana scrive: « La pedagogica è la scienza dell'educazione umana. Giova distinguerla dalla pedagogia che è l'educazione stessa, come viene indicato dalla etimologia del vocabolo. Passa fra loro la stessa differenza ch'è fra scienza ed arte. Versa l'una nel pensiero, ed è un sistema di cognizioni; l'altra nell'opera, ed è un sistema di azioni; ma sono necessarie al mutuo loro compimento. Perché la scienza ha bisogno dell'arte per essere utile alla vita e dirigere l'andamento delle cose umane; e l'arte abbisogna della scienza per essere illuminata e conscia del suo scopo e della sua potenza. Ora qual è il nesso logico che le congiunge e l'ordine secondo il quale s'apprendono? Distinguiamo l'operare istintivo ed empirico dall'operare riflessivo e razionale, e troveremo che

la scienza dipende dal primo e governa il secondo modo d'azione; ella si forma meditando sulle leggi che segue la natura nel progressivo suo svolgimento. Conosciute queste leggi e ridottele a forma di teoremi scientifici, le applica ai casi particolari e se ne serve per la risoluzione dei problemi che le si affacciano; queste norme operative poi, accoppiate all'esperienza ed all'esercizio, costituiscono l'arte propriamente detta. La quale perciò è figlia della scienza e nipote dell'istinto ingenito inserito da Dio nell'animo umano. Di che apparisce che il pensiero e l'azione, la scienza e l'esperienza, s'intrecciano e si sostengono a vicenda, e sono gli anelli d'una sola catena, la quale è debole od inutile, ove si voglia, giusta il senno piacevole di alcuni, l'una dall'altra disvellere e separare ».<sup>5</sup>

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

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

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

<sup>6</sup> *O. c.*, p. 521.

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

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

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

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

Né da analogha accentuazione intellettualistica sembra scostarsi ANTOININ EYMIEU, nel vasto lavoro su *Le gouvernement de soi-même* (1935-1938). Sono note le leggi enunciate nel volume *L'art de vouloir*, che secondo lui « *c'est une manière de penser, c'est l'art de choisir ses idées, pour cette raison que les idées sont la semence des actes* »<sup>9</sup>: « 1° S'il n'y a pas l'idée de ces actes, ces actes ne se produisent point ... 2° Quand' il y a une

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

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

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

seule idée dans la conscience, l'acte dont elle est la représentation suit inmanquablement ... 3° Si l'attention englobe à la fois plusieurs idées dont les actes correspondants ne se contredisent pas, les actes suivent distincts ou coordonnés, comme les idées elles-mêmes ... 4° S'il y a tout un tourbillon d'idées disparates, celle-là seule se traduit en acte, qui, à ce moment-là, tient le centre de la conscience, ecc. ».<sup>10</sup> Nel volume dedicato a *Les grandes lois* egli sviluppa più largamente il primo grande principio: « Par les idées pour gouverner les actes. L'idée incline à l'acte dont elle est la représentation: telle est la loi psychologique ».<sup>11</sup>

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

### 3. Linee generali di soluzione.

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

<sup>10</sup> O. c., pp. 43-46.

<sup>11</sup> O. c., p. 25.

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

<sup>13</sup> O. c., p. 77.

senta modernamente in termini non molto dissimili nell'idealismo di tutte le specie, lo scientismo positivistico, le svariate forme illuministiche e neo-illuministiche, e in fondo in certe interpretazioni della filosofia marxista della *praxis*.

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

Si possono mettere in evidenza alcune formulazioni chiave:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Com'è ovvio ciò non significa che l'individuale rimanga del tutto inattingibile al pensiero umano. In quanto facoltà dell'essere l'intelletto umano è in grado di rifarne l'intero perimetro.<sup>17</sup> Ma ovviamente a suo modo: il singolare gli rimane accessibile in una conoscenza riflessa,<sup>18</sup> comunque largamente integrata da complementarità di parte sensitiva.

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

III. D'altra parte, l'uomo essere ragionevole e libero è chiamato a reggere sulla misura della sua dignità la propria vita, tessuta dalla indefinita molteplicità dei suoi atti. È questa la sua più alta missione, il suo destino – essere autenticamente se stesso! –, la condizione della sua riuscita o del

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

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

suo fallimento, del raggiungimento o meno del suo fine ultimo, senza cui tutti i successi parziali non avrebbero un definitivo senso umano. È il cardine di tutta la realtà *morale*, realtà schiettamente ed esclusivamente umana.

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

#### 4. *Il superamento dell'antitesi di teoria e pratica: la prudenza o « saggezza » virtù intellettuale dell'uomo di azione.*

Orbene, una soluzione dell'antitesi sembra possibile ritrovare già in una particolare forma del pensiero classico, che ha dato uno sviluppo interessante e originale ad una autentica filosofia della prassi, una filosofia dell'azione umana, che la cultura occidentale non ha, forse, adeguatamente assimilato e utilizzato, facilitando anche così l'acuirsi della lotta tra intellettualismo e antiintellettualismo, tra idealismo e pragmatismo, tra sistemi volti alla sopravvalutazione dell'idea e sistemi esaltanti la vita, l'azione.

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

1. In un mondo perfettamente predeterminato (per esempio, quale viene ipotizzato da una concezione panteistica a sfondo spiritualistico o ad esito materialistico) oppure in un mondo tutto lucido, trasparente, totalmente permeabile alla ragione, in un mondo di pure essenze oppure in un universo radicalmente meccanizzato (iperuranio platonico, universo cartesiano e leibniziano, mondo hegeliano o macchina positivistica) tale qualificazione risulterebbe impervia. Né, d'altra parte, sarebbe richiesta, perché superflua, in un mondo di puri eventi, popolato da individualità brute, chiuse nella pura opacità dell'esistere e della puntuale sensibilità, senza

orizzonti di spiritualità, di razionalità, di libertà. Essa è possibile e necessaria nel mondo della realtà contingente dove abitino e operino creature razionali e, pertanto, sospinte dalla loro stessa natura ad affermare in esso la loro razionalità. È la virtù di esseri intelligenti chiamati a permeare di valori sovratemporali il tempo e di prospettive universali l'individuale. È la virtù adeguata alla condizione umana. È lo strumento con cui l'uomo dà un senso umano alla molteplicità dei fatti e alla contingenza in cui è chiamato a vivere e a operare, secondo il suo destino ontologico di sostanza fisico-spirituale. È il mezzo e il tramite per l'affermazione del determinato e del pensato sull'indeterminato e sul casuale, di ciò che è voluto sull'imprevisto e il naturale, di ciò che è deliberato e deciso (razionale e libero) su ciò che è capriccioso e incontrollato. Con Aristotele si può parlare di essa come della virtù del *καιρός* e cioè del «tempo opportuno», del «quando si deve» e del «giusto momento», sostituiti rispettivamente al puro «quando» e al puro «momento»; quella che conferisce una qualificazione umana (opportuno, giusto, conveniente in relazione al fine umano) a un fatto puramente cosmologico, all'evento naturale.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Questo modo di vedere è strettamente connesso con la concezione classica del dinamismo delle facoltà dell'uomo in qualsiasi effettiva produzione umana. La ragion sufficiente di qualsiasi opera umana è data dalla presenza nel soggetto di una duplice determinazione causale: *l'idea dell'atto da compiere come causa formale*, la tendenza ad agire come *causa efficiente* sul piano esistenziale. Se mancasse la prima il soggetto non avrebbe nessuna ragione di agire in un modo piuttosto che in un altro; se mancasse la seconda il soggetto non avrebbe nessuna ragione di agire o di non agire. L'azione umana intelligente esige la collaborazione unitaria e indissolubile dei due elementi. Questo significa che l'intelligenza deve in qualche modo congiungersi con le facoltà del desiderare, dell'amare, del tendere per esserne la guida e la regola, altrimenti non avrebbe senso il suo intervento; e che le facoltà dell'amare esigono questa guida per realizzarsi come facoltà che operano secondo la specifica caratteristica umana, e cioè razionalmente. La conoscenza pratica, dunque, consiste nell'imporre una causalità formale, una specificazione, agli apparati dinamici, o viceversa

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

nel consentire che questi animino l'esercizio dell'intelletto. Il termine proprio della conoscenza pratica non è, dunque, l'operazione (la realtà) in quanto oggetto di conoscenza, ma la realtà in quanto oggetto di desiderio, in quanto bene o utile o onesto (bene morale), la causa finale. Il desiderio e le facoltà relative che non hanno alcuna causalità intrinseca nella costituzione della conoscenza teorica, svolgono una funzione essenziale nella costituzione della conoscenza pratica. Fine dell'una è il mondo dell'essenza, universale, necessaria, e lo strumento è l'idea che astrae dall'esistenza; fine dell'altra è il concreto mondo esistenziale dell'operare e il suo strumento è il giudizio, che si porta sempre su una esistenza attuale o possibile in quanto termine di un progetto realizzatore. È pratica la conoscenza quando e in quanto presenta alla volontà un oggetto come operabile, come un bene, necessitando la sua naturale tendenza al bene (quindi sul piano dell'esercizio), e come questo bene, hic et nunc, eliminando l'indifferenza sul piano della specificazione.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

26 Ibid., 47, 3 c.

27 « L'empirie d'Aristote – scrive P. Aubenque – évoque tout autre chose que l'“ empirisme ” des modernes: si l'on entend par ce dernier vocable une action plus qu'un savoir et, qui plus est, une action sans principes et sans perspectives, qui meurt et renaît au gré des circonstances, on est à l'opposé de l'expérience aristotélicienne, qui ne s'oppose pas moins à la pratique tâtonnante et immédiatement utilitaire qu'à la science « inutile » des principes. L'expérience n'est pas la répétition indéfinie du particulier; mais elle entre déjà dans l'élément de la permanence: elle est ce savoir vécu plus qu'appris, profond parce que non déduit, que nous reconnaissons à ceux dont nous disons qu'ils “ ont de l'expérience ”. Qu'un tel savoir soit incommunicable, comme le montre l'exemple de Périclès et de ses enfants, prouve qu'il s'agit là d'un savoir enraciné dans l'existence de chacun, mais non qu'il ne s'agisse pas d'un savoir: l'incommunicabilité de l'expérience n'est que l'envers de sa singularité irremplaçable, singularité qu'il appartient à chacun de reconquérir pour soi-même, dans la patience et le travail. Si la science s'adresse à ce qu'il y a de moins humain dans l'homme, de plus impersonnel, l'intellect, et si sa transmission se fait par les voies universalisables du logos, c'est à un niveau plus vital que se situe l'expérience: à ce niveau où les facultés intellectuelles sont responsables,

## 5. La saggezza propria dell'educatore.

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

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

non seulement de la logique de leur contenu, mais de la conduite de l'homme, dont elles sont le guide, à ce niveau où le *logos* lui-même doit parler le langage de la passion ( $\pi\acute{\alpha}\theta\eta\sigma\iota\varsigma$ ), du caractère ( $\nu\acute{\iota}\theta\omicron\varsigma$ ), du plaisir et de la peine, s'il veut être entendu d'eux et les élever à son niveau... La prudence est ce savoir singulier, plus riche de disponibilité que de contenu, plus enrichissant pour le sujet que riche d'objets clairement définissables, et dont l'acquisition suppose non seulement des qualités naturelles, mais ces vertus morales qu'il aura en retour mission de guider... » (P. AUBENQUE, *La prudence chez Aristote*, Paris, PUF, 1963, pp. 59-60).

A queste conclusioni, tuttavia, non giunge soltanto Aristotele, ma confluiscono anche posizioni particolarmente sensibili a istanze fenomenologiche e esistenziali. Troviamo del tutto pertinente, tra altre, la tesi formulata da K. Rahner: « il particolare concreto, soprattutto la concreta decisione spirituale-personale, libera, nonostante la reale validità del generale, non è mai il caso semplicemente di essenze generali, e perciò non può mai, per principio, essere dedotto in modo adeguato dai principi generali. Prescindendo da noti problemi generali di ontologia dell'individuale, la tesi deve valere almeno per la concreta, libera decisione della persona spirituale... La concreta decisione particolare, nella sua realtà ed obbligatorietà morale, non si può risolvere adeguatamente nel generale, che viene enunciato in base ad un principio, senza dimenticare però che anche il principio particolare "più concreto" è e rimane sempre un principio generale. La decisione concreta è sempre anche la realizzazione del generale, e perciò è certamente soggetta a principi generali, qualunque sia la spiegazione più precisa che ontologicamente viene data e del generale e del rapporto del generale con il particolare concreto. Ne consegue che un'etica radicale della situazione è falsa ... Ma la libera decisione particolare e la sua essenza concreta, individuale, sono qualcosa di più del semplice caso del generale, anche se questo "di più" come tale non può essere direttamente colto dalla ragione astratta, la quale non può mai fare a meno di concetti generali, che riflette ed oggettiva » (K. RAHNER, *La problematica teologica di una costituzione pastorale*, nel vol. *La Chiesa nel mondo contemporaneo*, Brescia, Queriniana, 1966, p. 65).

<sup>28</sup> S. Th. *Ila Ilae*, 20, 3 ad 1<sup>um</sup>.

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

La prudenza è amore che sa dirigersi nelle proprie scelte; è, in altre parole, discernimento esatto del quando e del come agire (e fare e lasciar agire) in relazione a un fondamentale desiderio di bene, garantito dalla rettitudine di tutti gli appetiti (necessaria connessione tra prudenza e virtù morali). Alla base della dedizione educativa, sta, dunque, la capacità di deliberare in serenità e piena disponibilità sui mezzi adeguati per una generosa collaborazione alla crescita dell'educando, senza lasciarsi fuorviare da motivazioni meno chiare (simpatie e preferenze, ricerca di sé, vanità e orgoglio, cura delle apparenze, passività e pregiudizio). Verrà in aiuto oltre al richiamo delle informazioni della scienza (morale, psicologica, pedagogica, ecc.), l'esperienza passata, propria e altrui, la quale non è altro che codificazione di decisioni prudenti. Sarà pure prezioso, soprattutto negli educatori meglio dotati di facoltà naturali di immaginazione e di intuito, il colpo d'occhio, l'occhio clinico; e negli altri e in tutti, la docilità nei confronti dei più saggi o più competenti, individui o gruppi: direzione spirituale, consulenza medico-psicopedagogica, scambio di idee e di esperienze nei gruppi familiari, ecc. Si eviteranno animosità e leggerezza, presunzione e impulsività, precipitazione e approssimazione.

Nel momento del giudizio l'educatore sarà guidato a concludere la deliberazione con risoluta fermezza e intelligente scelta del tempo, evitando temporeggiamenti e attendismi ingiustificati e dannosi. La maturità "prudenziale" donerà buon senso, giusto criterio, perspicacia, e, in clima cristiano, capacità di vedere e giudicare le cose, gli interventi e le ini-

ziative alla luce delle finalità soprannaturali e dei soccorsi di grazia entro cui si muove l'azione di genitori santificati dal sacramento del matrimonio.

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

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

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

Lo « stile » pedagogico dei grandi educatori pratici si identifica con la loro prudenza acquisita e, se cristiani, soprannaturale infusa. Si pensi a quello « stile » di educazione cristiana che è il « sistema » preventivo di Don Bosco.

Lo sottolinea acutamente lo stesso Makarenko, mettendone in evidenza soprattutto il riflesso nell'ambiente, nella comunità giovanile. « La "teoria" pedagogica – scrive nel *Poema Pedagogico* – ha sempre ignorato il

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

campo dello stile e del tono, mentre si tratta della parte più sostanziale e importante dell'educazione collettiva. Lo stile è qualcosa di delicato e che si rovina presto. Bisogna averne cura, seguirlo giorno per giorno, coltivarlo con lo zelo col quale si coltivano i vivai. Lo stile si forma molto lentamente, perché non è ammissibile senza l'accumularsi di tradizioni, cioè di posizioni e di abitudini acquisite non dalla sola coscienza, ma dal rispetto cosciente per l'esperienza delle vecchie generazioni, per la grande autorità dell'intero collettivo, che vive nel tempo ».<sup>30</sup>

## 6. Le funzioni della « teoria » pedagogica.

Nell'attività concreta l'educatore può decidere soltanto in puntuale aderenza alle esigenze dei singoli interventi considerati nel loro significato umano (e cristiano) hic et nunc. Per sé non potrebbero assolverlo

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

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

da errori e « imprudenze » sole considerazioni di carattere generale, teorico e scientifico. Precisamente perché scientifiche e teoriche, e cioè universali e necessarie, non potrebbero mai costituirsi guida adeguata o proporzionato criterio di giudizio di un processo che è totalmente costituito da atti singoli, individuali, contingenti.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

nesso di verità o pseudoverità acquisite per eredità senza beneficio di inventario.

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

Non è il caso qui di dare uno sviluppo sia pure sommario al « sistema » di questo sapere, restringendo la considerazione anche soltanto alle scienze « pedagogiche », formali, ausiliarie e strumentali.<sup>31</sup> Indubbiamente dovrebbero comparire in primo piano quelle conoscenze che pongono a contatto con il significato più profondo ed essenziale della realtà educativa: *saggezza filosofica e sapienza teologica*, secondo i vari tipi di approfondimento riflesso, dalla più elementare istruzione catechistica alla scienza filosofica e teologica sistematica e organica. Un sapere sapienziale del genere sfocerà inevitabilmente in impegno sul piano della « spiritualità » vera e propria (in questo caso familiare e educativa). A quest'ordine di idee si mostrano particolarmente sensibili riuscite forme organizzate, orientate alla formazione dei futuri sposi oppure al consolidamento dei focolari già costituiti.

Un contributo notevole sarà pure portato, quasi al versante opposto, dal vivo contatto con l'*esperienza storica*: sia attraverso la conoscenza documentata delle *pedagogie vissute (storia dell'educazione)* sia mediante l'accostamento critico delle teorie ad esse connesse oppure desunte dalle varie concezioni della vita e del mondo (*storia della pedagogia*).

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

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

Tale aspetto può venir ulteriormente sottolineato se, oltre attingere a esperienze prudenziali, essa stessa organizza tali esperienze, sottopo-

<sup>31</sup> I capitoli seguenti sono dedicati esplicitamente a tale argomento.

nendole a verifica in qualche modo sperimentale onde poterne trarre conclusioni emergenti al di sopra della pura validità situazionale (*pedagogia sperimentale*).

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

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

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

Il pensiero corre qui immediatamente, per la sorprendente analogia e la perfetta aderenza alla realtà, a quanto Aristotele afferma della *retorica*, che è l'arte o scienza pratica legata alla saggezza politica come la metodologia pedagogica alla saggezza educativa. Tra la « persuasione » politica e la « persuasione » pedagogica e le scienze tecniche relative le analogie sono evidenti. « L'uso dei procedimenti retorici – scrive Aristotele, e si potrebbe tranquillamente sostituire, in relazione al nostro argomento, l'uso dei procedimenti persuasivi dell'educazione – suppone ed esige l'attitudine e la capacità al ragionamento, la conoscenza dei caratteri, la conoscenza delle virtù o dei fini e, in terzo luogo, delle passioni, della natura e delle modalità o qualità di ciascuna e delle cause che le fanno nascere e come; donde risulta che la retorica è come una diramazione della dialettica e di quella scienza morale, che è giusto denominare politica ». <sup>32</sup>

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

<sup>32</sup> *Rhet.* I, 1356 a.

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

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

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

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

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

La radice sta nella diversa natura delle due attività, educativa e didattica (e catechetica).<sup>1)</sup> La prima ha come termine la creazione dell'abito della prudenza e ha come oggetto formale la regolazione razionale della libera attività umana, precisamente in quanto libera.<sup>2)</sup> L'altra, invece, ha come termine la creazione di abiti di scienza e svolge il suo lavoro secondo procedimenti rigidamente imposti dalla stessa natura dell'intelletto e se-

condo regole d'arte (la logica), che non ammettono alternative o adattamenti caso per caso: l'intelligenza non è facoltà libera. In altre parole l'oggetto dell'«ars didactica» fa parte dei *factibilia* (anche se non si identifica con i *factibilia* delle arti meccaniche), mentre l'oggetto della prudenza educativa è il mondo degli *agibilia*. E dunque la regolazione imposta dalla prudenza negli atti liberi include essenzialmente la rettitudine della volontà e degli appetiti sensibili, che non è richiesta per sé dalla riuscita regolazione dell'arte didattica.

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

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

### 7. Impegno teoretico e impegno pratico.

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

In fondo, nelle pagine precedenti non si è fatto altro che cogliere il significato preciso di questo innocente bisticcio. In sostanza si sono accolte le istanze sia degli uomini di azione che dei teorici. Ma non si è creduto di placarle ricorrendo a una semplice sommazione o giustapposizione, dove la teoria fosse la mente e la pratica il braccio (e il cuore). Non si è creduto di cedere a questo schema platonico-cartesiano, apparen-

temente ovvio. Non l'ha consentito la visione di un mondo – che i « pratici » soffrono quotidianamente, operando in una realtà tutta singolare, mobile, quasi ribelle agli schemi della teoria –, che è costituito inequivocabilmente da individui concreti, limitati da invalicabili condizioni materiali, solo imperfettamente partecipi delle qualità specifiche.

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

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

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

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

Don Bosco, straordinario uomo di azione e costruttore di collaboratori che furono decisi fautori della « politica delle cose », invitava i giovani educatori a raccogliersi, a riflettere, a pensare, incominciando dalle loro stesse azioni: « Farsi un quaderno intitolato: l'Esperienza e in questo registrare tutti gli inconvenienti, i disordini, gli sbagli mano a mano che occorrono; nelle scuole, nelle camerate, nel passeggio, nelle relazioni tra giovani e giovani, tra superiori e inferiori, tra i superiori stessi; nei rapporti del Collegio coi parenti dei giovani, colle persone estranee, colle autorità scolastiche, o civili o ecclesiastiche. Notare eziandio le disposizioni che si videro necessarie per ovviare a molti sconcerti nelle feste straordinarie; e così via discorrendo. Come pure tener conto dei motivi di cambiamenti o d'orario o di funzioni, o di vacanze, o di scuole in certe circostanze. Quindi leggere a quando a quando e studiare le proprie note; e specialmente, ricorrendo eguali circostanze, riandare quanto altra volta si fece per regolare con prudenti misure ogni cosa, e gli errori nei quali si era incorsi, e la maniera di rimediarsi ... »<sup>33</sup>

Continuando su questa linea riuscirà naturale all'educatore saggio affidarsi a considerazioni più elaborate e, quando si rivelasse necessario e opportuno, superare dubbi e incertezze ricorrendo al sapere e alla cultura, generale e specifica, compresa quella che si presenta nelle forme sistematiche e organiche della scienza. « Finattanto – scrive forse con eccessiva franchezza il Tommaseo – che gli educatori non s'umilieranno ad osservare, quale, non dico già delle novità proposte, ma pur delle antiche pratiche smesse tra noi, possa giovare al perfezionamento dell'ingegno e dell'animo umano; le proposte del meglio saran tutte a molti occhi vane, perché destituite di prova. E se taluno col senno proprio vorrà metterle in opera; questi, nuovo dell'arte, solo all'impresa, senza i soccorsi di coloro che possano dare a simili sperimenti autorità, riuscirà a nulla, o a poco. Istupidito così sotto la mole del presente, lo spirito umano col desiderio del meglio ne perde la speranza e l'immagine; diventa schiavo di tanti tiranni quante sono le crudeli e stolte abitudini che dalla

<sup>33</sup> *Memorie Biografiche*, vol. VII, 523; cfr. analogamente parlando nel 1876 di cronache delle varie istituzioni (*Memorie Biografiche*, vol. XII, pp. 68-69).

culla alla tomba lo stringono ora in catene ora in fasce ... E sinattanto che in tutte le umane cose non si adotti il metodo del paragonare, le intenzioni più rette, gli sperimenti più lunghi cadranno a vuoto ... Né già si creda che sperimenti leggeri e grossolani possano servire al nostr'uopo. Osserviamo come proceda nello studio delle cose corporee la Fisica; con quanta delicatezza d'operazioni e di strumenti; come rivolga da più lati la medesima verità, come tenga di conto delle cagioni accessorie che possono nell'esperienza immischiarsi ... Eppure si tratta di cose che cadono sotto i sensi; eppure la natura visibile è soggetta a leggi non ondegianti all'occhio umano per le inclinazioni infinite della umana libertà; eppure gli osservatori son tanti, ed è sì favoreggiata la scienza. Nella natura spirituale all'incontro, dove le cause segrete sfuggono all'occhio della mente più avveduta le si complicano in tanti modi; dove si tratta d'effetti ben più importanti all'umana felicità; quivi gli uomini prendono indigrosso le cose ... Per tutti le medesime parole, le medesime punizioni, i medesimi trattenimenti. Un boatiere conosce meglio le sue bestie, che non parecchi maestri gli allievi loro; e la società delle pecore è in molte cose trattata con più umanità e sapienza che quella degli uomini ».<sup>34</sup>

#### 8. Idee su una facoltà di pedagogia.

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

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

Naturalmente, un Istituto universitario si pone formalmente sul piano dell'interesse scientifico. La « teoria » è il suo soggetto e il fine proprio. Pertanto, come nel campo dell'azione educativa ha da affermarsi la prudenza o saggezza pratica dell'educatore, in una facoltà o istituto superiore di pedagogia ha da trovare il terreno più adatto di sviluppo il sapere, la riflessione sistematica, in tutte le sue espressioni, inserita in un quadro

<sup>34</sup> N. TOMMASEO, *Dell'educazione come scienza*, nel vol. *Dell'educazione. Desideri e saggi pratici*, Torino, Paravia, 1856, vol. I, pp. 48-49.

culturale ampio ed equilibrato, che aiuti a evitare il puro tecnicismo, lo specialismo unilaterale e l'esagerata « professionalizzazione ».

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

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

#### a) *Criterio della totalità*

Sul piano teorico la pedagogia fu spesso « ridotta »: alla filosofia dall'idealismo; alla scienza positiva dall'idealismo; alla fenomenologia dallo storicismo; a tecnica dai sistemi materialistici e totalitari. L'organizzazione universitaria ha spesso rispecchiato tale stato di cose. In Italia, per esempio, soprattutto per influsso ideologico e politico dell'idealismo di Giovanni Gentile, lungo un ventennio e più fu quasi esclusivamente coltivata sotto forma di filosofia o di storia della filosofia.

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

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

## b) Criterio della distinzione

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

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

Il rispetto delle competenze oltre che l'attendibilità dei risultati nei rispettivi settori garantirà pure che ognuno ricerchi solo nel suo settore, senza invasioni di campi altrui, e soprattutto eviti le facili estrapolazioni o «applicazioni» al campo pedagogico, con la presunzione che la sua scienza particolare, precisamente perché opera nel campo educativo, sia in grado di esaurirne la problematica. Il pericolo fu felicemente denunciato da L. Stefanini nel I Convegno di Scholé del 1954 consacrato al tema de La pedagogia cristiana: «Per quella nostalgia della sintesi, che sempre l'uomo si porta dietro, anche quando è impegnato nello studio del particolare, si tende ad ottenere la sintesi, piuttosto che passando attraverso a tutti gli elementi, elevando a potenza un solo elemento e universalizzandolo. L'amore è esclusivo, anche in fatto di scienza, e si è portati quasi inconsapevolmente all'iperbole ... La ipertrofia delle parti è grande rischio per l'organismo della cultura, perché quella determina necessariamente la atrofia di altre parti e lo scompensamento rovinoso dell'insieme ... Il moltiplicarsi delle specialità e delle cattedre universitarie non ci salverebbe

dall'atomismo scientifico, con tutte le conseguenze della unilateralità e dell'esorbitanza, se ciascuna disciplina, nella sensibilità degli specialisti, non si mantenesse attenta a tutte le voci che le giungono da altri settori dell'indagine, pronta a ricevere e a dare».<sup>35</sup>

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

### c) *Criterio dell'unità*

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

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

Non occorrerà insistere. In un orizzonte spiritualistico e cristiano è ovvio che ogni scienza particolare, soprattutto quelle che riguardano l'uomo, la sua vita e la sua azione, attinge la sua ragione suprema nel sapere sapienziale (filosofia e teologia), che in un ordinamento di studi pedagogici, trova più precisa formulazione in una filosofia e teologia dell'educazione (e per estensione, in una filosofia e teologia della cultura e della didassi).<sup>36</sup>

Effettivamente qualsiasi scienza che tenti di accostare il fenomeno educativo non ne attingerà la *realtà* se non tramite, precisamente, il *sapere della realtà in quanto tale*, della realtà nel suo significato *formale e proprio*; nel caso specifico, dunque, tramite la filosofia dell'educazione o pedagogia

<sup>35</sup> Cfr. Atti, Brescia, La Scuola, 1955, p. 276.

<sup>36</sup> Ci si può ricollegare qui alla nota concezione di Newman e alla sua educazione « liberale » (cfr. J. H. NEWMAN, *The Idea of University defined and illustrated*, 1852). Del resto sembra essere questa una delle più vive preoccupazioni di coloro che si occupano oggi dei problemi dell'Università, sempre più pressantemente chiamata a compiti di specializzazione e di professionalizzazione, e quindi sempre più bisognosa di sostanziali integrazioni sul piano dell'autentica « cultura generale », umana e umanistica in senso integrale (cfr. *Universität und moderne Welt. Ein internationales Symposium*, hrsg. von Richard Schwarz, Berlin, W. de Gruyter, 1962, pp. 666).

generale (conoscenza razionale suprema dei fini e dei contenuti come dei mezzi e dei metodi dell'educazione).

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

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

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

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

La convergenza di tutti i ricercatori, impegnati con metodi specifici e irriducibili, verso l'unica realtà educativa, intesa pure in senso largamente formale (*obiectum materiale e obiectum formale quod*) richiede evidentemente l'accordo su un concetto comune di educazione, che è al di là delle singole scienze particolari ed è necessariamente fornito dalla filosofia. L'esigenza che questo oggetto, trasferito nei settori particolari di ricerca, riceva dal singolo ricercatore una interpretazione e un significato specifico, rispondente al tipo di considerazione formale di ogni singola scienza (*obiectum formale quo*), non esclude che questo sia fatto sempre in riferimento allo stesso oggetto, alla stessa realtà. In altre parole, per la coordinazione scientifica delle ricerche e per la loro significatività peda-

gogica unitaria è assolutamente richiesto che ciascun ricercatore, mentre lavora nel campo proprio con metodi propri e mentalità specifica intorno alla realtà educativa, sia inoltre in possesso di un concetto filosofico e teologico di educazione comune con gli altri ricercatori. La specializzazione, per una piena validità o almeno per una validità nel senso dell'unità e della collaborazione scientifica, non esclude, anzi implica su altro piano una medesima concezione della realtà, una comune filosofia e teologia generale e particolare dell'educazione.<sup>37</sup>

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

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

Una partecipazione, almeno indiretta, alla saggezza prudentiale dell'educatore da parte del pedagogista può costituire un'ottima garanzia per la concretezza e la tempestività della sua indagine. « Se dalle astrazioni e dalle pratiche anguste – scriveva il Tommaseo rivolgendosi in realtà più ai pedagogisti che agli educatori – vorranno gli educatori passare nella via dell'osservazione e dell'esperienza, l'istruzione acquisterà quella dote preziosa senza la quale non è bene alcuno, la sapienza di piegare le regole alle circostanze, e dedurre da queste medesime nuove norme. Il vezzo che osserviamo ne' fanciulli che da due fatti conformi deducono conseguenza generalissima, è sovente negl'intelletti più alti, quando sedotti dall'amor di semplificare le idee, al primo scorgere fra vari oggetti alcuni lati conformi, li assoggettano alle regole stesse. Così quello che tanto aiuta la franchezza de' dotti a spacciare sistemi d'educazione, di politica e d'altro, si è la mancanza piuttosto della esperienza che la meditazione profonda. Egli è dolce, a dir vero, sorvolare le minuzie della vita; e, riguardando i fatti di lontano e in complesso, dalle qualità generali dedurre alcune regole

<sup>37</sup> Tuttavia, si tengano presenti le considerazioni proposte nel primo capitolo sul tema *Metafisica e dialogo*.

le quali tocca ad altri sapere se sieno operabili. La teoria se non è docile, non è occhio che indirizza i passi, è catena. Perciò se possono giovare le scuole di pedagogia (poiché, se utili sarebbero scuole che insegnassero ad allevare maiali ed asini, molto più quelle che uomini); pur si può dire che dannose diventerebbero se insegnassero il metodo piuttosto che l'arte di svolgerlo in quelle conseguenze le quali sono sì lontane dal principio generale che paiono quasi eccezioni da quello ». <sup>38</sup>

<sup>38</sup> N. TOMMASEO, o. c., p. 51.

## CAPITOLO QUARTO

### SOLUZIONI TIPICHE DEL PROBLEMA DELLA TEORIA PEDAGOGICA

Forse nessun tema è stato tanto dibattuto tra i teorici dell'educazione, soprattutto negli ultimi due secoli, quanto quello relativo alla natura della pedagogia. E giustamente; poiché le soluzioni epistemologiche sono decisive nel determinare il contenuto, il metodo e la validità della riflessione teorica sull'educazione, che a sua volta – come si è sottolineato nel capitolo precedente – non è indifferente nei confronti della saggezza e dell'azione pratica.<sup>1</sup>

I contributi si sono succeduti in forme rilevanti quantitativamente e qualitativamente dal punto di vista sia storico-espositivo<sup>2</sup> sia teoretico-critico.<sup>3</sup>

Ad ambedue i livelli il problema della pedagogia è, naturalmente, complicato dal suo necessario connettersi con la definizione del proprio

<sup>1</sup> Del problema ci si è occupati da lungo tempo e in vari contesti; cfr. P. BRAIDO, *La concezione herbartiana della pedagogia*, «Salesianum», 1951, pp. 1-50; *Introduzione alla pedagogia. Saggio di epistemologia pedagogica*, Torino, PAS, 1956, pp. 20+; *Introduzione alle scienze dell'educazione*, nell'opera *Educare. Sommario di scienze dell'educazione*, vol. I, Zürich, PAS-Verlag, 1962, III ed., pp. 11-12.

<sup>2</sup> Per qualche indicazione cfr. P. XOCHELLIS, *Die Entfaltung des wissenschaftlichen pädagogischen Denkens*, Ratingen, Henn, 1967, pp. 101; *Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit*, hrsg. von H. Röhrs, Frankfurt a.M., Akademische Verlagsgesellschaft, 1967, pp. 465; *Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft*, München, Ehrenwirth, 1966, pp. 215.

<sup>3</sup> Sommarie indicazioni bibliografiche saranno date nelle pagine seguenti, secondo lo snodarsi del discorso epistemologico-storico.

campo di indagine. Molte divergenze più che a principi di carattere logico sono da attribuirsi a differenti interpretazioni e definizioni della stessa realtà educativa.

Evidentemente, non si ritornerà su questo tema (se non quanto comporti l'indagine storica), avendo sufficientemente chiarito nei capitoli precedenti il significato preciso di educazione da cui si intende partire. Intesserà, invece, in modo prevalente il riferimento alle premesse metafisiche e logiche che il discorso epistemologico suppone nella storia e nella teoria.

### 1. J. F. Herbart (1776-1841) e la pedagogia.

Per quanto Herbart possa considerarsi uno dei primi teorici del sapere pedagogico, non si può dire che il problema sia nato con lui. Oltre alle esigenze di chiarire la natura di una riflessione sempre più impegnativa per l'importanza dell'oggetto come per la crescente affermazione culturale, contribuì a proporlo o a imporlo sul piano accademico-didattico, specialmente in Germania, la particolare situazione in cui venne a trovarsi a un certo punto la pedagogia nel corso degli studi universitari.

Infatti, dalla fine del secolo XVIII in alcune università tedesche i professori di filosofia furono obbligati a tenere anche un collegium scholastico-practicum o serie di lezioni di pedagogia: così dal 1774 a Königsberg (vi ebbe origine anche la *Pedagogia* di Kant) e a Frankfurt a. Oder; dal 1779 a Halle (E. Ch. Trapp dal 1779 al 1883); dal 1792 a Würzburg e a Salzburg; dal 1799 a Landshut. Qua e là furono pure istituiti *Seminari pedagogici con scuole sperimentali*: a Halle sempre con il Trapp dal 1779 al 1783 e poi dal 1787 con A. H. Niemeyer; a Königsberg con Herbart; a Heidelberg dal 1807 con Schwarz.

Senza negare altre sollecitazioni di carattere teorico e storico,<sup>4</sup> sembrerebbe arduo negare che Herbart si collochi anche in linea con queste preoccupazioni: trovare pure per la pedagogia il suo « status » accademico in forza di una precisa configurazione scientifica. Si giustificherebbe storicamente il tentativo di fare della pedagogia una scienza unitaria, fonda-

<sup>4</sup> Cfr. B. BELLERATE, *La pedagogia nell'epistemologia herbartiana*, « Orientamenti Pedagogici », 1968, pp. 711-762.

mentalmente filosofica, ma irriducibile alla filosofia tout court, aperta dunque a certezze più rigorose di tipo matematico e ai dati dell'esperienza educativa, avente una funzione regolativa e normativa della stessa esperienza: una dottrina organica e sistematica dell'arte dell'educare.

E forse alla molteplicità delle suggestioni teoriche e pratiche sarà da attribuirsi la costituzionale ambiguità della soluzione herbartiana, perpetuata nelle ricorrenti soluzioni « sintetiche », particolarmente vive ancora nel mondo culturale tedesco (compreso quello a orientamento storicistico, fenomenologico, dialettico, ecc.), a cui si contrappongono quelle tendenzialmente « riduzionistiche »: idealistica con l'equazione pedagogia-filosofia e positivistica con la strutturazione della pedagogia a scienza positiva.

Infatti, dal non sempre lineare discorso epistemologico herbartiano emerge anzitutto la volontà di salvare la dignità teoretica della pedagogia saldandola all'etica e più particolarmente alla dottrina della virtù (che è il supremo fine educativo) e<sup>1)</sup> alla psicologia, capaci di garantirle un tessuto di<sup>2)</sup> sicuri principi normativi e, insieme, di consentirle uno sviluppo autonomo,<sup>3)</sup> un'applicazione nuova all'oggetto proprio (l'educazione dell'individuo), con una metodologia scientifica, basata sullo strumento matematico e sull'osservazione dell'esperienza, che è irriducibile alla pura teorizzazione filosofica.

Si è sottolineato altrove tale dissidio, che sembra contenere il germe di un discorso pedagogico più articolato o di più « discorsi pedagogici », come si è accennato e si chiarirà meglio nel capitolo seguente. In certo senso, Herbart appare l'ignaro precursore di un « sistema » di approcci diversi alla realtà educativa, che comprende almeno una teoria filosofica e una scienza positiva o metodologia dell'educazione, e implicitamente include il riferimento a ulteriori analisi storiche, psicologiche e esperienziali.

A rendere difficile l'esatta individuazione della sua posizione – si scriveva – molto « influisce l'ambiguità delle formule herbartiane: 1) anzitutto, l'ambiguità nel concepire ed enunciare i rapporti tra filosofia e pedagogia: da una parte, appassionato della pedagogia teorica e pratica, Herbart non vuol cedere ad "avventure" filosofiche romantiche, che minacciano di soffocare un problema vivo e vitale in proclamazioni altisonanti e retoriche o di coinvolgerne l'urgente concreta soluzione nel fluttuare delle "sette filosofiche" (preoccupazione prevalente nell'Introduzione alla *Pedagogia generale*); d'altro lato, egli non può tacitare l'imperiosa voce di una insopprimibile e connaturale esigenza filosofica, quella che gli suggerisce l'affermazione categorica della recensione da lui pubblicata sulle "Göttingische gelehrte Anzeige" (1806): "la pedagogia

come scienza è affare della filosofia (*ist Sache der Philosophie*), di tutta la filosofia, sia della filosofia teoretica che della filosofia pratica, sia della più profonda indagine trascendentale che del ragionamento che si limita semplicemente a raccogliere fatti di ogni genere";<sup>5</sup> 2) una seconda fonte di incertezza è costituita dal fatto che Herbart non ha portato alle sue più naturali conseguenze l'esigenza, per sé legittima, ma rimasta ancora in uno stato embrionale, che il "sapere dell'educazione", oltre che teoresi filosofica, diventasse indagine scientifica con un ricorso più vivo all'esperienza, senza escludere le fresche sorgenti dell'intuizione, del "tatto" educativo; solo così si poteva realizzare il suo sogno: che "la pedagogia riflettesse di più sopra le proprie idee e coltivasse maggiormente un suo pensiero indipendente", diventando realmente "il punto centrale di una sfera di ricerche" e non "remoto paese di conquista di potenze straniere".<sup>6</sup> Ma, forse, l'ostacolo maggiore fu rappresentato dalla sua stessa filosofia: quel mondo sconosciuto di reali, immoti e chiusi in se stessi, che coinvolge anche la psicologia; quel reale "anima" rigorosamente isolato, fasciato da un alone di "relazioni"-rappresentazioni, regolato da ferree leggi meccaniche; quella statica e dinamica della vita psichica, che nelle classificazioni artificiali e aprioristiche fa ricordare il modo di procedere del razionalismo: quella pretesa di dedurre la pedagogia non solo dall'etica, ma anche da una equivoca psicologia, che non ha né il vigore e l'assolutezza semplificatrice che le poteva conferire l'indagine metafisica, né la ricchezza, la fluidità e la concretezza che doveva recare in seguito la ricerca positivo-scientifica in tutte le sue forme (sperimentale, introspettiva, fenomenologica, clinica, intuitiva, comportamentistica, ecc.) non potevano portare, certo, elementi di chiarezza e di ordine.<sup>7</sup>

<sup>5</sup> Cfr. *Pädagogischen Schriften*, hrsg. von O. Willmann und Th. Fritsch, Osterwiek-Leipzig, Zickfeldt, 1913, vol. I, pp. 212-213.

<sup>6</sup> *Pedagogia generale dedotta dal fine dell'educazione*, Introd., § 12.

<sup>7</sup> Un esempio di polemica pro e contro Herbart, ispirata dai due motivi accennati, è offerto, ancora all'inizio del secolo, da G. Gentile e G. Calò. Il primo nega la consistenza stessa della pedagogia herbartiana, in quanto dovrebbe ridurre il suo contenuto proprio ai « presupposti », i quali appartengono integralmente alle scienze che pretendono di fondarla, l'etica e la psicologia (cfr. il saggio *Il concetto scientifico della pedagogia*, pubblicato nei « Rendiconti dell'Accademia dei Lincei », 1900 e ripubblicato nel volume *Educazione e scuola laica*, Firenze, Vallecchi, 1921, pp. 7-46). G. Calò, invece, difende il fondamento filosofico della pedagogia e la sua relativa autonomia di indagini e di contenuto, dato dalla « considerazione delle leggi psichiche individuali e sociali sotto l'aspetto strumentale, cioè come mezzi al conseguimento dei fini che l'Etica impone alla pedagogia ». E la pedagogia può ricercare scientificamente tali rapporti strumentali sia in base all'esperienza sia in base alla considerazione della natura propria dello spirito, delle sue funzioni fondamentali, del suo sviluppo storico (*Fatti e problemi del mondo educativo*, Pavia, Mattei Speroni, 1911, pp. 8-9).

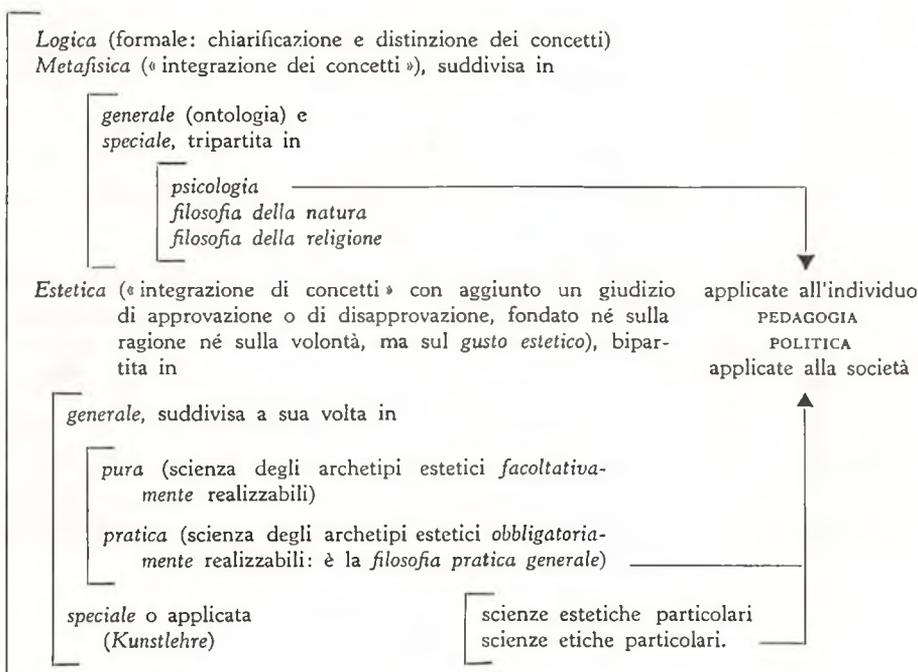
Alcune conclusioni, tuttavia, sembrano sicure: 1) l'auspicata separazione tra pedagogia e filosofia ha in Herbart, anzitutto, un significato storico e contingente; essa significa distacco netto dalle filosofie idealistico-romantiche dell'epoca; essa può anche indicare la frattura operata da Herbart, entro il suo sistema, tra pedagogia e metafisica dell'essere in quanto essere, che viene negata e sostituita dalla filosofia delle relazioni; significa, infine, elaborazione di una pedagogia scientifica fondata sulla Estetica-etica, completamente autonoma rispetto alla metafisica e alla logica, e su una Psicologia, che non è più ricerca di realtà metafisiche (anima e sue facoltà), ma studio di relazioni e di fenomeni psichici (e, quindi, tendenzialmente "positiva", "sperimentale", quantitativa, suscettibile di formulazioni matematiche); 2) di fatto la sua pedagogia vuol essere solidale con la sua concezione psicologica ed etica, già presente nel suo spirito – almeno nelle linee generali – al tempo delle opere pedagogiche d'avanguardia (1804-1806); in realtà, la *Pedagogia generale* dedotta si può considerare, in una prospettiva herbartiana, scienza filosofica, addirittura una "filosofia dell'educazione"; 3) insieme, essa sembra aspirare ad integrarsi con una "metodologia scientifica", già presente qua e là in tutti i primi scritti e nella *Pedagogia generale* e, come esigenza maggiormente sentita, nell'*Umriss pädagogischer Vorlesungen* (1835 e 1841). La complessità delle istanze, confusamente avvertita da Herbart, e non ignorata prima di lui dal Comenius, dal Ratke, dal Niemeier, da Kant e da altri, trova la sua espressione chiara, ma non del tutto convincente, nel *Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie* <sup>8</sup> (1813), dove la pedagogia concepita come *Kunstlehre*, alla confluenza della psicologia e dell'etica generale-pratica e speciale-applicata, è onerata dalla duplice funzione, sentita da Herbart con uguale intensità, ma non compresa nella radicale eterogeneità di oggetto formale, di metodo e di struttura scientifica: (a) deduzione ed elaborazione filosofica dei concetti fondamentali dell'educazione (fini, natura, possibilità, connessioni essenziali con il concetto dell'uomo e della sua vita psichica); (b) intuizione, scoperta, validazione scientifica (e di esperienza vissuta) e formulazione delle norme riguardanti i metodi

<sup>8</sup> Esiste la traduzione italiana integrale di G. Vidossich (Bari, Laterza, 1927, II ediz.). Per la classificazione delle scienze filosofiche e la sistemazione in esse della pedagogia, cfr. soprattutto i §§ 3, 5-8, 10, 50, 81, 103, 105-106.

pratici, i mezzi e i procedimenti dell'azione educativa<sup>9)</sup> Secondo la prima esigenza, accentuatamente filosofica, essa ha da risolvere i problemi relativi alla natura essenziale e ai fini dell'educazione, in modo che "l'educatore abbia dinanzi lo scopo del suo lavoro come una carta geografica",<sup>10</sup> e "quelle finalità che un giorno il fanciullo s'imporrà da sé".<sup>11</sup> Da un punto di vista pratico e metodologico, invece, Herbart chiederà alla pedagogia che indichi con impegno scientifico<sup>b)</sup> i particolari e l'insieme di ciò che si potrà presentare all'alunno e disporre nel suo animo", che ricerchi "come si deve coordinare il tutto, in qual ordine occorre in seguito far succedere le differenti cose, come infine ogni elemento possa servire di base a quello successivo": campo immenso - aggiunge Herbart - di

<sup>9)</sup> Si propongono le grandi linee dello schema herbartiano, prescindendo da più minute specificazioni e contestazioni teoriche e storiche:

La *Filosofia* («elaborazione dei concetti») si divide nel triplice settore:



<sup>10</sup> *Pedagogia generale*, Introd., § 15.

<sup>11</sup> *Pedagogia generale*, lib. I, cap. II, § 5.

riflessioni e di esperienze, con l'auspicato avvento di "monografie pedagogiche, cioè di guide per l'impiego di ogni singolo mezzo didattico".<sup>12</sup>

La lunga citazione si richiama a riflessioni con le quali si tentava di cogliere il valore e il significato teoretico della posizione herbartiana, considerata globalmente, disimpegnata da una più particolareggiata ricerca degli sviluppi e delle accentuazioni verificatisi lungo tutta la meditazione epistemologica herbartiana. Ma sembra che analoghe prospettive emergano anche da chi, come B. Bellerate, ha cercato di seguire la tematica herbartiana con una più precisa e accurata analisi storico-evolutiva dall'*Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet* (1806) al *Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie* (1813), alla *Kurze Enzyklopädie der Philosophie* (1831) e all'*Umriss pädagogischer Vorlesungen* (1835, I ed.; 1841, II ed.).

Le conclusioni a cui l'analisi perviene sembrano coincidere nella sostanza con le ipotesi formulate in base a una visione globale. Si leggano le due affermazioni seguenti: «Queste considerazioni rispecchierebbero così la doppia concezione della pedagogia come scienza, che rientrerebbe indirettamente nella filosofia come sua applicazione, e dell'educazione come arte, che potrebbe invece costituire come il punto di partenza esperienziale su cui innalzare l'edificio della scienza corrispondente con l'apporto della psicologia e dell'etica»,<sup>13</sup> «Una cosa comunque è certa ed importante, che, utilizzando sia il metodo induttivo che deduttivo e facendo ricorso direttamente alle aggiunte che la stessa arte educativa, per certi casi, può suggerire, Herbart dimostra di cogliere il fenomeno educativo in tutta la sua ricchezza e complessità di articolazioni e sfumature, sia nella sua teorizzazione che nella sua attuazione». <sup>14</sup>

<sup>12</sup> *Pedagogia generale*, Introd., § 16. Per la citazione cfr. P. BRAIDO, *Giovanni Federico Herbart*, nel vol. *Questioni di storia della pedagogia*, Brescia, La Scuola, 1963, pp. 386-389. Cfr. anche A. ZIECHNER, *Das Verhältnis der Pädagogik zur praktischen Philosophie und zur Psychologie bei Herbart*, «*Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik*», 1911, pp. 164-182.

<sup>13</sup> B. BELLERATE, *I. F. Herbart*, Brescia, La Scuola, 1964, p. 79.

<sup>14</sup> ID., o. c., pp. 82-83. Di Bellerate sono anche da consultarsi: *Introduzione allo studio di J. F. Herbart*, «*Orientamenti Pedagogici*», 1962, pp. 966-993 (nota bibliografica, pp. 985-993); *La periodizzazione del pensiero pedagogico herbartiano*, «*Salesianum*», 1965, pp. 436-442; *Pedagogia y intelectualismo en la concepción herbartiana*, «*Educadores*», 1965, pp. 657-676; *J. F. Herbart e la sua pedagogia*, «*Orientamenti Pedagogici*», 1966, pp. 546-573 (nota bibliografica, pp. 571-573; per la concezione epistemologica, pp. 551-555).

In ogni caso sia teoricamente che praticamente Herbart ritiene di poter comporre in sintesi scientifica tutto il materiale indicato, che troverebbe la più compiuta espressione nell'*Umriss*.<sup>15</sup>

## 2. Dall'attualismo gentiliano alla « critica didattica » di G. Lombardo Radice.

Le implicite articolazioni del discorso pedagogico herbartiano sembrano ricercare soluzioni più lineari in concezioni epistemologiche successive. Nelle due principali prospettive, idealistica e positivista, esse trovano uno sviluppo unilaterale ed esasperato o nel senso di una esclusiva omogeneità di carattere filosofico oppure in un orientamento decisamente scienziata.

Si noti, tuttavia, che a siffatti esiti non si perviene in forza di una logica interna all'ideologia herbartiana – la quale, anzi, continuerà a far

<sup>15</sup> « In esso – scrive ancora Bellerate – sottolinea chiaramente la dipendenza sia dalla filosofia pratica che dalla psicologia: cose tutte che messe assieme possono dar una grande probabilità alla conclusione che con l'*Umriss* abbia veramente inteso presentare come una sintesi di tutta la sua concezione pedagogica. Resterebbe da considerare la riuscita o meno di quest'opera, in questa luce, tenendo però conto che ha una funzione pratica: di costituire cioè un testo per le sue lezioni universitarie più che di precisare concetti o tracciare una filosofia dell'educazione, come invece nella *Pedagogia generale* » (B. BELLERATE, *J. F. Herbart*, p. 82). Anche una rapida scorsa all'indice dell'opera può offrire una convincente conferma all'impressione di eterogeneità, che suscita il discorso pedagogico herbartiano:

### Introduzione

#### Parte I. Del fondamento della Pedagogia.

Cap. I. Del fondamento dato dalla Filosofia pratica.

Cap. II. Del fondamento psicologico.

#### Parte II. Disegno di Pedagogia generale.

Sezione I. Governo dei fanciulli.

Sezione II. Istruzione.

Sezione III. Coltura morale.

Sezione IV. Riassunto della Pedagogia generale secondo le età.

Cap. I. Dei primi tre anni di vita.

Cap. II. Dai quattro agli otto anni.

Cap. III. L'adolescenza.

Cap. IV. L'età della giovinezza.

#### Parte III. Rami speciali della Pedagogia.

Sezione I. Osservazioni pedagogiche relative ai metodi d'insegnamento di speciali materie.

Sezione II. Dei difetti degli allievi e dei modi di trattarli.

Sezione III. Dell'organizzazione dell'educazione.

Cap. I. Dell'educazione domestica.

Cap. II. Delle scuole.

germogliare soluzioni “ sintetiche ”, sia pure variamente atteggiate e giustificate –, ma per sollecitazioni imposte da matrici speculative ben differenziate.

Non occorre fermarsi a lungo sulla notissima epistemologia pedagogica espressa dall'attualismo di Giovanni Gentile (1875-1944), la quale può considerarsi il vertice a cui deve necessariamente arrivare una metafisica e una logica di assoluto immanentismo idealistico, secondo la proclamata equazione di realtà e pensiero, né Io né Idea, ma Atto, sviluppo, nella sua forma più alta e autentica Filosofia e, quindi, necessariamente Pedagogia.<sup>16</sup> Essa è ampiamente formulata e precisata nei due volumi del Sommario di pedagogia come scienza filosofica: I. Pedagogia generale; II. Didattica.<sup>17</sup> Infatti, « se il pensiero, come autocoscienza del reale, è filosofia, ogni distinzione dentro al dominio del pensiero, non può essere se non una distinzione intima della filosofia, un distinguere differenze che si realizzano nello stesso processo attuale della filosofia, la quale non ha nulla fuori di sé ». <sup>18</sup> « Tra pedagogia e filosofia la distinzione, in verità, regge finché non si veda che lo spirito, oggetto della filosofia è appunto quella formazione dello spirito, che è oggetto della pedagogia. Ma quando per spirito non s'intende se non appunto lo svolgimento, la formazione, l'educazione, insomma, dello spirito, la filosofia stessa (tutta la filosofia, quando la realtà sia concepita assolutamente come spirito) diventa pedagogia, e la forma scientifica dei singoli problemi pedagogici diventa la filosofia. Conquistato questo concetto, una trattazione pedagogica può assumere un doppio aspetto: o restringersi a una pura esposizione speculativa dei concetti filosofici; o, per ragioni didattiche, mostrare, criticamente e quindi in una forma negativa, l'insussistenza dei problemi pedagogici considerati come autonomi, e il loro assorbimento nella speculazione filosofica ... La pedagogia, insomma, consiste nella riduzione della pedagogia alla filosofia. La pedagogia che si riduce, è la pedagogia empirica, che si pone come autonoma rispetto alla filosofia; e la pedagogia che riduce, è la pedagogia filosofica o la filosofia come critica della pedagogia ». <sup>19</sup>

<sup>16</sup> Per una breve sintesi, cfr. P. BRAIDO, v. Gentile Giovanni, nel Dizionario Enciclopedico di Pedagogia, Torino, SAIE, 1958, vol. II, pp. 443-448 (indicazioni bibliografiche, p. 448). A principi gentiliani si ispira ancora il recente volume di C. MOTZO DENTICE DI ACCADIA, Il concetto della educazione e della pedagogia, Napoli, Libreria Scientifica Editrice, 1967, III ed., pp. 150.

<sup>17</sup> Bari, Laterza, 1913-1914.

<sup>18</sup> G. GENTILE, Sommario ..., vol. II. Didattica, p. 11.

<sup>19</sup> G. GENTILE, o. c., vol. II. Didattica, pp. 14-15.

In realtà, tale unilateralità si è fatta sentire lungo qualche decennio sullo stesso piano organizzativo della cultura italiana, per quanto la riduzione in linea assoluta non comportasse la totale eliminazione del sapere scientifico dell'uomo, com'ebbe modo di chiarire il Gentile in un articolo *Difesa della pedagogia* pubblicato nel *Giornale critico della filosofia italiana* (1928): « Il mio parere è il seguente. Che la tesi teorica dell'identità ideale della pedagogia con la filosofia non vuol significare altro che questo: quando una questione pedagogica si approfondisce e riduce alla sua forma più rigorosa, non è più una questione la cui posizione o la cui soluzione sia possibile fuori della filosofia; e che pertanto la filosofia deve impadronirsi, non come una usurpatrice, ma pel suo proprio diritto, di tutti i problemi che la comune riflessione fa nascere nel campo dell'educazione ... La filosofia è insomma la forma più matura perché più sistematica, universale e comprensiva, che si possa esercitare su quella materia che fu materia della pedagogia ... La peculiarità, in sostanza, della mia tesi era che non il psicologo, né il sociologo, né il moralista, ma il filosofo avesse la più appropriata preparazione per sviscerare il significato delle questioni pedagogiche. L'equazione dunque pedagogia-filosofia non poteva dar luogo all'immediato assorbimento del primo termine nel secondo, tranne che per i semplicisti, che sono poi gl'ignoranti ».<sup>20</sup>

Il temperamento personale, ma anche una più ampia disponibilità ideologica sembrano, invece, sospingere G. Lombardo Radice (1879-1938) a una più viva aderenza alle concrete situazioni dell'educazione.

Indubbiamente egli è e vuol essere anzitutto e sempre gentiliano. Dal punto di vista dell'ispirazione filosofica di base egli non sembra aver mai rinnegato la formale dichiarazione fatta nella prefazione al suo volume *L'ideale educativo e la scuola nazionale. Lezioni di Pedagogia generale fondata sul concetto di autoeducazione* del 1916: « Essendosi pubblicato nel 1913, quasi insieme alla mia *Didattica*, il *Sommario di Pedagogia come scienza filosofica* di Giovanni Gentile – opera fondamentale per chiunque intenda elaborare con serietà il concetto dell'educazione – la mia responsabilità di autore diventava grandissima. Seguendo lo stesso indirizzo di quel mio amico e fratello spirituale, e sentendomi verso di lui in atteggiamento interiore di scolaro, il rispetto per lui e per me stesso mi impediva di affrettare la redazione definitiva di un libro, che doveva essere

<sup>20</sup> G. GENTILE, *Educazione e scuola laica*, Milano, Treves, 1932, IV ed., pp. 68-69. Si vedrà nel seguito quanto queste ultime espressioni – a parte la punta polemica – possono venire largamente condivise.

un ripensamento, non inutile ai più giovani, dei problemi dell'educazione e della scuola dal punto di vista dell'idealismo». <sup>21</sup>

Ma sono pure visibili gli influssi di un crocianesimo, preoccupato di salvare, nell'assoluto e nel necessario, l'individuale e lo storico, conforme a istanze fortemente presenti nella stessa riflessione del Croce. «Pure, - scriveva questi - se l'individuo non esaurisce l'universale, l'universale vive negli individui, la Realtà in ciascuna delle sue forme particolari. L'affermazione del diritto dell'individualità non nega il diritto dell'universalità o lo nega soltanto in quel carattere astratto, in cui esso, a dir il vero, si nega da sé medesimo. L'individuo ha l'obbligo di cercare sé stesso; ma, per fare ciò, ha l'obbligo insieme di coltivarsi come uomo in universale. Una scuola, che fosse semplice cultura delle attitudini individuali, sarebbe addestramento e non educazione, fabbrica di utensili, non vivaio di attività, spirituali e creatrici. Il vero specialismo è l'universalismo, e il vero universalismo è lo specialismo: l'universale non opera se non specificandosi, ma la specificazione non è davvero tale se non contiene in sé l'universalità ... Equilibrato è colui che conosce e adempie la sua propria e individuale missione così perfettamente, da adempiere insieme, con essa e per essa, la missione universale dell'uomo» <sup>22</sup> «La realtà è unità e molteplicità insieme, e un individuo è concepibile solo in quanto ha di fronte altri individui, e il processo del reale è effettivo in quanto gl'individui sono in relazione. Senza molteplicità non si avrebbe né conoscenza né azione né arte né pensiero né utilità né moralità: un individuo isolato, cioè avulso dalla realtà che lo costituisce e che egli costituisce, sarebbe qualcosa di astratto, epperò di assurdo». <sup>23</sup>

Contribuiscono vivacemente pure gli interessi concreti (e professionali) per la scuola in atto, la scuola organizzata, con particolari preferenze nei confronti di quella vissuta, con originalità e freschezza di spirito, da educatori e insegnanti vivi e geniali.

Da questo convergere di sollecitazioni sembra sorgere il concetto di critica didattica, che per un verso intende mantenersi all'opposizione rispetto alla «pedagogia formalistica, statica, cristallizzata» del realismo herbartiano e del positivismo e, per un altro, tenta un superamento della pura teoria filosofica didattica, cioè della didattica come gentiliana critica

<sup>21</sup> Milano-Palermo, Sandron, 1916, p. 6.

<sup>22</sup> B. Croce, *Filosofia della pratica. Economia ed Etica*, Bari, Laterza, 1932, IV ed., p. 157.

<sup>23</sup> *Id.*, o. c., p. 307.

filosofica della didattica non filosofica.<sup>24</sup> Essa, infatti, vorrebbe tradursi in « filosofia vissuta nella rievocazione critica dell'opera didattica », filosofia militante completamente impegnata nella discussione di metodi e di atteggiamenti didattici concreti, che descrive e vaglia esperimenti, tentativi, risultati di scuola viva, attuati da maestri illuminati con determinati alunni in ambienti concreti, additando e illustrando ispirazioni e iniziative rispettose della *creatività del fanciullo*, quale dovrebbe essere secondo l'interpretazione del rapporto educativo in prospettiva gentiliana.

Secondo il Lombardo Radice, la *critica didattica* sta alla *filosofia dell'educazione*, alla *pedagogia tecnica* e all'*azione concreta dell'educare* come la *critica letteraria* o la critica d'arte sta all'*estetica filosofica*, alle *tecniche dell'arte* e all'*arte in esercizio*. « Al Gentile – egli scrive – io contesterei che si possa negare la possibilità di *scrivere* la didattica aderente all'*atto educativo*, e che la filosofia debba perciò limitarsi ad *additarla*. Nè credo, con questo, di turbare la mia adesione al suo pensiero filosofico, che nella negazione della metodica è poi quello stesso del Croce, se guardiamo alla sua *Estetica come scienza dell'espressione*, e cioè un approfondimento, nel campo pedagogico, della negazione crociana della divisibilità dell'espressione in modi e gradi, della crociana critica delle teorie estetiche delle singole arti, della critica della retorica. Per chiarire il mio pensiero, già nel 1912 io scrivevo, nelle mie *Lezioni di didattica*, che noi possiamo negare la didattica, ma dobbiamo pur fare la *critica didattica*; come si nega, per l'*estetica filosofica* la pseudo estetica dei trattati tecnici dell'arte e la retorica o regolistica dell'arte, ma non si toglie la *critica letteraria* o la *critica d'arte*, che anzi in quella è poi la stessa estetica filosofica, nella sua vita vera, di giudizio critico ... Noi facciamo dunque e dobbiamo fare della pedagogia, ricca di filosofia anche se non è pura speculazione, come *critica pedagogica*. Dobbiamo cioè *valutare* le opere educative, – che sono e le istituzioni scolastiche singole, e ... *gli alunni* come opera dell'educatore, e *gli educatori* stessi nel loro agire, e la loro produzione didattica, che si trova nei loro libri, ecc., ecc. – e possiamo farlo ... La *critica didattica*, possiamo dire kantianamente, è cieca senza la filosofia dell'educazione e la filosofia dell'educazione è vuota senza la *critica didattica*; perché la *critica didattica* è – a suo modo – *esperienza della scuola in atto*, come la critica del critico d'arte è esperienza – a suo modo – dell'arte. Perfino l'abborrito tirocinio, falso di certo come « lezioni modello » non è falso come visione e giudizio della *vita di una scuola*, e commento alle lezioni

<sup>24</sup> Si può ricorrere in proposito soprattutto alla raccolta antologica: G. LOMBARDO RADICE, *Saggi di critica didattica* introdotta e annotata da L. Stefanini, Torino, SEI, 1927, pp. 330.

degli insegnanti che vi insegnino ... Dare Fichte e Rosmini e negare ai giovani la Necker e Pestalozzi non si potrebbe. E difatti non si sono negati, anzi si sono consigliati come personalità centrali. Ma allora, perché l'esperienza didattica recente anzi addirittura quella nostra odierna, immediata si dovrebbe negare? Dico l'esperienza come rievocazione critico-didattica ... Insomma gli studii pedagogici devono essere di carattere filosofico, ma non perdere il contatto colla scuola. Come i saggi critici del De Sanctis fanno tutt'uno colla sua filosofia dell'arte, e i lavori di critica del Croce e i suoi studii storici fanno unità con la sua Estetica e colla sua Storiografia, e la storia della filosofia del Gentile è una cosa sola col suo sistema filosofico; così la Filosofia dell'educazione deve saldarsi colla storia dell'educazione che non è solo storia della filosofia dell'educazione ma della scuola in atto, della creazione didattica. Irripetibile, sì, questa, ma studiabile, e infinitamente suggestiva di esperienza nuova». <sup>25</sup>

L'esame approfondito degli scritti del Lombardo Radice consentirebbe addirittura di rintracciare nella sua produzione copiosi elementi di vera metodologia didattica, rivolta se non altro a individuare i processi psicologici dell'alunno per adeguarvisi. È un'ipotesi felicemente formulata anche recentemente da R. Mazzetti in riferimento alla terza parte delle *Lezioni di didattica*, a *La milizia dell'ideale* e a *Athena fanciulla*: « È facile osservare che nelle opere qui citate si è fatto un passo avanti, sia nei riguardi della didattica filosofica che della critica didattica ... Questa libera attività infantile ... viene interpretata psicologicamente ed esteticamente come intuizione ed espressione dell'anima infantile ... Volere o non volere, qui matura un nuovo continente della didattica o il suo rovesciamento in una ricerca critica psicologica delle manifestazioni dell'attività infantile e giovanile » <sup>(26)</sup>

<sup>25</sup> G. LOMBARDO RADICE, *Saggi di critica didattica*, pp. 130-136. Da questo complesso atteggiamento nasce l'entusiasmo del Lombardo Radice per il metodo italiano delle sorelle Agazzi e l'ambivalenza di giudizio nei confronti della Montessori, che propone la sua *pedagogia scientifica* e, insieme, inventa la liberatrice *casa dei bambini* (cfr. G. LOMBARDO RADICE, *La Montessori e l'idealismo pedagogico*, 1921, ripubbl. nel vol. *Nuovi saggi di propaganda pedagogica*, Torino, Paravia, 1922, pp. 197-206; e *Agazzi e Montessori*, « L'Educazione Nazionale », 1928, p. 316).

<sup>26</sup> R. MAZZETTI, *Giuseppe Lombardo Radice tra l'idealismo pedagogico e Maria Montessori*, Bologna, Malipiero, pp. 105-106. Cfr. pure G. GIRALDI, *Lombardo Radice tra poesia e pedagogia*, Roma, Armando, 1965, pp. 206. L'acuta esigenza di mediazione tra individuale e universale nell'azione e nella teoria educativa è pure efficacemente sottolineata, in base ad una prevalente ispirazione storicistico-crociana, da un alunno del Lombardo Radice, A. ATTISANI, *Introduzione alla pedagogia*, Roma, Armando, 1967; cfr. specialmente il cap. I. *Un motivo della « crisi » della pedagogia: l'affievolito senso dell'individualità*, pp. 11-24.

### 3. Il positivismo.

L'indirizzo positivistico rappresenta un'autentica rivoluzione nello studio della realtà educativa e nella teorizzazione del nuovo tipo di indagine, distraendo l'attenzione dagli originari significati essenziali (ancor oggi, non raramente, il fatto, la constatazione, la rilevazione statistica tendono a diventare valore, fine, deontologia), ma accentuando anche indubbi aspetti degni di considerazione, quali le connessioni e le componenti biologiche, psicologiche, sociologiche della realtà educativa e la ricerca di metodi e di strumenti più precisi per lo studio di tale realtà nel suo concreto divenire.

Questo atteggiamento generale si può sintetizzare nella formula ardigiana: « Il fatto è divino e il principio è umano »: cioè la spiegazione è molto meno sicura della conoscenza o apprensione diretta del fatto. La realtà, anche umana, anche educativa, è evento naturale; perciò il più autentico sapere è quello che sa coglierla nella sua fattualità, senza evasioni o illusioni esplicative di carattere ontologico o teologico.<sup>(27)</sup>

Nella varietà delle scuole i positivisti « classici »<sup>28</sup> tendono, insieme, a reagire alle avventurose teorizzazioni romantiche e idealistiche e ad approfondire lo spirito scientifico del secolo, le promesse del « progresso », le acquisizioni del sapere positivo e sperimentale in funzione di una più adeguata attenzione al singolo uomo e, nel caso, al singolo educando, compreso nella sua concreta esistenza bio-psicologica, vissuta in un denso intreccio di interazioni ambientali e sociali. « Il fatto è il criterio della verità per ognuno dei suoi aspetti ».<sup>29</sup>

La bipolarità di essenza e esistenza, fatto e valore, individuale e universale è superata anche sul piano gnoseologico e metodologico: è esclusa la conoscenza delle essenze in quanto tali, di significati assoluti della realtà; è possibile e valida soltanto la conoscenza della realtà come fatto e come connessione di fatti. L'unico autentico sapere dato all'uomo è, dunque, quello scientifico-positivo, inteso nel senso moderno, galileiano. Alla molteplicità degli approcci conoscitivi alla realtà il positivismo oppone l'unico modo scientifico, analogamente a quanto faceva l'idealismo con l'unico omogeneo sapere filosofico.

<sup>27</sup> Tra l'enorme bibliografia si può vedere *Il pensiero pedagogico del Positivismo*, a cura di U. Spirito, Firenze, Coedizioni Giuntine-Sansoni, 1956, pp. IX-596 (è particolarmente interessante l'introduzione di U. Spirito: *Il pensiero pedagogico del positivismo*, pp. 1-36).

<sup>28</sup> Ricordare A. Comte (1798-1857), J. Stuart Mill (1806-1873), H. Spencer (1820-1903), R. Ardigò (1828-1920).

<sup>29</sup> G. MARCHESINI, *Dizionario di scienze pedagogiche*, t. II, p. 249.

La molteplicità delle scienze non dipenderà, quindi, dalla possibilità di gradi di conoscenza qualitativamente distinti, ma semplicemente dalla diversità dei fatti che si vogliono scientificamente studiare.

Com'è noto, secondo il Comte, non sempre seguito dai positivisti successivi, le scienze si distinguono precisamente in relazione alla irriducibilità dei fenomeni e si classificano in base alla loro maggiore o minore complessità. Esse si dispongono secondo la seguente progressione: astronomia, fisica, chimica (scienze dei fenomeni bruti); biologia, sociologia (scienze dei fenomeni organizzati). Dalla classificazione sono escluse la matematica, che è strumento e forma di ogni sapere, e la psicologia, la quale non può diventare scienza per l'inesistenza dell'oggetto (anima, fatti psichici irriducibili) di cui dovrebbe occuparsi.

Pur adottando ancora il metodo positivo, assumono una struttura particolare le cosiddette scienze pratiche. Esse hanno come oggetto di studio un fine da raggiungere, un'azione da realizzare. Si distinguono, pertanto, dalle scienze in senso forte indicate sopra, le quali ricercano disinteressatamente la realtà naturale così com'è. Il loro compito è di organizzare in forma sistematica tutte le conoscenze che sono suscettibili di suggerire i migliori procedimenti atti a modificare la realtà. Le scienze pratiche o applicate, quindi, si costituiscono come sapere intermedio tra la teoria, da una parte, e la pratica diretta, dall'altra. Naturalmente, a differenza delle altre esse non hanno una loro struttura perfettamente autonoma, in quanto si costituiscono precisamente mediante l'apporto di scienze molteplici.<sup>30</sup>

LE  
SCIENZE  
PRATICHE

La pedagogia appartiene a quest'ultimo gruppo di scienze, in analogia con la medicina, l'ingegneria, ecc. In quanto scienza pratica del fatto educativo essa è tributaria di tutte le scienze dell'uomo: igiene e medicina, biologia e studio d'ambiente, storia e sociologia.<sup>31</sup> La pedagogia – scriveva G. Tauro – « è una sintesi di scienze applicate ad un fatto, ed è scienza in quanto intorno a questo fatto organizzati i risultati di tutte le scienze che con esso hanno rapporto ».<sup>32</sup>

<sup>30</sup> Cfr. A. COMTE, *Cours de philosophie positive*, t. I, lect. II, Paris, 1892, pp. 54-55.

<sup>31</sup> Un'organica esposizione epistemologica in questo senso è offerta da L. DUGAS, *Le problème de l'éducation. Essai de solution par la critique des doctrines pédagogiques*, Paris, Alcan, 1911, II ed.

<sup>32</sup> G. TAURO, *Introduzione alla pedagogia generale*, Roma, Soc. Ed. Dante Alighieri, 1906, p. 9. Cfr. anche A. STRATICÒ, *Estensione e limiti del concetto di pedagogia*, Palermo, Sandron, s.d.

Su questa linea si pone in genere la produzione sistematica dei positivisti più « scolasticamente » fedeli, anche se non più originali, come per esempio S. De Dominicis.<sup>33</sup> Per lui « la Pedagogia è:

1) Studio sociale della scuola, se considera i rapporti dell'educazione con la società e la scuola;

2) Antropologia pedagogica, se studia le forme e le leggi di sviluppo dell'educando nei periodi che preparano alla scuola e in quelli della scuola;

3) Politica, Didattica ed Etologia, se studia la vita interna della scuola in ordine al suo governo, agli'insegnanti ed alla formazione dell'uomo e del cittadino;

4) Storia della scuola, se studia, nella loro successione, gli speciali ordinamenti scolastici in ordine alle dottrine pedagogiche del tempo e all'efficacia che i fatti ebbero sulle idee e le idee sui fatti;

5) Arte pedagogica o applicazione delle verità scientifiche educative, per la formazione del magistero educativo e scolastico ».<sup>34</sup>

Più vigorosa e unitaria si presenta, invece, la concezione di P. Siciliani, riassunta in una pagina particolarmente sintetica e chiara: « Ne' preliminari alla *Storia critica delle Teorie pedagogiche* mostrammo come la pedagogia appartenga a quel gruppo di scienze che i maestri in logica, segnatamente Stuart Mill e Alessandro Bain, appellano pratiche, miste, concrete, operative; e quindi somiglia alla meccanica, all'economia, alla politica, alla giurisprudenza, alla medicina e simili. Della dottrina pedagogica si può ripetere ciò che il Dupont-White afferma delle teorie politiche... Tale anche il caso della pedagogia. Ella si occupa di ciò che *deve essere*, e di ciò che *può essere*. Dunque la pedagogia è due cose ad un tempo: due cose distinte, ma non diverse: cioè trattazione teoretica, e trattazione applicata. Come teoria deve mostrarsi capace d'una serie d'inferenze che abbiano carattere, direbbe Stuart Mill, schiettamente teoretico; mentre come arte debb'essere onninamente adattativa, relativa alle particolari condizioni dell'educando, e però essenzialmente nazionale, regionale, etnografica. Ne viene che l'arte è la teoria stessa, ma teoria applicata, la teoria stessa in movimento, e come tale è scientifica, o può essere scientifica; mentre

<sup>33</sup> Cfr. S. DE DOMINICIS, *Linee di pedagogia elementare*, 3 voll., Roma, Soc. Ed. Dante Alighieri, 1922; *Idee per una scienza pedagogica*, Torino, Paravia, 1900.

<sup>34</sup> S. DE DOMINICIS, o. c., vol. I. *La scuola e lo scolaro*, p. 55. Cfr. anche G. MARCHESINI, *I problemi fondamentali della pedagogia*, Torino, Paravia, 1922, pp. 63-64. Invece *La scienza dell'educazione* di R. Ardigò si qualifica per un orientamento rigidamente biologistico (Padova, Drucker, 1893) (cfr. cap. V del presente saggio, pp. 145ss.).

la teoria non è che l'arte in quanto prescinde dalle condizioni spaziali e temporanee, dalle condizioni storiche e sociali. Ne viene altresì che l'arte, la quale intende lasciarsi guidare da una serie di criteri scientifici, non può stare senza una teoria, se pur non voglia ridursi ad un mestiere, ad un empirismo, ad un'arte imitativa. Ma la teoria pedagogica può essere indipendente dall'arte educatrice, indipendente dall'ordine delle applicazioni; precisamente come la parte razionale della meccanica, la parte generale dell'economia politica e la parte astratta della patologia sono indipendenti, distinte dalle parti pratiche e operative di queste scienze ... Or negare la pedagogia teoretica intesa come parte distinta dalla pedagogia applicata, è dar prova solenne di avere idee molto confuse intorno alle condizioni della scienza in genere, e della pedagogia in specie: è dar prova solenne d'un positivismo ortodosso tanto più cieco, quanto più esclusivo e parziale. Vorrete applicare caso per caso all'educazione le norme attinte in questa o cotesta disciplina? Ci darete semplicemente una didattica ben magra e tutta formale, non già una pedagogia. Al più cotesta vostra didattica somiglierà alla clinica d'un medico pratico, anziché a quella scienza della malattia e della salute che, come tutti sanno, implica una ricca serie di scienze formanti l'enciclopedia medica ». <sup>35</sup>

#### 4. Il sociologismo.

Un contributo notevole alla definizione della natura e del metodo della *scienza positiva dell'educazione* e alla distinzione di questa dalla *pedagogia* in quanto sapere pratico-applicato è portato dal sociologismo.

Il problema è risolto in base ai principi epistemologici che comandano la soluzione della questione più radicale concernente la più alta scienza dell'uomo, la sociologia.

Anzitutto, <sup>3)</sup> il sapere dell'educazione per essere autentico sapere scientifico dovrà porsi in primo luogo come teoria e non come conoscenza applicata: « ces théories sont des manières de concevoir l'éducation, non des manières de la pratiquer ». <sup>36</sup>

b) Inoltre, un'autentica scienza dell'educazione è possibile in quanto anche per essa si realizzino le condizioni essenziali del sorgere di qualsiasi

1) La  
scienza  
dell'educazione

<sup>35</sup> P. SICILIANI, *La scienza nell'educazione*, Bologna, Zanichelli, 1879, pp. 13-16 (l'opera è uscita in II edizione nel 1881; la III edizione comprende due volumi: I. *Storia critica delle teorie pedagogiche*, 1882; II. *La scienza nell'educazione*, 1884).

<sup>36</sup> E. DURKHEIM, *Education et Sociologie*, Paris, Presses Universitaires de France, 1966 (I ed., 1922). p. 59.

sapere: 1° un oggetto reale ben definito e distinto; in questo caso l'educazione, complesso fatto sociale polarizzato intorno a due principali gruppi di problemi: « les uns relatifs à la genèse, les autres au fonctionnement des systèmes d'éducation »; 2° un insieme di fatti omogenei o riducibili a una sola categoria; 3° studiare fatti « pour les connaître, et seulement pour les connaître, d'une manière absolument désintéressée » (il « conoscere » è poi concepito dal Durkheim in senso molto elastico: « peu importe, en effet, que le savant s'attache à constituer des types plutôt qu'à découvrir des lois, qu'il se borne à décrire ou bien qu'il cherche à expliquer »).<sup>38</sup>

2) le teori  
pedag.

Da questa unica vera scienza dell'educazione vanno distinte, secondo il Durkheim, le teorie pedagogiche, le quali « ne se proposent pas d'expliquer fidèlement des réalités données, mais d'édicter des préceptes de conduite »: <sup>39</sup> è la pedagogia, propria anche dei classici, i quali, generalmente, anziché preoccuparsi di cogliere pazientemente la realtà di fatto con imparziale oggettività, si pongono in atteggiamento critico nei confronti del presente e del passato e tendono a proporre progetti e compiti di azione e di trasformazione per l'avvenire.

Evidentemente, secondo il Durkheim, « il faut distinguer avec soin deux sortes de spéculation aussi différentes. La pédagogie est autre chose que la science de l'éducation ».<sup>40</sup> Esse non si oppongono come *teoria* e *pratica*, come *scienza* e *arte*, intesa questa quale azione realizzatrice, esperienza viva dell'insegnare e dell'educare. Le scienze applicate, « programmatiche » – e tra esse la pedagogia – non sono pura arte realizzata, ma costituiscono « une attitude mentale intermédiaire »: « au lieu d'agir sur les choses ou sur les êtres suivant des modes déterminés, on réfléchit sur les procédés d'action qui sont ainsi employés, en vue non de les connaître et de les expliquer, mais d'apprécier ce qu'ils valent, s'ils sont ce qu'ils doivent être, s'il n'est pas utile de les modifier et de quelle manière, voire même de les remplacer totalement par des procédés nouveaux ... »; sono riflessioni che assumono la forma di teorie, ma in realtà sono « combinaisons d'idées », « programmes d'action », « théories pratiques ».<sup>41</sup>

Come tutte le « teorie pratiche » anche la pedagogia non può autograntirsi. Essa è possibile e legittima in quanto è sorretta da autentiche

<sup>37</sup> Id., o. c., pp. 66-67.

<sup>38</sup> Id., o. c., p. 61.

<sup>39</sup> Id., o. c., p. 67.

<sup>40</sup> Id., o. c., p. 67.

<sup>41</sup> Id., o. c., p. 69.

scienze fondanti: la sociologia, che è preponderante nella determinazione dei fini dell'educazione, e la psicologia, che riprende i suoi diritti per quanto riguarda la scelta dei mezzi, oltre, naturalmente, la scienza dell'educazione, inclusiva di una larga base storica. Lo stato imperfetto in cui si trovano tali scienze non deve impedire di affrontare ugualmente i problemi posti dalla realtà e di trarre da esse tutti gli elementi positivi disponibili. L'educazione in atto ha sempre maggior bisogno di essere illuminata e guidata; la pedagogia come riflessione che accompagna l'attività educativa è esigenza sempre più sentita e indeclinabile.<sup>42</sup>

In continuità con questo indirizzo o, in genere, con la mentalità positivista, si fanno oggi più pressanti istanze per una « demitizzazione » del discorso filosofico sulle cose umane, e quindi anche educative, da parte di cultori e teorici delle scienze dell'uomo, che tradiscono più vivaci inflessioni psicologistiche e sociologistiche, nel senso della psicanalisi e della cibernetica, della linguistica e dello strutturalismo.<sup>43</sup>

<sup>42</sup> Id., o. c., pp. 70-79, 83-102. Di E. Durkheim occorre leggere *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, Alcan, 1938 (IX ed.). Una sintesi di scienza pedagogica nello spirito sociologico è data da L. CELLÉRIER, *Esquisse d'une science pédagogique. Les faits et les lois de l'éducation*, Paris, Alcan, 1910.

Ad analoghe conclusioni giungono pedagogisti provenienti da altre scuole sociologiche; cfr. ad esempio P. BERGEMANN, *Bedarf die wissenschaftliche Pädagogik einer philosophischen Grundlage?*, « Deutsche Schule », XV, 1911, pp. 87-90. Recentemente Rud. LOCHNER, *Deutsche Erziehungswissenschaft*, Meisenheim a. G., 1963, sulla base delle teorie di Weber, distingue una *Erziehungswissenschaft*, scienza positiva dei fatti educativi, studio sociologico disinteressato del divenire educativo, indagine indipendente da « ideologie », neutrale, e una *Erziehungslehre*, che non è rigorosamente scienza, ma complesso pratico di norme per la realizzazione di ideali, variabili con il tempo e i diversi contesti culturali, quindi una « dottrina » d'azione pragmatica e mutevole (sul concetto di una scienza dell'educazione intesa come « positiv beschreibende Wissenschaft » il Lochner aveva insistito in un precedente articolo *Zur Grundlegung einer selbständigen Erziehungswissenschaft*, « Zeitschrift für Pädagogik », 1960, pp. 1-21). Per una valutazione critica di tali orientamenti si può vedere K. HOLZAMER, *Die Bedeutung der Soziologie für die Erziehungswissenschaft und des Soziologismus in der Bildung*, nel vol. *Wahrheit und Wert in Bildung und Erziehung*, 3. Folge, hrsg. von Th. Rutt, Ratingen, Henn, 1962, pp. 20-26; e Cl. MENZE, *Erziehungswissenschaft und Erziehungslehre. Eine Stellungnahme*, nel vol. F.-J. HOLT-KEMPER (ed.), *Pädagogische Blätter*. Prof. H. Döpp-Vorwald zum 65. Geburtstag, Ratingen, Henn, 1967, pp. 303-332 (sulla linea di Schleiermacher, Dilthey, Litt, Döpp-Vorwald, Drechsler, Fink, W. Flitner ..., il Menze è per il « 'Doppelcharakter' der Pädagogik als einer theoretischen und pragmatischen Wissenschaft », p. 328). Del Lochner, però, sono del tutto accettabili le critiche alla pedagogia, concepita come « ein wissenschaftliches Unicum », per cui « durch eine solche Anlastung ganz heterogener Aufgaben wird diese Disziplin zu einem wahren Monstrum gemacht » (cfr. art. cit., p. 2).

<sup>43</sup> Per alcune indicazioni elementari, cfr. J. D. ROBERT, *Le sort de la philosophie à l'heure des sciences de l'homme*, « Revue des Sciences Philosophiques et Théologiques », Octobre 1967, pp. 573-615; P. BLANQUART, *Le structuralisme en France*, « Supplément de la Vie Spirituelle », N. 83, nov. 1967, pp. 561-574.

## 5. J. Dewey e il pragmatismo.

Lo «strumentalismo» si distingue notevolmente dall'ideologia «positivista», per quanto questa ne costituisca una componente rilevante. Storicamente, lo strumentalismo deweyano è sorto in clima idealistico, fortemente trasformato da decisivi influssi empiristici e positivistici (Darwin, Spencer, ecc.). Per questo esso nega risolutamente una metafisica, ma non una filosofia né una filosofia dell'educazione; e collocherà la scienza dell'educare in una posizione alquanto sfumata rispetto al netto predominio positivistico.

In concreto, per Dewey e il deweyismo in genere si costituiscono due forme distinte, non separabili, di riflessione sulla realtà educativa; non però di grado qualitativo diverso, come è ammessa nel realismo spiritualistico la differenza tra filosofia dell'educazione e scienza positiva. Ambedue i concetti vi assumono una loro particolare colorazione.

a) Una definizione della filosofia dell'educazione è data esplicitamente dal Dewey in un capitolo (il XXIV) del volume che ad essa è tutto dedicato: «poiché l'unico modo di produrre un riadattamento armonico delle tendenze opposte è quello di modificare la disposizione emotiva e intellettuale, la filosofia è al tempo stesso una formulazione esplicita dei vari interessi della vita e una proposta di punti di vista e di metodi per mezzo dei quali si può conseguire un miglior equilibrio di interessi»; «la filosofia è la teoria dell'educazione programmata».<sup>44</sup> Più analiticamente, «riguardo all'oggetto, la filosofia è un tentativo di comprendere, cioè di raccogliere insieme i vari particolari del mondo e della vita in un singolo tutto inclusivo, che o sarà un'unità, o, come nel sistema dualistico, ridurrà i particolari multipli a un piccolo numero di principi ultimi. Dal lato dell'atteggiamento del filosofo e di quelli che accettano le sue conclusioni, vi è il tentativo di raggiungere una visione dell'esperienza la più unificata, coerente e completa possibile... Questa connessione diretta ed intima della filosofia con una concezione della vita differenzia chiaramente la filosofia dalla scienza. Fatti e leggi scientifiche particolari evidentemente influenzano la condotta. Essi suggeriscono che cosa si deve fare e non fare e procurano i mezzi per l'esecuzione. Quando la scienza non si limita a comunicare i risultati dell'osservazione della realtà, ma suggerisce un atteggiamento generale verso di essa, distinto dalle cose speciali da farsi, essa confluisce nella filosofia ... Poiché è evidente che ci dobbiamo rivol-

<sup>44</sup> J. DEWEY, *Democrazia e educazione*, trad. di E. Enriques Agnoletti e P. Paduano, Firenze, La Nuova Italia, 1966, p. 425.

gere alla matematica, alla fisica, alla chimica, alla biologia, all'antropologia, alla storia, ecc., e non alla filosofia, per prendere conoscenza della realtà. Tocca alle scienze di dire quali generalizzazioni sul mondo siano sostenibili, e quali esse propriamente siano. Ma se ci domandiamo quale sorta di comportamento nei riguardi della realtà esigano da noi le scoperte scientifiche, suscitiamo una questione filosofica.<sup>45</sup> « La " filosofia dell'educazione " non è un'applicazione esterna di idee già pronte ad un compito pratico che ha origine e scopo radicalmente diversi; non è che la cosciente formulazione dei problemi inerenti alla formazione di abitudini mentali e morali giuste, rispetto alle difficoltà della vita sociale contemporanea. La definizione più penetrante che si possa dare della filosofia è allora che essa è la teoria dell'educazione nei suoi aspetti più generali ». <sup>46</sup>

Riguardo alla scienza dell'educazione il Dewey ha una sua posizione originale, che finisce di identificare la scienza con la *qualità* o la dotazione sul piano conoscitivo di colui che è impegnato intelligentemente nell'azione concreta, nell'*arte* effettiva di educare. Pertanto « la questione relativa alle fonti di una scienza dell'educazione deve intendersi in questo senso. Per quali strade lo scopo dell'educazione in tutte le sue branche e fasi – selezione del materiale per il curriculum, metodi d'istruzione e di disciplina, organizzazione ed amministrazione delle scuole – può essere condotto con un accrescimento sistematico di comprensione e di intelligente controllo? Quali sono i materiali a cui possiamo – e dobbiamo – attingere affinché sulle attività educative pesino in misura sempre minore l'abitudine, la tradizione, il caso e le influenze transitorie ed accidentali? ». <sup>47</sup> « Metodo scientifico sta a significare che noi spingiamo sempre più lontano le nostre osservazioni e il nostro pensiero, e ci interessiamo degli eventi considerati in sé e per sé ... L'importanza di un solo fattore per la pratica dell'educazione può venire determinato solo quando lo si pone a confronto con molti altri fattori ... Nessuna conclusione di una ricerca scientifica si può convertire immediatamente in una norma dell'arte dell'educazione ... Non si ha scienza fino a quando queste varie scoperte

<sup>45</sup> J. DEWEY, o. c., pp. 415-417.

<sup>46</sup> J. DEWEY, o. c., p. 424. Un deweyano italiano, A. VISALBERGHI, più radicalmente scrive: « La filosofia dell'educazione, oggi, ha soprattutto questo compito, di essere vera, concreta, ardita filosofia, strettamente legata alla prassi delle azioni e trasformazioni sociali che contraddistinguono il nostro tempo, e tuttavia capace di sfuggire anche ai miti e alle mistificazioni che ad esse quasi inevitabilmente si accompagnano » (A. VISALBERGHI, La filosofia dell'educazione, oggi, « Scuola e Città », 1960, p. 283).

<sup>47</sup> J. DEWEY, Le fonti di una scienza dell'educazione (The Sources of a Science of Education, 1929), Firenze, La Nuova Italia, 1967, p. 3.

non si collegano tra loro dando luogo ad un sistema relativamente coerente – cioè, finché non si confermano e non si illuminano reciprocamente, o finché ciascuna non aggiunge alle altre nuovi significati». <sup>48</sup> Inoltre, «la scienza dell'educazione non si può costruire prendendo semplicemente a prestito quelle tecniche di sperimentazione e di misurazione di cui si serve la scienza fisica». <sup>49</sup>

Conclusione: «il succo della nostra discussione è che la realtà ultima della scienza dell'educazione non si trova nei libri, né nei laboratori sperimentali, né nelle aule scolastiche dove viene insegnata, ma nelle menti degli individui impegnati nella direzione delle attività educative; che senza la presenza attiva negli atteggiamenti e nelle abitudini di osservazione, di giudizio e progettazione di coloro che sono impegnati nell'attività educativa si potranno ottenere dei risultati scientifici, ma in tal caso non ci troveremo dinnanzi alla scienza educativa, bensì alla psicologia, alla sociologia, alla statistica e via dicendo. Questo è il punto sul quale verte tutta la mia discussione. Dobbiamo distinguere tra *le fonti della scienza dell'educazione e il suo contenuto scientifico* ... Lumi, chiarezza e progresso possono ottenersi soltanto ricordando che tali risultati rappresentano delle *fonti* da utilizzare, tramite le menti degli educatori, per fornire alle funzioni educative una maggior forza intellettuale». <sup>50</sup> «Ci troviamo ora di fronte due conclusioni circa le fonti della scienza dell'educazione. Le pratiche educative forniscono il materiale che pone i problemi di questa scienza, mentre le scienze che hanno raggiunto già un discreto stadio di maturità costituiscono le fonti da cui si ricava il materiale per trattare intellettualmente questi problemi. Non vi è una scienza particolare e indipendente dell'educazione più di quanto non vi sia una scienza di gettare i ponti. Ma il materiale ricavato da altre scienze fornisce il contenuto della scienza dell'educazione quando viene rielaborato sui problemi che sorgono nell'educazione». <sup>51</sup> «Possiamo con un certo diritto chiamare la pratica educativa una specie di ingegneria sociale», illuminata da «le

<sup>48</sup> J. DEWEY, o. c., pp. 10-14.

<sup>49</sup> J. DEWEY, o. c., p. 17.

<sup>50</sup> J. DEWEY, o. c., p. 23. Il Dewey stabilisce un'analogia tra arte dell'educazione e ingegneria con le sue sorgenti: «le scienze matematiche e meccaniche sono per sé stesse le scienze che sono, non le scienze del costruire ponti; 'diventano' tali allorché parti scelte di esse vengono focalizzate sui problemi che si presentano nell'arte di costruire i ponti» (p. 25).

<sup>51</sup> J. DEWEY, o. c., p. 26. «Non c'è nessuna materia destinata intrinsecamente, per così dire contrassegnata, come contenuto della scienza dell'educazione» (p. 38).

scienze umane che rappresentano le fonti del contenuto scientifico dell'educazione – la biologia, la psicologia, e la sociologia »<sup>52</sup>

## 6. Dallo storicismo alla fenomenologia.

Non è facile individuare il filo conduttore comune che fa convergere diverse ispirazioni speculative verso un nuovo tipo di sapere pedagogico: né filosofico né scientifico ma storico-concreto, unitario-vitale, non induttivo né deduttivo ma comprensivo, non ontologico né « scientifico » ma fenomenologico.

È un modo di intendere che si sviluppa soprattutto in Germania dalla seconda metà del secolo scorso, generalmente partendo dalla persuasione della necessità di una pedagogia unitaria e articolata, capace di contenere nella sua totalità la concreta realtà educativa, intesa non come ideale assoluto – trascendentale necessità – né come pura esistenziale fattualità, ma interpretata insieme come *valore* e come *storia*, come *vita* e come *significato*, immersa nel tempo, ma anche emergente dal flusso empiricamente rilevabile dalle scienze psico-sociologiche costruite con il solo metodo naturalistico-sperimentale.<sup>53</sup>

A queste istanze tentano di rispondere, anzitutto, pedagogie di più evidente ispirazione neo-kantiana, che tuttavia sottolineano la preponderante consistenza filosofica della pedagogia stessa.<sup>54</sup>

<sup>52</sup> J. DEWEY, o. c., pp. 29-30. « Malgrado la vastità e l'indeterminatezza del campo delle scienze che costituiscono le fonti di contenuto scientifico nell'educazione, esistono talune discipline che occupano una posizione privilegiata. Per comune consenso, suppongo, la psicologia e la sociologia occupano posizioni di tal fatta. La filosofia dell'educazione è una fonte della scienza dell'educazione » (p. 40).

In Italia posizioni simili sono tenute da F. DE BARTOLOMEIS, *La pedagogia come scienza*, Firenze, La Nuova Italia, 1953, specialmente pp. 3, 5, 7, 9-11, 39, 42, 50-51; R. LAPORTA, *Educazione e libertà in una società in progresso*, Firenze, La Nuova Italia, 1960, pp. 298; L. BORGHI, *L'educazione e i suoi problemi*, Firenze, La Nuova Italia, 1955, pp. VI-142.

<sup>53</sup> Per tutte sembra valere globalmente la sintetica osservazione di N. Abbagnano: « L'ulteriore sviluppo dello storicismo è dominato dal problema di conciliare il relativismo storico (che appare il risultato inevitabile dell'impostazione storicistica) con l'universalità di quei valori che costituiscono la base della comprensione interumana » (N. ABBAGNANO, *Storia della filosofia*, vol. II, parte II, Torino, UTET, 1950, p. 414).

<sup>54</sup> Si pensi, per esempio, alla « noologische Pädagogik » di R. Eucken, G. Budde e H. Gaudig e alla « Sozialpädagogik » di P. Natorp. Cfr. A. BANFI, *Le correnti della pedagogia contemporanea tedesca e il problema di una teoria filosofica dell'educazione*, « Levana », 1925, pp. 265-289, 406-425; 1926, pp. 41-67, 135-148; H. BLANKERTZ, *Der Begriff der Pädagogik im Neukantianismus*, Weinheim, Beltz, 1959, pp. 128; J. RUHLOFF, *Paul Natorps Grundlegung der Pädagogik*, Freiburg i. B., Lambertus-Verlag, 1966, pp. 178.

Ma più impegnativamente il problema viene affrontato da W. Dilthey (1833-1911) e dalle varie correnti di pensiero che – condizionate da altri influssi (filosofia dei valori, fenomenologia, esistenzialismo) – si rifanno alla sua istanza storicistica e, dal punto di vista epistemologico, all'esigenza di scienze dello spirito, di scienze umane (tra cui la pedagogia), intese come ermeneutica, conoscenza scientifico-interpretativa del singolare storico nella sua concretezza.

Con lui – e analogamente con le varie diramazioni di pensiero – ci si orienta ad articolare – senza, però, spezzare, anzi riunificando in sintesi – la monoliticità filosofica o metodica della pedagogia in due dimensioni fondamentali: 1) teoria, filosofia (non, però, ontologia, metafisica, ripudiata dall'essenziale carattere storico della realtà, che rifiuta ogni ipostattizzazione sostanzialista), « aufhellende Wissenschaft », interpretazione, chiarificazione, ricerca del « senso » della realtà educativa a tutti i livelli; 2) congiunta, intrecciata, sintetizzata con la stessa pedagogia quale scienza storico-normativa, « hermeneutisch-pragmatische Wissenschaft », capace di assumere anche i dati delle scienze positive stesse, trasferendoli a un più alto livello di « comprensione » vitale.

Nella concezione del Dilthey si può, forse, rilevare una diversa accen-  
18) tuazione tra una prima e seconda fase di sviluppo del pensiero. Nella  
1) prima, tutta la realtà umana e, quindi, anche pedagogica, e la sua elaborazione riflessa sarebbe garantita dall'ammissione nell'uomo di una particolare struttura psicologica accessibile al metodo della comprensione (Verstehen). A questa fase si potrebbe attribuire il noto saggio *Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft* (1888). La psicologia strutturale comprensiva assicurerebbe validità alle leggi e ai processi educativi e al sapere scientifico-normativo corrispondente. La pedagogia sarebbe garantita soprattutto da quelle scienze dello spirito – psicologia e antropologia (fondamento di tutte le altre) –, che mirano a scoprire le uniformità del mondo umano nel suo svolgersi. A una psicologia strutturale e a un'antropologia filosofico-storica corrisponderebbe una pedagogia comprensiva, storico-interpretativa, aperta all'assolutezza « strutturale » dei valori, ma insieme alla loro concreta storicità; per di più frazionata in pedagogie o teorie particolari corrispondenti ai differenti tempi, popoli, sistemi di cultura e di educazione.<sup>55</sup>

<sup>55</sup> Queste idee sono confermate e sviluppate nella trattazione *Geschichte und System der Pädagogik*, Ges. Schriften, Bd. 9, 7-231, ricavata da lezioni tenute tra il 1884 e il 1894. Il Dilthey arriva in questo modo anche al concetto di « pedagogia comparata », « eine vergleichende Betrachtung der pädagogischen technischen Systeme der verschiedenen Kulturkreise und – Zeiten » (pp. 229-231).

Nell'ultima, incompiuta, fase di ripensamento del suo itinerario speculativo il Dilthey sembrerebbe arrivare all'intuizione della totale storicità della realtà e del sapere, nella quale verrebbero coinvolte anche le strutture psicologiche originarie, non più causa, ma effetto esse stesse delle differenziazioni dello sviluppo storico. Le strutture psicologiche, cioè, non sarebbero più concepite come qualcosa a sé, qualcosa di pre-costituito al flusso della storia – di cui sono liberi creatori i singoli individui umani –, ma rappresenterebbero una sintesi, costruita, di valori (storici) e di cultura (che è pure produzione storica). I tipi non sarebbero da presupporre ai valori, alla cultura, alle varie determinazioni storiche e ai diversi orientamenti spirituali, ma si costituirebbero all'interno dell'esperienza storico-culturale, in forza di essa, come determinazioni tipiche della sua articolata polivalenza. « Le ricerche pedagogiche della scuola del Dilthey – scrive esattamente P. Rossi – mirano appunto a porre in luce questa sintesi dell'essere e del valore, del reale e dell'ideale in cui solo l'educazione può avere la sua attuazione ... Annullato l'essere psicologico astratto e l'astratto valore universale, il loro rapporto concreto e idealmente oggettivo si presenta come il tipico mondo della educazione, mondo la cui sintesi ideale e dinamica si esprime nel pensiero pedagogico, che, libero dalla dipendenza dalla filosofia e dalla psicologia, sembra portare continuamente alla luce e sviluppare universalmente l'unità immanente di ideale e di reale che caratterizza appunto l'educazione ».<sup>56</sup>

Su questa linea sembra porsi prevalentemente lo sforzo speculativo di Theodor Litt, il quale cerca di introdurre nell'interpretazione storicistica il principio dialettico hegeliano, depurato da ogni residuo « metafisico », realistico o idealistico.<sup>57</sup> Egli, infatti, contesta fin dall'inizio che si possa chiamare pedagogia « ciò che in realtà per l'origine e il significato è profezia religiosa, speculazione metafisica, teoria scientifica, programma

<sup>56</sup> P. Rossi, nel vol. W. DILTHEY, *Critica della ragione storica*, introduz., trad. di P. Rossi, Torino, Einaudi, 1954, p. 409.

<sup>57</sup> I principali scritti epistemologici di Th. Litt in rapporto alla pedagogia sono: *Pädagogik*, nell'opera *Kultur der Gegenwart*, hrsg. von P. Hinnerberg, t. 1, 6. *Systematische Philosophie*, Leipzig-Berlin, Teubner, 1921, III ed., pp. 276-310; *Die Methodik des pädagogischen Denkens*, in *Kant-Studien*, 26, 1921, pp. 17-51, ripubblicato quasi integralmente nel vol. *Führen oder Wachsenlassen*, Stuttgart, Klett, 1958, II ed., 1. Anhang, *Das Wesen des pädagogischen Denkens*, pp. 83-109; *Die Bedeutung methodischer Besinnung für die Theorie der Pädagogik*, « *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik* », 22, 1921, pp. 81-86; *Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik*. *Anhandlungen zur gegenwärtigen Lage von Erziehung und Erziehungstheorie*, Leipzig/Berlin, Teubner (1926), 1931, II ed., pp. IV-202; *Die Bedeutung der pädagogischen Theorie für die Ausbildung des Lehrers*, « *Pädagogik* », 1, 1946, Heft 4., pp. 22-23, ripubblicato nel vol. *Führen ...*, pp. 110-126.

sociale, coazione politica »<sup>58</sup>; per quanto sostenga con ugual fermezza che essa non debba ridursi a pura metodica e debba strettamente connettersi con una teoria filosofia della cultura. Non è possibile costruire una scienza adeguata del fenomeno spirituale-culturale che è l'educazione senza la scienza del mondo spirituale in generale e senza la verifica di questo sapere tipizzante attraverso lo studio delle concrete situazioni storiche e delle loro variabili esigenze.<sup>59</sup>

Sulla linea del Dilthey e del Litt si determina in Germania una ricca fioritura di studi epistemologici, che approfondiscono l'aspetto ermeneutico, dialettico, unitario e articolato, del sapere pedagogico, sia pure con diverse accentuazioni o vitalistiche o storicistiche o esistenzialistiche.<sup>60</sup>

In questa prospettiva assume una posizione ben definita, realizzata anche in volumi sistematici, W. Flitner.<sup>61</sup> La pedagogia, oltre che riven-

<sup>58</sup> TH. LITT, *Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik*, Leipzig/Berlin, Teubner, 1931, II ed., p. 6. Per tutto il seguito cfr. anche A. REBLE, *Theodor Litt*, Stuttgart, Klett, 1950, pp. 176, Kap. 1. *Zur Grundlegung der Pädagogik*, pp. 15-84.

<sup>59</sup> Cfr. A. REBLE, *Theodor Litt*, pp. 79-82.

Per un approfondimento della concezione del Litt è importante l'articolo di W. KLAFKI, *Die Stufen des pädagogischen Denkens. Ein Beitrag zum methodologischen Problem der Pädagogik*, nel vol. *Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit*, hrsg. von H. Röhrs, Frankfurt a. M., Akademische Verlagsgesellschaft, 1967, II ed., pp. 145-176; egli tenta di precisare i « Gesichtspunkten und Fragestellungen » da cui la realtà educativa viene affrontata dal pensiero pedagogico. Egli distingue quattro gradi: 1° *Das unmittelbare pädagogische Denken*; 2° *Das methodische und stoffordnende Denken*; 3° *Erziehungslehre und Didaktik* e la *Geschichte der Pädagogik*; 4° *Erziehungsphilosophie* (non intesa come sistema preconstituito né come sistema di cui la pedagogia sia applicazione: « Erziehungsphilosophie ... heisst philosophische Besinnung über das geschichtlich gewordene Phänomen der Erziehungswirklichkeit, wie es einerseits im pädagogischen Erlebnis, andererseits in der historischen Entwicklung pädagogischer Ideen, Massnahmen, Einrichtungen zutage tritt... (Sie) versucht nachzuweisen, dass ihre mit dem Anspruch der Allgemeingültigkeit auftretenden Sätze und Kategorien die Bedingungen der Möglichkeit von Erziehung überhaupt sind », pp. 168 e 171).

<sup>60</sup> Un'ampia rassegna è presentata, oltre che nell'antologia citata e curata da H. Röhrs, dal volume edito da SIEGFRIED OPPOLZER, *Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft*, Bd. 1. *Hermeneutik, Phänomenologie, Dialektik, Methodenkritik*, München, Ehrenwirth, 1966, pp. 215. Nell'uno o nell'altro dei due volumi ricorrono i nomi di W. Dilthey, Th. Litt, Ed. Spranger, H. Döpp-Vorwald, W. Klafki, O. F. Bollnow, J. Dolch, A. Fischer, E. Weniger, M. J. Langeveld, W. Flitner, J. Derbolav. Cfr. ancora G.-M. STIMPEL, *Polarität, Dialektik und systematische Pädagogik*, « Zeitschrift für Pädagogik », 1960, pp. 22-28; J. DERBOLAV, *Humanismus, Dialektik und Pädagogik*, « Zeitschrift für Pädagogik », 1961, pp. 246-270; H. DÖPP-VORWALD, *Über den « hermeneutisch-pragmatischen » Wissenschaftscharakter der Pädagogik*, « Pädagogische Rundschau », 1961, pp. 1-9 (di H. DÖPP-VORWALD è anche da ricordare *Erziehungswissenschaft und Philosophie der Erziehung* (1940), Ratingen, Henn, 1967, pp. VIII-362).

<sup>61</sup> Cfr. soprattutto *Allgemeine Pädagogik*, Stuttgart, Klett, s. d., VI ed., pp. 180, *specialmente Einleitung. Die pädagogische Wissenschaft*, pp. 13-23 e *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart*, Heidelberg, Quelle und Meyer, 1958, pp. 42 (bibl., pp. 40-42), specialmente *Die hermeneutisch-pragmatische Pädagogik*, pp. 22-24.

dicare il carattere filosofico dei suoi fondamenti, ritrova pure un suo posto autonomo tra le scienze pragmatiche dello spirito, in modo da essere in grado di assumere le ulteriori acquisizioni delle scienze positive e offrire orientamenti alla pratica educativa. Di qui sorge la complessità della sua fisionomia: *dialettica* per quanto riguarda la riflessione filosofica di fondo, *dialogica* (o interdisciplinare) in quanto esige la collaborazione per cogliere la complessità degli elementi costitutivi della totale esperienza storica umana, *pratico-positiva* perché aperta ai contributi delle scienze positive e dell'esperienza vissuta.<sup>62</sup> « Eine Pädagogik, die aus der Praxis und der positiven Forschung einerseits, aus dem Begreifen des geschichtlich Gewordenen andererseits entsteht, die ferner einen philosophischen Charakter haben soll, ist selber geschichtlich und wächst erst allmählich in eine festere Gestalt hinein ». <sup>63</sup> Così il Flitner parlerà di un duplice polo: 1) quello della ricerca positiva, comprendente, da una parte, le cosiddette scienze ausiliarie (antropologia, medicina, biologia, psicologia, sociologia, etnologia) e, dall'altra, la storia della cultura, la storia dell'educazione, dei suoi contenuti e dei suoi condizionamenti sociali; 2) il polo della riflessione, che include la pedagogia storica (comprensione storica della situazione attuale, interpretazione del presente alla luce del passato) e la pedagogia generale, « che ha carattere sistematico e sviluppa categorie mediante le quali la situazione educativa si può formulare concettualmente e diventa intelligibile a partire dalla condizione umana totale ». <sup>64</sup>

<sup>62</sup> Cfr. W. FLITNER, *Allgemeine Pädagogik*, pp. 13-19.

<sup>63</sup> W. FLITNER, o. c., p. 21.

<sup>64</sup> W. FLITNER, o. c., pp. 21-22. Nella parte riflessa la pedagogia cerca di chiarire le complesse questioni della prassi educativa, « indem sie die Situation aus der geschichtlichen Gesamtlage heraus aufhellt, indem sie ferner das Verständnis des Eigentlich-Menschlichen erweckt und es mit dem Problem jener Praxis in Beziehung setzt » (ibid., p. 21). Il Flitner così riassume la sua posizione nell'opuscolo citato *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart*: « Somit ist die pädagogische Wissenschaft gerade dadurch fruchtbar und in ihrer eigenen Methode erst konstituiert, dass sie beide Ansatzpunkte, den empirischen und den spekulativen, verbindet und ein drittes Verfahren daraus gewinnt » (p. 22). « Zwischen den Tatbeständen, auf welche die Empiriker blicken, und jenen, die durch die Wertphilosophie oder durch theologische oder politische Normierung gestützt scheinen, befindet sich eine *Zwischenwelt*, in der das erzieherische Geschehen mit seiner Verantwortung liest. An dieser Stelle beginnt die selbständige Besinnung und Forschung der wissenschaftliche Pädagogik ... Die Ermittlung der Tatsächlichen wie die Sinnvergewisserung, sind aufeinander bezogen und nur durcheinander gegeben. Beide Aufgaben sind ' dialektisch ' zusammenhörig » (p. 23). Ed ancora in sintesi: « Die Wahrheit dieser Geisteswissenschaft beruht auf dem unlöslichen In- und Gegeneinander der historischen und systematischen Betrachtung » (*Allgemeine Pädagogik*, p. 22).

Un tipico esempio di *pedagogia fenomenologica* è offerto da M. J. Langeveld,<sup>65</sup> il cui pensiero in proposito può essere riassunto in queste incisive formule: «la pedagogia suppone la filosofia, ma non la sostituisce. Essa non è nemmeno un sistema speculativo-deduttivo, che si debba semplicemente “dedurre” da certe dottrine filosofiche fondamentali considerate come una specie di assiomi. La superiore riflessione filosofica (*philosophisches Überdenken*) e la elaborazione della problematica pedagogica empirica fondata sull'indagine scientifica (*auf Untersuchung gestütztes Durchdenken*) si incontrano reciprocamente nella pedagogia teoretica, che procede fenomenologicamente. La pedagogia teoretica non è filosofia, ma semplicemente pedagogia, così come la linguistica teoretica non è filosofia, ma semplicemente linguistica»,<sup>66</sup> «Pertanto la pedagogia teoretica è principio e fine della pedagogia ... La precede e la segue il pensiero filosofico. La precede e la segue l'esperienza e la ricerca empirica»,<sup>67</sup> I contributi dell'antropologia filosofica sono tanto importanti quanto quelli offerti dalle scienze positive psicologiche e simili. Anche il Langeveld come il Litt ammette la connessione tra il generale e l'individuale, ma con una accentuazione più forte dei contributi scientifici. Il metodo pedagogico della «re-interpretazione» assume e unifica tutti i dati, compresi quelli di una positiva «*Erziehungswissenschaft*», che altri vorrebbero distinta dalla «*Pädagogik*», conferendo a questo sapere quella organicità articolata, che consente di cogliere la realtà educativa nella sua originalità e interezza.<sup>68</sup>

<sup>65</sup> Cfr. soprattutto M. J. LANGEVELD, *Einführung in die Pädagogik*, Stuttgart, Klett, 1951, Kap. 7. *Das Philosophische Grundproblem der Pädagogik: Der Mensch als «Animal» Educandum*, pp. 147-162 e *Über das Verhältnis von Psychologie und Pädagogik*, nel vol. *Psychologie und Pädagogik. Neue Forschungen und Ergebnisse*, hrsg. von J. Derbolav und H. Roth, Heidelberg, Quelle und Meyer, 1959, pp. 49-76.

<sup>66</sup> M. J. LANGEVELD, *Einführung ...*, p. 147.

<sup>67</sup> M. J. LANGEVELD, *o. c.*, p. 148.

<sup>68</sup> M. J. LANGEVELD, *o. c.*, p. 52 e *Über das Verhältnis ...*, pp. 57-68.

## CAPITOLO QUINTO

### IL SISTEMA DELLE RIFLESSIONI SCIENTIFICHE SULL'EDUCAZIONE

Da un punto di vista realistico (e cristiano), quale emerge nelle grandi linee dai primi due capitoli del volume, la soluzione del problema del « sapere dell'educazione » richiede essenzialmente l'esplicito riferimento a due concetti fondamentali: (1) il significato e la struttura della realtà educativa; (2) il significato e la struttura del conoscere riflesso umano.

Del primo si è già sufficientemente parlato. L'educazione è realtà estremamente complessa e articolata; non è qualcosa di monocoloro: o solo spirito, in cui la natura si afferma timidamente come non-essere, non-io o idea alienata; o solo materia, solo natura, a cui lo spirito si contrappone – pur essendovi incluso – come momento dialettico astratto in forza di un salto qualitativo, che è il risultato di un puro accrescimento quantitativo. L'educazione è coinvolta nelle svariate complicazioni nelle quali è immersa la realtà umana, costituita da esseri finiti esistenti di fronte all'Infinito, ognuno dei quali è compresenza di materia e spirito, natura (non in senso puramente naturalistico) e Grazia.

Già a questo punto si dovrà prevedere che la riflessione pedagogica non possa bloccarsi in nessuno degli aspetti particolari: né solo rispecchiamento scientifico-positivo di un mondo naturalistico, né pura teoria che interpreti una realtà ridotta ad assoluto ritmo spirituale, e neppure soltanto conoscenza articolata di una realtà fisico-spirituale in situazione normale, né esclusiva percezione o intuizione o contemplazione misteriosa di un ordine « soprannaturale ». Una realtà complessa non potrà adeguatamente

esprimersi che in una conoscenza che ne rispecchi e interpreti la multicolore varietà delle componenti.<sup>1</sup>

È necessario, invece, soffermarsi, sia pure brevemente, sul secondo aspetto del problema epistemologico: non quello riguardante il campo di indagine, ma gli strumenti conoscitivi dell'indagine stessa.

### 1. « I gradi del sapere ».

La radice ultima della complessità del « sapere dell'educazione » finirà per trovarsi formalmente nella complessità o complicazione – indice, insieme, di ricchezza e di indigenza – del *modo di conoscere* proprio dell'uomo, unione sostanziale di anima e corpo, sensibilità e spiritualità.

L'uomo non è Dio né angelo. Il suo conoscere non è quello di un puro spirito; non è l'intuizione divina né quella angelica. E, invece, il tipico modo di conoscere concettuale, razionale, riflesso di un essere che è e opera inevitabilmente – anche sul piano delle attività conoscitive – quale soggetto corporeo-spirituale; è intelligenza che concettualizza soltanto a partire dai dati offerti dalla percezione sensibile del concreto (l'oggetto adeguato dell'intelletto umano – si dice – è l'essenza delle cose colta nel sensibile). In una parola, la sua è conoscenza costituzionalmente astrattiva: poiché la natura delle cose non è recepibile dall'intelletto, facoltà spirituale, se non in quanto – in qualche modo e a vari livelli – è interiorizzata intenzionalmente dal conoscente e cioè depurata dagli elementi materiali, impermeabili e limitanti. L'attività astrattiva dell'intelletto è l'unico modo dell'essere umano di trascendere gradualmente la realtà sensibile e di coglierla nelle sue ragioni universali, nei suoi aspetti intelligibili, secondo varie stratificazioni corrispondenti ai diversi gradi secondo cui si prescinde dalla individualità sensibile.

La mente umana, dunque, costruisce il suo sapere razionale, dimostrato, delle cose, a diversi livelli, dando luogo a differenti « abiti mentali », a costruzioni distinte di conoscenza riflessa e sistematica (scientifica). I termini « sapere », « scienza », « scientifico », « causa », « causale », « dimostrativo », « esplicativo » si applicheranno, quindi, in senso analogico a differenti costruzioni scientifiche in rapporto alla diversità dei metodi, dei livelli, dei gradi, di cui si tratta. A questa luce sembra doversi reinter-

<sup>1</sup> Non ci si ferma su questo aspetto già illustrato in forma sintetica nei due primi capitoli del presente saggio e più ampiamente nel volume citato di *Filosofia dell'educazione*.

pretare la concezione classica della scienza intesa come *cognitio rerum per causas*.<sup>2</sup>

In questo senso, si può accettare anzitutto il concetto generico di scienza, quale è formulato dal Maritain, senza identificarlo con nessuno dei tipi di sapere scientifico esistenti o ipotizzabili: o filosofico o matematico o positivo o storico: « Nous dirions que la science est une connaissance de mode parfait, plus précisément une connaissance où, sous les contraintes de l'évidence, l'esprit assigne les raisons d'être des choses, l'esprit n'étant satisfait que lorsqu'il atteint non seulement une chose, un donné quelconque, mais encore ce qui fonde ce donné dans l'être et l'intelligibilité. *Cognitio rerum per causas*, disaient les anciens, connaissance par démonstration (autrement dit médiatement évidente) et connaissance explicative ».<sup>3</sup> È l'equivalente della formula classica, del tutto accettabile nella sua generalità: il sapere scientifico in quanto distinto dalla conoscenza comune è effetto proprio e formale della dimostrazione razionale certa; dove la dimostrazione è concepita come processo logico, deduttivo o induttivo, che parte da premesse certe (proposizioni concernenti principi noti, evidenze, assiomi, fatti irrecusabili) che determinano, o causano, sul piano logico, conclusioni corrispondenti. Esso sorge dalla certezza delle premesse e del nesso che le lega a determinate conclusioni; esige una necessità oggettiva della connessione tra premesse e conclusioni e l'evidenza intellettuale – diversamente acquisita – di tale connessione. Il sapere scientifico, dunque, in quanto effetto formale della dimostrazione certa, termina materialmente alle cose, alle realtà individuali (oggetto materiale), ma riconosciute nelle loro ragioni universali, necessarie, essenziali (oggetto formale). È necessario distinguere tra le realtà di cui si occupa la scienza (per esempio, questo educando, questo educatore, questo particolare intervento educativo, gli effetti di tale intervento, ecc.) e la ragione, l'aspetto proprio (oggetto formale) cui essa si aggancia, le proprietà essenziali, i caratteri distintivi, che essa prende in considerazione. Questi non sono separabili dalle cose, dalle realtà concrete, ma se ne distinguono logicamente. La scienza porta direttamente sulle astratte proprietà essenziali delle cose di cui si occupa. « La science porte directement et de soi sur l'abstrait, sur les constances idéales et les déterminations

<sup>2</sup> Si seguono a questo punto le riflessioni di J. MARITAIN, *Distinguer pour unir ou Les degrés du savoir*, Paris, Desclée de Brouwer, 1935, pp. XXI-919 e S. NEUMANN, *Gegenstand und Methode*, Münster, Aschendorffsche Verlagsbuchhandlung, 1965, pp. XIX-178.

<sup>3</sup> J. MARITAIN, o. c., p. 47.

supramomentanées, disons sur les objets intelligibles, que notre esprit va chercher dans le réel et dégager de lui ».<sup>4</sup>

Ma, come si è detto, il sapere scientifico, dimostrato, riflesso, non si presenta come qualcosa di omogeneo. Nell'unità generica del concetto sono individuabili alcune fondamentali distinte specificazioni.

Senza addentrarsi in dettagli tecnici e pur fermandosi a considerazioni di fatto, sono note le innovazioni metodologiche ed epistemologiche introdotte nel sistema del sapere dal moderno concetto di scienza positiva. Essa non mirerà più alla conoscenza dell'essenza, della forma, delle cose, ma semplicemente a stabilire connessioni fenomeniche, esprimibili attraverso la legge: « la legge sarà l'oggetto della ricerca scientifica, così come l'essenza lo era stato della filosofia »<sup>5</sup>; « la misurazione mette nella possibilità di scoprire un rapporto costante, un carattere funzionale tra taluni di quegli elementi, ed è questo che costituisce la meta e l'oggetto della ricerca scientifica. Tale rapporto costante esprimibile in una formula matematica è, infine, una legge: la ricerca della legge è lo scopo dell'indagine scientifica ».<sup>6</sup> Il processo di ricerca si arricchisce così di un nuovo ritmo, che comprende: a) l'osservazione e l'esperienza (certamente non ignote alla scienza e alla stessa filosofia classica; è il razionalismo moderno che ha inteso il filosofare come puro processo deduttivo aprioristico): esse costituiscono con maggior larghezza il punto di avvio della ricerca scientifica; sono esse normalmente che aiutano ad anticipare logicamente la legge, che in questo momento è soltanto ipotesi da verificare; l'ipotesi, tuttavia, potrebbe anche sorgere in forza di altri procedimenti intellettuali: mediante una percezione intuitiva o l'invenzione, oppure come conclusione provvisoria a partire da determinate premesse, quando la connessione non risulti del tutto soddisfacente e accertata; b) ma immediatamente deve intervenire la ragione, la dimostrazione, espressa in termini matematici o in qualche modo quantitativi; è il nuovo modo di cogliere l'essenza della realtà, dove essenza, forma, causa, ragione, sono intese come qualcosa di inerente necessariamente al fenomeno, pure immerso in dimensioni spaziali e temporali; la quantificazione « matematica » (esprimibile in termini più o meno rigidi) permette di tradurre il fatto cangiante e contingente in una formula abbastanza precisa, in uno schema logico astratto, in certo senso universale, rendendo possibile scoprire razionalmente i rapporti costanti con altri fenomeni ugualmente quanti-

<sup>4</sup> J. MARITAIN, o. c., pp. 49-50.

<sup>5</sup> F. AMERIO, *Epistemologia*, Brescia, Morcelliana, 1948, p. 97.

<sup>6</sup> F. AMERIO, o. c., p. 113.

ficati e schematizzati, e quindi suscettibili di una certa universalità e necessità; c) l'esperienza – inteso nelle più vaste gamme, incluse ulteriori, più varie e più sistematiche esperienze – costituirà il banco di prova della validità della legge « anticipata » nel momento dell'osservazione e dell'invenzione, e già elaborata razionalmente mediante il discorso « matematico »; è il momento più importante nella costruzione del sapere scientifico positivo: « se dapprima siamo saliti dall'esperienza alla matematica, ora dobbiamo ridiscendere dalla matematica all'esperienza: abbiamo matematizzato l'esperienza, bisogna ora sperimentare la matematica ». <sup>7</sup>

Accettando in linea generale questa fondamentale innovazione, agli effetti di una visione generale delle articolazioni del pensiero riflesso si possono tener presenti i seguenti tipi di conoscenza scientifica, che sembrano ovviamente applicabili alla riflessione sistematica e dimostrata della realtà educativa:

⊗ Sapere filosofico: conoscenza dell'essenza della realtà (*das Wesen des Seins*), *cognitio per causas* in senso rigoroso e formale e cioè – per adottare formule felicemente adottate dal Maritain – delle cause o essenze delle cose in quanto tali, ut cognitae (sapere del *propter quid*). Come conoscenza ultima della realtà sul piano razionale, conoscenza della realtà nella sua ragione propria, la filosofia non ammette altra conoscenza razionale umana che la oltrepassi: nulla può esserci di più intimo alle cose della loro natura, del loro senso profondo, della ragione essenziale (*scientia rerum per altissimas causas naturali rationis lumine comparata*). <sup>8</sup>

Al sapere filosofico si affianca con una sua propria modalità di indagine il sapere positivo: « scienza » in senso moderno, conoscenza della realtà nelle sue cause non *ut cognitae*, ma *ut occultae*, <sup>9</sup> conoscenza delle espressioni fenomeniche delle cose nei loro *rapporti costanti e necessari*. All'analisi ontologica si aggiunge una realistica ricerca « empiriologica », che coglie la stessa realtà in quanto immersa nel suo essere e nel suo operare in un deterministico intreccio di connessioni necessarie. L'oggetto formale delle scienze, è quindi, la realtà in quanto configurabile entro schemi necessari, quantitativamente misurabili e formulabili in proposizioni di valore assoluto. Naturalmente, in base alla realtà a cui si applicano e alla maggiore o minore rigidità dell'approccio osservativo e speri-

<sup>7</sup> F. AMERIO, o. c., p. 115.

<sup>8</sup> Cfr. soprattutto il I capitolo del presente saggio e, in forma più ampia, i capitoli I e II della prima parte del citato volume *Filosofia dell'educazione*.

<sup>9</sup> È ancora terminologia felicemente adottata dal Maritain; cfr. o. c., pp. 65-70.

mentale, le scienze cosiddette positive si collocano secondo una diversa gamma di attendibilità rispetto alle esigenze metodologiche astrattamente previste dal processo metodologico induttivo nei vari momenti dell'*ipotesi*, del *discorso matematico*, dell'*esperimento* e della *legge*: le scienze *fisico-chimiche*, per esempio, realizzano questo ideale metodologico nella forma più rigorosa e ineccepibile; mentre le *scienze dell'uomo* in quanto, precisamente, tentano di cogliere la viva e cangiante realtà umana – il minor determinismo dei fatti biologici e spesso il largo indeterminismo dei fatti psichici e sociali, dai quali non può considerarsi sistematicamente assente il fatto *spirito e libertà* –, possono (e debbono) salvare in misura minore l'ideale astratto del sapere scientifico puro per l'oggettiva esigenza di restare aderente e fedele al particolare oggetto di cui si occupano. Il maggior rigore del metodo di indagine potrebbe spesso compromettere l'oggettività dei risultati, in quanto si potrebbe trattare di realtà in gran parte inaccessibili a tale rigore. L'ideale positivo e sperimentale potrebbe risultare non poche volte moralmente illecito e « scientificamente » controproducente nella sua applicazione ai fatti umani. Tuttavia, per la particolare condizione umana – l'uomo è sinolo di materia e spirito, non spirito puro, libertà disincarnata e « arbitraria » o capricciosa; l'uomo è essere libero entro il determinismo naturale –, anche i fatti umani ai vari livelli presentano larghe connessioni necessarie, con la possibilità di individuarle nei vari settori nei quali si svolge la sua attività. Naturalmente con il metodo dell'induzione scientifica si potranno raggiungere molte certezze; ma in questo campo sarà, forse, più vasto il numero delle verità provvisorie e probabili, con largo significato operativo più che rigidamente teorico. Per quanto riguarda le scienze dell'uomo sarà generalmente opportuno o necessario un tipo di approccio *multilaterale*, aderente alle varie dimensioni dei fenomeni stessi. Il rigido metodo sperimentale dovrà venir spesso sostanzialmente integrato dall'osservazione empirica e sistematica, costantemente accompagnata da intuizione comprensiva.

In clima cristiano, nella « situazione » esistenziale cristiana, una totale interpretazione della realtà e della vita non può prescindere da un altro tipo di sapere, che non esclude la filosofia e la scienza, il *sapere teologico*. Esso non parte da principi di scienza umana; come sinteticamente scrive S. Tommaso d'Aquino « hoc modo sacra doctrina est scientia: quia procedit ex principiis notis lumine superioris scientiae, quae scilicet est scientia Dei et beatorum ..., ita sacra doctrina credit principia revelata sibi a Deo ». <sup>10</sup> Per quanto l'elaborazione sia umana, i suoi « principi » attin-

<sup>10</sup> S. Th. 1<sup>a</sup>, q. 1, art. 2.

gono certezza dalla derivazione divina, dalla « rivelazione ». Essa sorge nei confronti di quel mondo di grazia, che non annulla la natura, ma la perfeziona e la trascende su un piano qualitativamente « soprannaturale ».<sup>11</sup>

A un livello visino, ma distinto, alle scienze positive, si può collocare il sapere storico, il quale però si differenzia da esse per la formale attenzione all'individualità in quanto tale, e cioè alla realtà in quanto essenzialmente voluta e costruita con l'intervento della libera iniziativa umana. Esso, tuttavia, non può fermarsi alla pura costatazione puntuale e cronachistica. Anzi, partendo da fatti umani accuratamente accertati e classificati, esso tenta di precisarne la collocazione e il significato nel flusso del tempo e dello spazio, intuendo e verificando le connessioni con tutti gli altri fatti – a loro volta inquadrati in tutta una rete di relazioni e di connessioni. Evidentemente non è sapere storico quello che vuol rintracciare ad ogni costo determinismi assoluti, ritmi inevitabili e necessari o di carattere metafisico o secondo una rigida concatenazione fenomenologica. Il sapere storico può giustificarsi come scienza soltanto mediante un'analogia molto tenue con le più rigorose scienze positivo-sperimentali, compresa in esse la cosiddetta *storia naturale*, che suppone il flusso necessario degli eventi di cui si occupa. Anzi, c'è chi nega carattere veramente scientifico alla storia, accentuando le due ineliminabili condizioni, nelle quali è chiamata a operare: la individualità dei fatti e la loro radicale precarietà causale dovuta alla presenza della libertà. È un modo di vedere esatto, se il concetto di sapere scientifico e dimostrato dovesse applicarsi soltanto alla rigorosa dimostrazione di nessi necessari e assolutamente prevedibili; ma eccessivamente rigido, se si adotta il concetto di scienza con larga analogia. Non tutto è puro arbitrio nei fatti umani nè essi si svolgono in un totale isolamento solipsistico. L'uomo è sempre quell'essere fisico-spirituale, che nel suo operare non segue soltanto moti impulsivi di sbrigliata « gratuità », ma, da una parte, obbedisce a impulsi razionali oppure, quando non lo faccia, cade facilmente sotto il determinismo di stimolazioni e di processi biologici, ambientali e sociali più facilmente rilevabili.

<sup>11</sup> È il sapere che si riferisce alla realtà di cui si è trattato nel II capitolo del presente saggio. Non indugiamo nello specificare il senso e la struttura di questo sapere, che viene più adeguatamente descritto e giustificato nelle trattazioni teologiche. Esso, naturalmente, richiede come condizione l'esistenza di un nucleo di verità, che si ritengono comunicate all'uomo per libera gratuita rivelazione divina, in rapporto a un mondo di Grazia: esso suppone l'esistenza di verità relative a una destinazione soprannaturale dell'uomo, che soggettivamente impegnano ad un livello corrispondente la fede del credente, e obiettivamente costituiscono lo stesso oggetto della scienza di Dio; sapere unico nell'ordine speculativo e pratico, poiché è unico l'oggetto formale, cioè « aliqua secundum quod sunt divinitus revelata » (*ibid.*, art. 3).

## 2. L'articolazione del sapere dell'educazione.

Si è già rapidamente delineato il quadro delle scienze dell'educazione, che dovrebbe scaturire dalla concezione epistemologica sommariamente indicata.<sup>12</sup> Si aggiungono qui soltanto alcune osservazioni esplicative.

Sembra che un siffatto modo di concepire la riflessione pedagogica globale debba compromettere la concreta unità vitale e operativa della conoscenza della realtà educativa. Perplexità e riserve potrebbero crescere se si pensa che la ipotizzata articolazione del sapere dovrebbe necessariamente attuarsi non solo per l'oggetto educativo inteso in senso formale,<sup>13</sup> ma anche per ognuno degli altri oggetti, distinti ma non separabili, connessi con l'educazione: la cultura e le varie formazioni.<sup>14</sup>

Alla questione esiste la pedagogia? sembra che, da un certo punto di vista, si dia una risposta drasticamente negativa: non esiste una scienza pedagogica che possa intendersi come la scienza esaustiva dell'educazione dell'uomo, comunque venga intesa l'educazione stessa (in senso rigoroso e formale oppure in senso largo e comprensivo);<sup>15</sup> d'altra parte, invece, sembra che si facciano pullulare più pedagogie, molteplici « scienze », che complicano e diluiscono, anziché approfondire e rinvigorire, l'attività di cui si occupano.

8) Si è già chiarito quanto contribuisca a questa apparente atomizzazione l'esistenza di distinte realtà comprese usualmente nel termine « educazione », la irriducibile molteplicità degli aspetti della crescita umana: dimensione formalmente educativa, componente culturale, le varie formazioni, i diversi condizionamenti.

9) E si è pure messa in luce la particolare struttura astrattiva del discorso razionale umano e i diversi livelli di presa sul reale. La specificazione degli abiti scientifici non è data soltanto dall'oggetto proprio di studio, dal campo di indagine (in questo caso o la realtà formalmente educativa o formalmente culturale o altro), ma anche e soprattutto dal modo particolare di astrarre e di definire, secondo la specifica angolazione razionale da cui la realtà è affrontata. In termini tecnici, nella tradizione classica si usa dire che la distinzione e classificazione delle scienze si opera in base

<sup>12</sup> Cfr. il cap. III del presente saggio, pp. 85.

<sup>13</sup> Cfr. il cap. I del presente saggio e il volume *Filosofia dell'educazione*, parte I, cap. V.

<sup>14</sup> Cfr. il cap. II del presente saggio e *Filosofia dell'educazione*, parte I, capp. V e VI.

<sup>15</sup> Cfr. su questo tema le brevi pertinenti osservazioni di V. MIANO, *La pedagogia nell'insieme delle scienze dell'uomo*, « Supplemento Pedagogico a S.I.M. » (Brescia), serie XI, 1949-1950, pp. 9-14.

all'obiectum quod (o ratio quae) e, insieme e più formalmente, in base all'obiectum quo (l'obiectum ut obiectum o ratio sub qua).<sup>16</sup>

1) Il primo criterio serve già a discriminare le riflessioni formalmente pedagogiche da tutte le altre scienze ausiliarie e strumentali, che già sul piano della res studiata si occupano di oggetti distinti dalla realtà educativa, anche se sono con essa strettamente connessi. È il caso, per esempio, delle scienze didattiche e catechetiche, per le quali è ipotizzato (come si chiarirà in seguito) un complesso statuto; ed è soprattutto il caso delle cosiddette scienze ausiliarie e strumentali, quali per esempio la biologia o la statistica.

2) Il secondo criterio, invece, serve a discriminare qualificazioni diverse del discorso cosiddetto « pedagogico », che sul piano epistemologico si presenterà realmente come un insieme di discorsi scientifici qualitativamente distinti.

La collocazione delle riflessioni pedagogiche su diversi piani irriducibili, in qualche modo omogenei per il campo di riferimento, ma scientificamente e metodologicamente eterogenei, avviene precisamente in rapporto all'oggetto, la *realtà educativa*, intesa come *tale realtà* in quanto conosciuta in tale modo: talis res taliter scibilis.<sup>17</sup>

Ne seguono alcune ovvie conclusioni sul significato e l'uso dei termini « pedagogia » e « pedagogico ».

Non esiste una scienza né esistono più scienze formalmente pedagogiche rispetto all'angolazione, al modo, al metodo, alla luce intellettuale, da cui la realtà educativa viene compresa. La ragione formale (lumen quo, ratio sub qua, ecc.) secondo cui la realtà è colta o è filosofica o teologica o scientifico-positiva (nel senso che si specificherà in seguito) o storica.

<sup>16</sup> Per la soluzione della complessa questione in una prospettiva classica, cfr. JOANNES A S. THOMA, *Cursus philosophicus*, t. I, *Logica*, pars II, q. 27. *De unitate et distinctione scientiarum*.

<sup>17</sup> Cfr. CAJETANUS, *Comm. in I<sup>am</sup>*, q. 1, art. 3: « Illa sola entis divisio diversificat habitus speculativos quae infert propriam divisionem speculabilis ut speculabilis est, per proprias differentias ipsius speculabilis quae penes diversitatem modi abstrahendi a materia sumuntur ... Et si his adiunxeris quod differentiae scibilis ut sic sunt ipsae rationes formales obiecti scibilis ut obiectum est, de necessitate sequitur quod unitas et diversitas specifica scientiarum attendantur per unitatem et diversitatem rationum formalium obiectorum ut obiecta sunt; vel, quod idem est, rationum formalium sub quibus res sciuntur ». È una posizione comune agli autori di indirizzo realistico e spiritualistico: « la distinzione tra i diversi piani - scrive V. Miano - proviene da un diverso grado di astrazione formale: l'oggetto è considerato sotto una luce diversa ... Saranno sempre dei saperi formalmente distinti, appunto, perché di natura diversa e discontinua. Non vi è dunque una scienza esaustiva unica dell'uomo, come non vi è una scienza esaustiva unica di qualsiasi altra realtà: questa è una esigenza della conoscenza umana astrattiva e discorsiva » (art. cit., p. 10). Cfr. pure G. CORALLO, *La scienza dell'educazione*, nel vol. *Atti del X Convegno di Gallarate*, 1954, *Il problema pedagogico*, Brescia, Morcelliana, 1955, pp. 119-124 e G. DI NAPOLI, *La pedagogia e le costanti del processo educativo*, ibid., pp. 133-142.

Si può parlare di scienze pedagogiche, in senso formale e rigoroso, rispetto al campo specifico di indagine, che è il ben definito e concreto settore dell'educazione intesa nel suo significato proprio, in quanto distinto da altri settori di realtà, quali sono la cultura, le varie «formazioni» e i diversi condizionamenti. Da questo punto di vista non potranno considerarsi formalmente pedagogiche le scienze che si interessano particolarmente di tali campi di realtà.

L'atomizzazione di cui si parlava precedentemente viene così esattamente configurata e definita. Esiste, anzitutto, un preciso centro di unificazione sul piano oggettivo, che è costituito dalla realtà educativa, rigorosamente distinta da realtà affiancate o condizionanti. Ed esiste, pure, un solido punto di riferimento sul piano del conoscere alle grandi dimensioni del sapere. La realtà educativa in quanto conosciuta non viene per così dire frammentata e distribuita tra molteplici «scienze» autonome, piccoli universi chiusi in se stessi, monadi logiche o meteore epistemologiche senza riferimenti e correlazioni. Essa viene piuttosto collocata nelle grandi strutture del sapere come una delle varie articolazioni o capitoli. Il sapere

- 1) «pedagogico» diventa parte della filosofia, filosofia esso stesso, quando l'educazione è ricercata nella sua essenza, nel suo significato profondo;
- 2) è parte della teologia, teologia esso stesso, quando la realtà educativa è vista nelle sue connessioni con la realtà soprannaturale della Grazia, effetto e disponibilità in relazione alla gratuita nuova creazione divina;<sup>18</sup> si fa
- 3) scienza positiva o metodologica, sapere positivo-tecnico dell'educare in quanto si inserisce nel vasto mondo della ricerca «scientifica» in senso moderno,
- 4) esperienziale e sperimentale; diventa storia, quando ricerca l'effettiva successione dei fatti educativi e pedagogici e tenta di individuarne le connessioni concrete sul piano spaziale e temporale.

La ricerca «pedagogica» si costituisce così, essenzialmente, come indagine essenzialmente interdisciplinare, unitaria e articolata, in qualche modo omogenea (rispetto al campo) e in altro senso (metodologicamente, rispetto al grado scientifico) differenziata.

La differenziazione epistemologica, tuttavia, non esclude, anzi implica due diversi poli di unificazione, al vertice e alla base; al vertice, mediante la filosofia dell'educazione, che tenta di ricondurre la molteplicità e l'etero-

<sup>18</sup> Per la vasta problematica in proposito ci si limita a indicare due ricche rassegne critico-bibliografiche di parte cattolica e protestante compilate con accuratezza e penetrazione da G. GROPPA, *Rassegna di teologia dell'educazione*, «Orientamenti Pedagogici», 1965, pp. 987-1004 (sono offerte altre indicazioni bibliografiche); e *Recenti saggi di Teologia dell'educazione e della predicazione*, «Orientamenti Pedagogici», 1966, pp. 768-785.

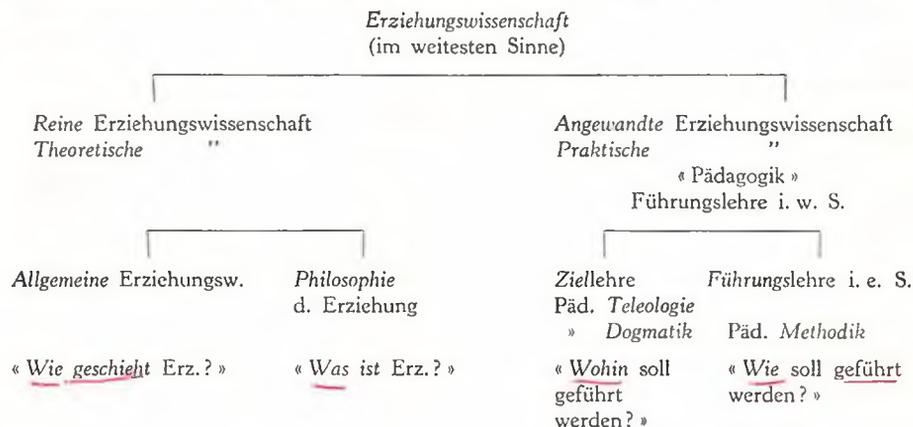
geneità dei fatti e delle considerazioni scientifiche al significato essenziale, ai principi supremi, al senso ultimo; alla base, sul piano fenomenologico della scienza positiva o metodologica, dove si cerca di studiare l'attuazione dell'educazione nella sua concretezza, come sintesi di significati e di cose, di valori e di incarnazione, di fini e di mezzi, di ideali e di espressioni sensibili; cioè su quel piano ancora teorico, ma tale che al di là non rimanga altro che l'unificazione operativa concreta costituita dalla saggezza educativa come principio delle libere e puntuali realizzazioni pedagogiche. <sup>19</sup>

### 3. Significato e struttura della scienza positiva dell'educazione o metodologia pedagogica.

Infatti, il tentativo di garantire un fondamento razionale prossimo alle decisioni prudenziali porta necessariamente a far convergere i saperi più speculativi verso una conoscenza vicina ai fatti concreti e alle loro connessioni, nei quali è quotidianamente impegnato l'educatore.

Alla scienza positiva dell'educazione, dunque, non può offrirsi la doppia alternativa quale è descritta, per esempio dal sociologismo: o

<sup>19</sup> È una visione epistemologica che sembra accogliere tutte le istanze fatte valere di volta in volta oppure sinteticamente dalle varie concezioni delineate nel capitolo precedente. In particolare, dal punto di vista strutturale, essa trova quasi integrali punti di convergenza con le soluzioni fenomenologiche e dialettiche (dalle quali, però, si distacca notevolmente riguardo alle matrici ideologiche di fondo). La differenza da quelle soltanto il fatto che dal punto di vista strettamente logico-epistemologico essa accentua maggiormente le articolazioni formali che l'unità oggettiva. Un tipico esempio è offerto dallo schema proposto da H. DÖPP-VORWALD, *Erziehungswissenschaft und Philosophie der Erziehung*, Ratingen, Henn, 1967 (ristampa), il quale così prospetta « das schematische Systemgerüst unserer Wissenschaft » (p. 29):



essere scienza rinunciando a diventare pedagogia (sapere normativo) oppure costruirsi come pedagogia, perdendo il rigore e la disinteressata teoreticità propria della scienza. Le due esigenze, invece, debbono e possono comporsi: nasce così quel sapere teorico-pratico che può indifferentemente chiamarsi scienza positiva dei fenomeni educativi oppure metodologia scientifica dell'educazione.

Sul piano pratico-prudenziale l'educatore responsabile tende naturalmente a ricercare instancabilmente se e quali connessioni sicure esistano tra determinati interventi (mezzi, procedimenti, metodi, istituzioni, sussidi) e ben definiti risultati in rapporto alla maturazione personale degli educandi. È nella logica delle cose che tale tendenza si traduca con crescenti esigenze nella richiesta di indicazioni sempre meno approssimative, meno « empiriche », non affidate esclusivamente a problematiche « tradizioni » o a troppo originali « intuizioni ». Gradualmente si tenderà a scoprire o a stabilire quelle connessioni sicure tra fenomeni, che sono precisamente lo scopo e l'oggetto del sapere scientifico-positivo o addirittura sperimentale.

D'altra parte, la ricerca in questione non riguarda formalmente un mondo di connessioni già esistenti; in tal caso si ridurrebbe a pura registrazione di fatti, a preziosa documentazione storica, insufficiente però a giustificare teoricamente la loro utilizzazione prudentiale. La ricerca, quindi, verte sulla dimostrata o non dimostrata connessione tra interventi da porsi perché effettivamente si produca un'autentica realtà educativa. La scienza positiva dell'educazione ha, dunque, il compito di giustificare sul piano teorico-sistematico esperienziale-sperimentale la prudenzialità o retta operatività delle decisioni che l'educatore in quanto tale deve prendere.

1) Essa non potrà prescindere, certamente, da tutti quei saperi che definiscono le ragioni formali e storiche per cui mezzi e fini possono ritenersi educativi (filosofia, teologia e storia dell'educazione);<sup>2)</sup> non potrà dimenticare i molteplici condizionamenti di ordine ambientale, biologico e sociologico, che incidono sulle circostanze, che potrebbero compromettere la concreta prudenzialità di interventi e di risultati teoricamente « saggi ». Ma essa si costituirà in quanto tale, quando formulando ipotesi di interventi ritenuti capaci di ottenere effetti educativi, cerca, anzitutto, di stabilire sistematicamente se realmente esista una connessione necessaria tra cause ed effetti, mezzi e fini e cioè se realmente realtà educativa si produca; e in secondo luogo, per le giustificazioni specifiche di tali connessioni addita le scienze idonee, nei confronti delle quali essa si pone come sapere subordinato: principalmente le scienze speculative dell'educazione e la psicologia pedagogica, in quanto ha come oggetto proprio

di indagine precisamente quei processi psichici (strutture, poteri e atti) mediante i quali la maturazione educativa si realizza.

Si ritrova così il classico concetto di pedagogia come scienza-arte dell'educazione, dove « arte » è intesa in senso teorico (teoria della pratica educativa: *ars docens*, non ancora *ars utens*). Tra il concetto ancora troppo generico di pedagogia, o metodologia pedagogica, intesa come teoria della pratica (siffatta qualificazione spetterebbe indifferentemente a qualsiasi grado del sapere dell'educazione, compreso quello filosofico e teologico) e la *prudenza educativa in atto* si introdurrebbe così il più preciso concetto di teoria scientifico-positiva della pratica educativa in quanto tale.<sup>20</sup>

In questo contesto tornano a proposito dal punto di vista epistemologico, e prescindendo dall'accentuazione ideologica politica e collettivistica, alcune sensate considerazioni di Makarenko: « Ora due parole sui fondamenti della metodica dell'educazione. Anzitutto, io sono convinto che la metodica del lavoro educativo non può essere dedotta da principi di scienze limitrofe, per quanto largamente possano essere state elaborate queste scienze, come la psicologia e la biologia, e specialmente quest'ultima in quanto si fonda sui lavori di Pavlov. Io sono convinto che noi non siamo autorizzati a derivare dai dati di queste scienze conclusioni immediate riguardo ai mezzi educativi. Queste scienze devono essere tenute in gran conto nel lavoro educativo, ma in nessun caso quali premesse di conclusioni, ma soltanto come pietra di paragone nel controllo delle nostre acquisizioni pratiche. »

Inoltre, io credo che un mezzo educativo può essere indotto soltanto dall'esperienza, comprovata e confermata dai risultati di scienze come la psicologia o la biologia. La mia affermazione deriva da quanto segue: La pedagogia, e specialmente in quanto teoria dell'educazione, è anzitutto una scienza con finalità pratiche. Noi non possiamo semplicemente educare un individuo, noi non siamo autorizzati a dedicarci all'opera dell'educazione, se non abbiamo dinanzi agli occhi un fine politico determinato. Un'attività educativa che non perseguisse uno scopo chiaro, concreto e conosciuto nelle sue peculiarità, sarebbe un'attività educativa non politica. Nella vita della nostra società sovietica noi troviamo dappertutto argomenti che confermano questa tesi. Nel suo lavoro educativo

<sup>20</sup> In questa direzione vengono ulteriormente approfondite considerazioni, in parte generiche, presentate in precedenti trattazioni, mancanti di una più precisa elaborazione del concetto di *sapere pratico-prudenziale*, confuso allora con il concetto di *sapere pratico-poietico* costitutivo della *scienza-arte positiva dell'educazione* (cfr. P. BRAIDO, *Introduzione alla pedagogia*, Torino, P.A.S., 1956, pp. 128-135 e *Principi di filosofia dell'educazione*, nell'opera *Educare*, vol. I, Roma, P.A.S., 1959, II ediz., pp. 70-74, *Epistemologia pedagogica*).

l'armata rossa ottiene grandi, enormi risultati, che non hanno l'eguale nella storia mondiale, precisamente perché nell'armata rossa il lavoro educativo viene portato a fondo con piena consapevolezza finalistica e perché gli educatori dell'armata rossa hanno continuamente presente chi vogliono educare e a che cosa vogliono arrivare. Al contrario il più convincente esempio di teoria pedagogica senza finalità è costituito dalla pedologia da poco defunta. Da questo punto di vista la pedologia può considerarsi come una teoria completamente in antitesi ai principi dell'educazione sovietica, in quanto attività educativa senza scopo.

Donde sorgono le finalità educative? Evidentemente dalle nostre esigenze sociali, dalle aspirazioni del popolo sovietico, dai fini e dai compiti della nostra rivoluzione, dai fini e dai compiti della nostra lotta. Pertanto, è impossibile dedurre i fini dalla biologia e dalla psicologia; essi possono venir ricavati soltanto dalla storia della nostra società, dalla vita della nostra società ... Io sono fermamente convinto che un metodo educativo non si può ricavare per via deduttiva, mediante un semplice sillogismo, con la logica formale, né dalla psicologia né dalla biologia. Ho già detto che un metodo pedagogico deve avere la sua origine nelle nostre finalità sociali e politiche ... In proposito si può denunciare un triplice errore nella teoria pedagogica: il tipo della enunciazione deduttiva, il tipo del feticismo etico e il tipo del metodo isolato». <sup>21</sup>

A questo livello di ricerca - quanto mai problematico, precario e in continua evoluzione -, forse ci si accosta a quella pedagogia di carattere fenomenologico, di cui alcuni parlano (così come nella ricerca psicologica e sociologica), intesa quale comprensione totale della realtà educativa nella concretezza del suo svolgersi e delle rispettive connessioni, che le conferisce il carattere di continuum fluente e vivo: un sapere che intende rimanere aderente alle cose stesse (bei den Sachen selbst).

La considerazione, evidentemente, si sviluppa in riferimento alla filosofia come premessa o come integrazione; e pertanto include la persuasione dell'esistenza di valori, di significati, di fini; però, incarnati nella totalità del concreto divenire umano. Infatti, anche sul piano della cosiddetta scienza positiva dell'educazione non si potrebbe parlare e trattare di realtà educativa viva e operante, se non come transito da una situazione umana con specifico significato globale (immaturità non puramente biologica né

<sup>21</sup> A. S. MAKARENKO, *Problemi dell'educazione scolastica sovietica*, trad. dall'edizione tedesca A. S. MAKARENKO, *Werke*, Berlin, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Bd. V, 1956, pp. 113-114.

solo psicologica o culturale, ma formalmente riferita a ideali etici, religiosi, sociali) a un'altra situazione globale significativa, che è la *maturità* in senso totale e formale.

Il tipo di sapere, però, è inevitabilmente « fenomenico » (non fenomenistico), riguarda connessioni di realtà in divenire, di fatti densi e concreti (quindi, non pure essenze). Ciò non significa che esso possa esaurirsi nella ricerca di determinismi al modo delle scienze fisico-chimiche; la concreta realtà educativa non ne sarebbe scientificamente interpretata, precisamente per il suo emergere dal puro flusso fisico-chimico; il *continuum* educativo è necessariamente intriso di umanità, di spirito, di libertà. Per coglierlo con il massimo di adeguatezza, anche sul vivo piano dell'operatività, dovranno intervenire tutti gli approcci in grado di risolvere in qualche modo il problema della conoscenza scientifica dell'individuale umano, così come veniva richiesto dall'indirizzo storicistico.

Perciò non si ritiene che il metodo scientifico-positivo, o addirittura sperimentale, costituisca il metodo ideale per lo studio della realtà educativa. Si ritiene semplicemente che esso possa offrire uno schema di indagine rispondente alle esigenze di certezza che chi opera è inevitabilmente portato a far valere; e che, d'altra parte, in misura più o meno larga sia in grado di cogliere almeno con forte probabilità un certo numero di connessioni tra interventi e risultati, mezzi e metodi idonei o non idonei o meno idonei; in ogni caso, più consapevolmente della routine cieca, dell'empirismo bruto o della genialità incontrollata.

Verrà in aiuto, certamente, l'esperienza, l'intuizione, la fantasia, la comprensione: in parte questo tipo di accostamento potrà risultare l'unico possibile, l'unico attendibile, anzi l'unico auspicabile. La « scienza positiva dell'educazione » o metodologia pedagogica non potrà, allora, prescindere da siffatti contributi. Essa tenderà, dunque, in definitiva al massimo di integrazioni a tutti i livelli: conclusioni metodologiche in qualche modo *dedotte* dai principi; induzioni o prudenti estrapolazioni in base a premesse di scienze ausiliarie; *osservazioni* sistematiche su esperienze educative attuate nel passato o nel presente (documentazione storica, « critica pedagogica », analoga alla « critica didattica » di Lombardo Radice); e infine, con tutte le cautele, sperimentazione di carattere scientifico, in analogia con quanto avviene nella ricerca dei fenomeni fisico-chimici. È un sapere realmente « comprensivo », quantitativamente e qualitativamente, tale da non indulgere a unilateralità intuizionistiche o vitalistiche o irrazionalistiche o sperimentalistiche. È il sapere fenomenologico, in quanto forma necessariamente composita del sapere autenticamente « scientifico » e positivo della concreta realtà educativa umana, non riducibile, per correttezza anche epistemologica, al puro sapere sperimentale. È

sapere della *viva esperienza educativa* nella sua totalità dinamica, in quanto accessibile alla *riflessione umana oltre quella puramente storica* (del tutto esistenziale) e quella specificamente *filosofica* (del tutto essenziale, non però essenzialista) e *teologica*. Entro il quadro totale, anche l'aspetto sperimentale assume un valido significato; d'altra parte, il quadro comprensivo globale potrà trovare nel sapere sperimentale almeno parziali punti di riferimento e di verifica anche in relazione ai risultati analoghi non verificabili; come in altra direzione riceverà consistenza, fondazioni e precisazioni contenutistiche da parte della previa analisi filosofica e teologica.

Conviene ancora notare come la complessità degli approcci al fatto educativo, nella sua concreta attuazione fenomenica, trovi riscontro anche nella varietà delle denominazioni attribuite di volta in volta al sapere positivo dell'educazione: scienza positiva dell'educazione, metodologia pedagogica, pedagogia speciale o pedagogia pratica, pedagogia scientifica, pedagogia sperimentale, scienza-arte dell'educazione, scienza poetico-pratica dell'educazione, ecc.

Come risulta con evidenza dalle considerazioni precedenti, la molteplicità dei termini non esprime un insieme di scienze differenti, ma semplicemente accentua un aspetto caratteristico o un metodo particolare o un settore più tipico del medesimo e unico sapere, che si è convenuto di chiamare scienza positiva dell'educazione o metodologia pedagogica; a questa seconda denominazione si accostano specialmente alcune, come « pedagogia speciale » o pratica (contrapposta a « pedagogia generale » o teoria dell'educazione o filosofia dell'educazione o fondamenti filosofici e teologici dell'educazione), e analogamente le altre che mettono in evidenza l'aspetto pragmatico del sapere fenomenologico dell'educazione. In particolare, si può osservare che la formula « scienza poetico-pratica » accentua felicemente la connessione tra questo sapere e la prudenza educativa. La vera *praticità*, come si è illustrato, appartiene alla prudenza in quanto *direttivo-propulsiva* delle decisioni educative concrete fiancheggiate dall'*abilità* vissuta dell'educatore, vero *artista* dell'educazione nei suoi aspetti tecnici (dove l'aggettivo « poetico »). Per analogia, data dalla connessione *condizionante* che le virtù intellettuali teoriche (scienza e arte) hanno con la saggezza operativa, il medesimo carattere direttivo-propulsivo viene attribuito anche a tale sapere, il quale tuttavia rimane nel settore della « teoria » con un suo dinamismo logico, distinto dal dinamismo pratico della prudenza.

Al termine *pedagogia scientifica* si attribuisce, invece, un significato particolare soprattutto per il rapporto che si instaura tra la scienza positiva dell'educazione e alcune scienze dell'uomo specialmente significative dal punto di vista dell'educazione, come la psicologia, la sociologia e la biolo-

gia. La metodologia pedagogica è, allora, preferibilmente chiamata pedagogia scientifica sia da coloro che ritengono che esclusivamente in tali discipline si trovi la giustificazione del suo carattere scientifico (si pensi, per esempio, a Durkheim e, in altro senso, a Dewey)<sup>22</sup> sia da chi, come nella prospettiva delineata in queste pagine, ritiene che alcune di tali scienze, quali la psicologia generale, la biologia e la sociologia (e altre), possano recare contributi molto interessanti in rapporto ai condizionamenti dell'educazione (e pertanto vengono chiamate « scienze ausiliarie » del sapere dell'educazione) oppure forniscono conoscenze decisive sui precisi processi psichici, che entrano in gioco nella maturazione formalmente educativa e nell'apprendimento culturale, e sui ritmi di tali processi (*psicologia dell'educazione* e *psicologia scolastica*).

Qualche maggior attenzione sembra doversi prestare alla cosiddetta pedagogia sperimentale o meglio all'utilizzazione della sperimentazione nella scienza positiva dell'educazione (e dell'insegnamento), inquadrata nel più vasto problema della *positività*, che è richiesta e accettata anche dalle ricerche relative al fatto spirituale e umano dell'educazione.

#### 4. *Positivismo e positività in pedagogia.* \*

Il problema potrebbe essere impostato in questi termini: È possibile una forma di pedagogia positiva e concreta che non rinneghi, insieme, le più elevate e dimostrate realtà metafisiche e le più profonde finalità « ideali »? In altri termini, può una pedagogia spiritualista, anzi decisamente cristiana, senza rinnegare la sua essenza, essere insieme anche pedagogia positiva, « scientifica », tecnica e perfino « sperimentale »?

Per non allargare smisuratamente il campo di indagine, si preferisce, tuttavia, dare a questo interrogativo una forma storica, limitandolo a questa formula: – Che cos'è ancora vivo e che cos'è morto della pedagogia del Positivismo?

Come osserva G. Flores d'Arcais, in un volume da cui ricaviamo qualche suggestione, è « indubbio che, storicamente, il positivismo sia stato uno dei grandi movimenti di pensiero del secolo scorso ... e sia penetrato anche notevolmente nella delineazione dei motivi più peculiari della cultura dei primi lustri del nostro secolo ».<sup>23</sup> Ed è anche « compren-

<sup>22</sup> Per il sociologismo è interessante la recente testimonianza di A. CLAUSSE, *Initiation aux Sciences de l'Education*, Liège, G. Thone, 1967, pp. 180.

\* « Salesianum », 1952, pp. 461-475.

<sup>23</sup> *La pedagogia del Positivismo italiano*, Padova, Editoria Liviana, s.d., p. 5.

sibile che, in un momento in cui l'interesse della meditazione sembra nuovamente indulgere sul concreto, sul particolare, sul finito ..., l'investigazione si riporti di proposito a quel mondo positivista, che al concreto, al particolare, al finito, all'economico, al sociale, all'ambientale, alla vita insomma nella sua empiricità, aveva dato tanta importanza, anzi il suo unico esclusivo significato». <sup>24</sup>

a) *Ciò che è morto della pedagogia del positivismo*

Due «dogmi» fondamentali del positivismo sembrano definitivamente superati: 1) L'ottimismo evolucionistico e *scientifico* di marca illuministica, evidente soprattutto in Spencer; 2) e il fisiologismo *meccanicistico*, più caratteristico della pedagogia di Ardigò.

1) *Il fisiologismo meccanicistico*. Tale concetto si fonda sulla mentalità generale del positivista, ipnotizzata dal «fatto», in tutti i settori della realtà e della vita. Mentalità non del tutto ingiustificata, certo, di fronte alla spesso vacua infecondità dell'idealismo romantico, soprattutto nei campi particolari del sapere. Anche nel campo pedagogico, di fronte alla brillante oratoria «pedagogica» dei *Discorsi alla Nazione tedesca* o agli entusiasmi dal sapore di avventura della pedagogia romantico-nazionalista italiana, ricca di «motivi» e di «finalità», ma povera di metodologia e di tecnica, s'imponeva l'avvertimento del *paulo minora canamus*: non generici fervori, ma «questo» educando, in «questo» ambiente, in «queste» contingenze storiche, con «questi» limiti e «queste» esigenze. Nasce così la filosofia e la pedagogia del «fatto», scientifica, positiva, aggrappata alla esperienza, colta mediante l'osservazione e l'esperimento. Questo porterà poi con sé, di fatto (non certamente per consequenzialità logica), la negazione di ogni realtà non osservabile e non sperimentabile, la negazione dell'«assoluto» gnoseologico, metafisico, morale e, quindi, dell'Assoluto. «Il fatto è divino».

Conseguenze: La Filosofia ridotta, in linea di principio, a critica di ogni metafisica e a pura metodologia delle scienze e poi, fatalmente, in metafisica monistico-evolucionistica: «pur essendo banditi dal positivismo gli apriorismi di una metafisica, non è bandito, né si potrebbe, il bisogno di oltrepassare i fatti singoli giungendo ad una concezione suprema dell'universo: si può trascendere il fatto senza violarne le

<sup>24</sup> *Ibid.*, p. 7.

esigenze scientifiche»;<sup>25</sup> instaurazione di una metafisica induttiva, che non assurge intenzionalmente ad alcun ideale finalistico assoluto, ma, tutt'al più, ad un'etica sociale, i cui fini generali non rappresentano che la espressione delle esigenze storiche, contingenti, di una società in una determinata situazione. Nel sistema del sapere, si delinea allora anche la pedagogia quale scienza del *fatto educativo*. Il concetto della pedagogia come sistema di conoscenze miranti alla soluzione pratica del problema educativo, la rende in tal modo tributaria di tutto lo scibile: sociologia ed igiene, psicologia e fisiologia, scienze storiche e positive. A questo complesso manca, però, nel Positivismo, un saldo principio etico-religioso unificatore, assumendo, pertanto, teoreticamente e praticamente, l'aspetto di un acervo di materiali da costruzione, raccolti senza finalità prestabilite.<sup>26</sup>

Tra tutte le scienze hanno, tuttavia, capitale importanza la Sociologia e la Biologia. « La pedagogia in quanto scienza – scrive G. Marchesini – non può attenersi che al metodo scientifico e positivo ... *Positivismo pedagogico* ... non perché ripudi le idealità ... Le idealità ... emergono dalla realtà bio-psichica dell'uomo e dalla vita sociale come loro indistruttibili leggi ».<sup>27</sup>

L'esempio più cospicuo e sistematico di tale pedagogia biologico-sociologica meccanicistica è costituito, certamente, da *La scienza dell'educazione* di R. Ardigò.<sup>28</sup> La critica ai concetti « trascendenti » e « fissi » di educazione con cui ha inizio, la definizione di educazione che positivamente offre, l'applicazione in campo pedagogico del concetto di *formazione naturale* sono le premesse di una costruzione scientifica riducente la pedagogia a una « fisica », o meglio a una « meccanica » dell'educazione: « La pedagogia è la scienza dell'educazione. Per questa l'uomo può acquistare le attitudini di persona civile, di buon cittadino e di individuo fornito di speciali abilità utili, decorose, nobilitanti. L'opera che avvia alla produzione di questi effetti proviene dalla società, dalla famiglia, dagli educatori di professione, dalle maestranze professionali, e dalle istituzioni speciali. E quest'opera consiste nel far contrarre all'individuo le abitudini e le abilità già possedute dalla società in genere e dagli ordini

<sup>25</sup> G. MARCHESINI, *Dizionario di scienze pedagogiche*, t. II, p. 250.

<sup>26</sup> Cfr. quanto si è già scritto nel cap. IV, pp. 112.

<sup>27</sup> G. MARCHESINI, *I problemi fondamentali della educazione*, Torino, Paravia, 1922, p. 64.

<sup>28</sup> R. ARDIGÒ, *La scienza dell'educazione*, Padova, Fr. Drucker 1893, I ed. Com'è noto, la seconda edizione del 1909, « interamente rifatta » dalla quale citeremo, ripete l'ordine e i concetti della prima, ma in forma più rapida. Affiancandola al *Dell'educazione intellettuale, morale e fisica* di Spencer, S. Caramella chiama « i due libri espressioni tipiche del positivismo pedagogico: il primo quasi la sua instaurazione ufficiale, l'altro la sistemazione naturalistica condotta sino alle ultime conseguenze » (*Studi sul positivismo pedagogico*, Firenze, 1921, pp. 5-6).

diversi dei cittadini in ispecie; abitudini e abilità che non si posseggono per effetto della sola nascita e del solo sviluppo spontaneo della vita ... Dunque noi non accenniamo alla perfezione in genere che non si conosce»: <sup>29</sup> « non i raggiungimento di scopi astratti fantastici (fine, perfezione, ecc.) perché chi educa può insegnare solo quello che sa fare lui »; « colla educazione si fanno contrarre le abitudini e le abilità dell'ambiente e dell'epoca in cui si educa ». <sup>30</sup> « Nell'educazione si arriva ad un effetto che è una *formazione naturale*. E per formazione naturale si intende tutto ciò che esiste e avviene in natura, sia pure col concorso dell'opera volontaria dell'uomo, il quale aiuta la natura con l'arte. Ora nessuna formazione naturale può avvenire se non per opera di una matrice, che foggia in tal modo nuovo la materia, la quale per sé è indifferente all'una formazione piuttosto che all'altra. Anche la formazione educativa ha bisogno di una matrice o di un ambiente, onde si determini sulla costituzione fisiologico-psichica dell'uomo una formazione ulteriore, una formazione quindi che varia col variare della matrice medesima. E le matrici nel riguardo della educazione sono parecchie: *la società, la famiglia, gli educatori di professione, le maestranze professionali, e le istituzioni speciali* ». <sup>31</sup>

La pedagogia diventa così, esclusivamente, una trattazione scientifico-positiva di *ingegneria sociale*, dello stesso tipo della scienza delle costruzioni com'è concepita nel campo della tecnica applicata alla realtà materiale: « Dicemmo la pedagogia, *la scienza del fatto dell'educazione*. Quando sapremo come si ottenga questo fatto potremo conoscere le regole da seguirsi per procurarlo.

Ora, siccome pel fatto dell'educazione devono considerarsi i quattro momenti che seguono: I. - ATTIVITÀ - II. - ESERCIZIO - III. - ABITUDINE - IV. - EDUCAZIONE, poiché non vi ha *educazione* se non formata *l'abitudine*, né *l'abitudine* senza *l'esercizio*, e questo suppone *l'attività*, così di ciascuno di questi momenti è da dire nelle quattro parti nelle quali dobbiamo dividere la nostra trattazione ». <sup>32</sup>

La pedagogia di Ardigò da questo punto sino alla fine si ridurrà a trattato di psico-fisiologia, accompagnata da norme tecniche, fondata sui tre concetti di attività, esercizio e stimolo.

Lo studio dell'*attività* psichica, ricondotta ad attività fisico-chimica, interpretata meccanicisticamente, diventa la base di una pedagogia della

<sup>29</sup> R. ARDIGÒ, *La scienza dell'educazione*, p. 16.

<sup>30</sup> *Ibid.*, p. 19.

<sup>31</sup> *Ibid.*, p. 17.

<sup>32</sup> *Ibid.*, pp. 20-21.

azione, incentrata nel problema dello *stimolo*: « La formazione, come di ogni cosa, così pure dell'uomo, avvenendo per l'attività e quindi per l'eccitazione a questa; ed essendo il maestro quella persona che nel primo periodo della vita intende come scopo suo di determinare quella attività per la quale si ha la formazione della educazione, e questa determinazione non potendosi ottenere se non mediante gli eccitamenti opportuni all'apparato fisico-psichico dell'educando; risulta essere di somma importanza che si conosca come il maestro debba applicare gli *stimoli* adatti per raggiungere lo scopo che si prefigge ». <sup>33</sup>

Nella pedagogia meccanicistica dell'Ardigò assume importanza capitale l'*esercizio*, « ripetizione continua degli atti medesimi », <sup>34</sup> il quale è il veicolo indispensabile per la creazione delle abitudini: « nei bruti predominano gli *istinti*, o gli ordini predeterminati delle operazioni, nell'uomo a questi si sostituiscono le *abitudini*, ossia gli ordini delle operazioni determinati dall'esercizio ». <sup>35</sup> Se poi nell'esercizio si ammette l'intervento di un'attività volontaria, anche questa, tuttavia, non sfugge all'interpretazione meccanicistica e deterministica. <sup>36</sup>

Le *abitudini*, a loro volta, non vengono interpretate che come una aumentata rapidità ed agilità dei collegamenti meccanici: « L'esercizio ... elimina dall'organo gli impacci dannosi; rende l'organo più pronto ed energico; produce connessioni e consensi nuovi fra gli organi; rende l'organo automatico... ». <sup>37</sup> L'abitudine è un « fatto analogo a quello dell'operazione fisiologica automatica e dell'istinto ... Nella operazione fisiologica e nell'istinto vedemmo compiersi una serie di atti conducenti ad un fine in forza di una predisposizione organica che la determina. Ed è lo stesso nella abitudine, nella quale però la detta predisposizione organica determinante è l'effetto dell'esercizio dell'individuo ... L'abitudine è effetto dell'esercizio ... e tale, che basti una stimolazione iniziale perché la serie degli atti organicamente predisposta si svolga poi tutta da sé automaticamente ». <sup>38</sup>

Quando, però, l'educazione dovrebbe essere definita nella sua essenza propria e il problema educativo dovrebbe essere affrontato nella sua specificità, si rivela l'estrema povertà del fisiologismo meccanicista della

<sup>33</sup> *Ibid.*, p. 51.

<sup>34</sup> *Ibid.*, p. 173.

<sup>35</sup> *Ibid.*, p. 181.

<sup>36</sup> *Ibid.*, pp. 192-193.

<sup>37</sup> *Ibid.*, p. 174.

<sup>38</sup> *Ibid.*, p. 312.

pedagogia del Positivismo, costituzionalmente incapace di interpretare e salvaguardare i valori spirituali e trascendenti. L'*educazione* non aggiunge più nulla all'*abitudine* deterministica e meccanica. Nell'opera di Ardigò quella che avrebbe dovuto costituire la *Parte IV* del trattato di *scienza dell'educazione* si ridurrà semplicemente alla dichiarazione di rinuncia a portare il problema dell'educazione un passo più avanti di quello che non avesse fatto la psico-fisiologia dell'abitudine. Il meccanicismo ateleologico non poteva avere altra conclusione. « Spiegato così che sia l'abitudine, e come e perché si formi, con ciò resta spiegato, che sia, e come, e perché si abbia il fatto della EDUCAZIONE, che dicemmo da principio dover esser l'argomento della Parte quarta »; « e ciò per la ragione semplicissima che il fatto della Educazione non consiste in altro che in un'Abitudine ». <sup>39</sup>

2) *L'ottimismo scientifico*. Lo scientismo pedagogico spenceriano e positivistico in genere prende le mosse, com'è noto, da una critica del tutto negativa della cultura tradizionale, umanistica, accusata di dogmatismo, di teleologismo, di convenzionalismo; essa sarebbe caratterizzata da una esclusiva predilezione per l'*ornamentale* e il superfluo a scapito dell'essenziale e del necessario, per il decorativo a danno del costruttivo. Scaturirebbe di qui quella mancanza di unità organica e di vitalità metodologica, da cui, secondo Spencer, tale cultura sarebbe affetta: vi si impara di tutto « guidati solo dal puro costume, dal capriccio o dal pregiudizio ». <sup>40</sup>

Lo scientismo spenceriano, a sua volta, si fonda su un concetto utilitario della cultura, a sfondo essenzialmente biologico e sociologico: « Il fine dell'educazione è il prepararci ad una vita compiuta: e il solo modo razionale per giudicare un sistema di educazione è quello di esaminare se abbia raggiunto questo fine ». <sup>41</sup> Noi sappiamo quali siano le attività umane che, secondo Spencer, costituiscono la vita compiuta: l'autoconservazione diretta e indiretta, l'allevamento e la educazione della prole, il mantenimento dell'ordine sociale e delle relazioni politiche, le attività di ordine misto, ornamentali, umanistiche. <sup>42</sup> Ci spieghiamo allora perché l'educazione dell'uomo a queste attività si risolva essenzialmente sul piano del sapere. Educazione è, invero, per Spencer, essenzialmente *istruzione*, ed istruzione scientifico-positiva. Tale aspetto è tanto più accentuato in quanto il valore disciplinare (educativo) delle scienze è da Spencer stesso

<sup>39</sup> *Ibid.*, pp. 329-330.

<sup>40</sup> H. SPENCER, *Dell'educazione intellettuale, morale e fisica*, trad. Valdamini, Torino, Paravia, 1916, cap. I, § 2.

<sup>41</sup> *Ibid.*, cap. I, § 3.

<sup>42</sup> *Ibid.*, cap. I, § 4.

esplicitamente ricondotto e ridotto alla loro capacità illuminatrice e direttiva: « quell'educazione che è più importante come guida, sarà al tempo stesso più importante come disciplina ». <sup>43</sup>

Per l'autoconservazione diretta, in quanto « preservazione dalle malattie e morte, che seguono l'infrazione delle leggi fisiologiche » <sup>44</sup> è essenziale lo studio e la conoscenza della *fisiologia*; *a fortiori* la *scienza* in tutte le sue ramificazioni (logica e matematica, meccanica, fisica e chimica, astronomia e biologia e, soprattutto, la *sociologia*) è necessaria per l'autoconservazione indiretta, a cui attende tutta l'attività economica produttiva e distributiva: « produrre, preparare e distribuire quanto serve alla vita ». <sup>45</sup> Anche l'educazione alla famiglia è ridotta da Spencer ad istruzione, addebitando egli gli errori e le deviazioni in questo settore esclusivamente all'ignoranza della psicologia e della fisiologia. <sup>46</sup> All'educazione « civica », infine, provvede la *storia*, intesa soprattutto come *sociologia descrittiva e scienza sociale comparata*. <sup>47</sup>

È una visione astrattistica della vita e dell'educazione, che dimentica dell'uomo l'elemento volitivo spirituale e determinante, insieme a tutte le tonalità emotive e sentimentali; ed è pure una visione « ottocentesca », ingenuamente « messianica » della scienza. « Vuoi come guida vuoi come disciplina, lo studio della scienza è della massima importanza ». <sup>48</sup> « La risposta uniforme alla domanda da cui siamo partiti: Quali cognizioni hanno maggior valore? è questa: la *Scienza*. Per la conservazione nostra diretta e per il mantenimento della vita e della salute, il sapere più importante è la *Scienza*. Per la conservazione nostra indiretta, ossia per guadagnarci da vivere, il sapere che ha più valore è la *Scienza*. Per il disimpegno dei doveri di genitori, la guida più adatta la troviamo nella *Scienza*. Per l'interpretazione della vita nazionale passata e presente, senza cui il cittadino non può regolar bene la sua condotta, la chiave indispensabile è la *Scienza*. Come per la produzione delle opere d'arte più perfette e per il godimento più elevato dell'arte in tutte le sue forme, la preparazione necessaria è sempre la *Scienza*, così per l'acquisto delle discipline intellettuali, morali e religiose, per lo studio più efficace è sempre la *Scienza* ». <sup>49</sup>

<sup>43</sup> *Ibid.*, cap. I, § 21.

<sup>44</sup> *Ibid.*, cap. I, § 6.

<sup>45</sup> *Ibid.*, cap. I, § 7. Cfr. tutti i §§ 7-10.

<sup>46</sup> *Ibid.*, cap. I, §§ 12-13.

<sup>47</sup> *Ibid.*, cap. I, § 15.

<sup>48</sup> *Ibid.*, cap. I, § 22.

<sup>49</sup> *Ibid.*, cap. I, § 23.

È la stessa ingenuità – corretta, è vero, da molto senso pratico – che appare anche in A. Gabelli. Si confronti, in proposito, soltanto il § 18, cap. V, parte I, del vol. *L'uomo e le scienze morali*, dal titolo significativo: *L'uomo più istruito è anche il migliore e la giustizia è più rispettata dove è più sparsa e solida la coltura*.<sup>50</sup>

A tali conseguenze doveva portare il determinismo meccanico della concezione psicologica del positivismo, secondo la quale, negata l'auto-determinazione volitiva, la decisione delle azioni è da attribuirsi agli *stimoli*, che nella vita psichica umana non possono comunicarsi all'uomo se non per l'intermediario delle facoltà conoscitive sensitive. Si può trovare una esposizione « scientifica » e una rappresentazione grafica di tale concezione ne *La scienza dell'educazione* di Ardigò: <sup>51</sup> « Il corso dei pensieri è determinato dalle idee che sorgono con maggior forza nella mente. E siccome il sentire e l'agire di un uomo dipendono dal corso abituale dei suoi pensieri, e questo corso dipende dalle idee, che predominano con maggior forza, così, volendosi nella educazione predisporre l'educando secondo un ideale di sentire e di agire, apparisce essere della massima importanza di studiare come si producano e si rendano abituali e signore della mente quelle idee forti ond'essa possa atteggiarsi costantemente secondo l'ideale voluto ». <sup>52</sup> « Tale avrete l'uomo alla fine quali saranno le costellazioni di idee, che avrete coll'educazione fatte sorgere e fissate nel cielo della sua psiche ». <sup>53</sup>

#### b) *Ciò che è vivo della pedagogia del positivismo*

Già il fatto che il positivismo, anche in campo pedagogico, rappresenti un moto di reazione ad una direzione di pensiero, l'idealismo, basata su accentuazioni per lo meno unilaterali e spesso parossistiche, può far sorgere il sospetto che di esso non tutto sia morto. Ma oltre a ciò e pur senza tener conto dell'astratta enunciazione (e tuttavia, vera) che non esiste l'« errore » allo stato puro, sembra che anche l'analisi storica del fenomeno positivistico consenta di attribuirgli il merito di aver accentuato valori e aspetti positivi, non sempre sufficientemente emersi alla consapevolezza scientifica né dedotti nell'azione.

<sup>50</sup> A. GABELLI, *L'uomo e le scienze morali*, ediz. Credaro, Torino, Paravia, 1920, pp. 129 ss.

<sup>51</sup> R. ARDIGÒ, *La scienza dell'educazione*, p. 230.

<sup>52</sup> *Ibid.*, p. 236.

<sup>53</sup> *Ibid.*, p. 247.

Due sono le istanze positivistiche che sembrano particolarmente vitali e salutari ancor oggi, nel clima di «austerità» in cui siamo chiamati a vivere: 1° l'istanza della *concretezza* e 2° l'istanza della *socialità*.

1) *Positività, concretezza, sperimentaltà*. Dal Positivismo si può raccogliere, integrandola abbondantemente, una lezione di concretezza. Invero, l'educare, pur essendo un avvenimento essenzialmente spirituale ed interiore, non è tuttavia un fatto irrazionale, né un comportamento «angelico», attuantesi in una sfera inattingibile a qualsiasi (non solo intellettuale) *esperienza* umana. Esso è *anche* (non totalmente) un fatto osservabile e sperimentabile, attingibile dai sensi e dalla ragione. I suoi attori non sono angeli, ma spiriti incarnati; l'ambiente in cui si svolge, anzi l'ambiente che presuppone, non è una società invisibile di esseri alati senza corpo, ma soprattutto un visibile e tangibile complesso di relazioni; i procedimenti mediante cui si compie sono procedimenti controllabili; le stesse finalità a cui i processi tendono non sono finalità astratte; il *verum* e il *bonum*, termini dell'attività intellettuale e volitiva, sono sempre colti nel concreto e il concreto, almeno al punto di partenza, è per l'uomo il sensibile materiale e sperimentale (ci riferiamo alla teoria aristotelico-tomista della conoscenza). Educare è, perciò, anche un procedimento tecnico: l'azione educativa, pur terminando a qualità essenzialmente spirituali, le «virtù» da formare in ordine alle finalità etiche e religiose, non può attingere il suo oggetto se non con il veicolo del sensibile, e conseguentemente, del fisiologico e del fisico: dunque, con determinati procedimenti tecnici, in un determinato ambiente sociale. Per esempio, la comunicazione tra gli uomini non si ha se non mediante il «linguaggio», il quale si compone precisamente anche di «segni» espressivi sensibili (vibrazioni sonore, cenni, gesti...): le più elevate espressioni dell'amore e della comunicazione intellettuale non possono prescindere, tra gli uomini, dai «segni», che in quanto tali sono soggetti alla presa del senso, entrano nella sfera dell'osservabile e dello sperimentale.<sup>54</sup>

È vero che non tutta la vita umana può essere ricondotta esclusivamente a fatti meccanici e fisiologici e psichici, accessibili ad una rigorosa osservazione scientifica. È innegabile però che essa è *anche* questi. Non sono pertanto da respingersi *a priori* quelle scienze che di questi fatti constatabili e sperimentabili ricercano comportamenti e «costanti»,

<sup>54</sup> Si veda più esplicitamente il cap. II, parte I della *Filosofia dell'educazione*.

sfruttabili, semmai, anche per un'azione tecnica. L'educare può rientrare in parte in questa categoria di fatti. Esso potrà quindi, almeno in parte, essere tradotto, gradualmente, in procedimenti « tecnici », e la pedagogia potrà pertanto, senza scandalo, atteggiarsi anche come « ingegneria » (Dewey).

Con questo, il positivismo non solo ha avuto il merito di aver favorito lo studio di quelle scienze (biologia, psicologia in tutte le sue forme, storia ...) che danno dei fatti educativi una conoscenza più concreta e positiva offrendo alla pedagogia una solida base scientifica, necessaria per una illuminata e positiva « metodologia »; esso ha anche suggerito l'idea di uno studio positivo e sperimentale dello stesso fatto educativo in sé, garantendo così le premesse per la costruzione anche di una pedagogia « sperimentale ». Della concezione positivista della pedagogia scientifica non sembra, infatti, condannabile tanto la sostanza, quanto, piuttosto, l'accanita esclusione di ogni elemento trascendente e finalistico di indole metafisica; ma tale esclusione non condiziona l'esistenza o meno di una simile pedagogia. Anche nella *scienza dell'educazione* del sociologismo, costruita sulla falsariga de *Les règles de la méthode sociologique* e di *Education et Sociologie* di Durkheim e nella *experimentelle Pädagogik* di Meumann e Lay (i quali ultimi, però, rifiutano una pedagogia ridotta tutta a scienza) ci possono essere larghi settori saldamente costruiti, assimilabili in una concezione finalistica e spiritualistica, che pensi precisamente l'uomo come « sinolo » di corpo e anima, in intima unità sostanziale.

Anche in campo cattolico possiamo rilevare esempi di costruzione di una pedagogia sperimentale. Particolare risonanza ha avuto il vol. di R. Buyse, dell'Università cattolica di Louvain (Belgio), *L'expérimentation en Pédagogie* (Bruxelles, 1935), dove quanto di « tecnico » può essere rilevato e scientificamente approfondito nei processi educativi, non pregiudica il loro contenuto finalistico-etico né i loro aspetti intuitivi e artistici. « Nous estimons que toute technique doit toujours être subordonnée aux fins transcendentes de la discipline dont elle n'est qu'une partie ». <sup>55</sup>

Pur tenendo in massimo conto gli elementi finalistici, etico-religiosi, è innegabile, tuttavia, che alcune questioni pedagogiche e moltissime que-

<sup>55</sup> BUYSE R., o. c., p. 26. Cfr. anche E. PLANCHARD, *L'investigation pédagogique*, Tamines 1945: « On craint qu'une technique scientifique, appliquée dans un domaine aussi qualitatif que l'éducation, conduise à un matérialisme incompatible avec les fins pédagogiques. Mais technique et culture ne sont pas nécessairement deux choses opposées. Tout dépend de l'orientation qui inspire la technique et de la matière à laquelle elle est appliquée » (p. VI). « La pédagogie ne peut être bâtie exclusivement sur l'expérience. Le problème des fins déborde celle-ci et se la subordonne. La technique doit obéir aux idéaux éducatifs » (*Ibid.*, p. 25).

stioni didattiche presentano un deciso carattere metodologico-tecnico, intorno a cui la teleologia non ha nulla da dire. Non sempre la bontà dei motivi e la nobiltà dei fini educativi sono una garanzia della bontà dei metodi adoperati per raggiungerli. Finalità elevate possono essere talvolta servite (e quindi non raggiunte) da metodi pessimi. Si pensi, per esempio, al possibile e non inesistente pericolo di metodologie sbagliate in tema di educazione morale, religiosa, sessuale, ecc. E il giudizio sul valore « tecnico » di certi procedimenti e di determinate metodologie solo le scienze positive e l'esperienza scientifica possono seriamente formularlo.

In ogni caso, la pedagogia sperimentale potrà offrire un prezioso risultato, più prezioso, certo, che non metodologie miracolistiche e infallibili: esso è, per adoperare le parole del Dewey, « il suo effetto sulla formazione delle attitudini personali di osservazione e di giudizio » dell'educatore. È questa la conclusione degli « sperimentalisti » più equilibrati: « Gardons-nous de tout fétichisme et ne nous imaginons pas que l'expérimentation est capable de communiquer aux maîtres de talents qu'ils ne possèdent pas, mais proclamons nettement qu'elle réduit les tâtonnements, éclaire et facilite l'action. Son bénéfice se traduit en économie et en précision ». <sup>56</sup>

Tale aderenza ai fatti e all'esperienza è così positivamente feconda in pedagogia, che essa ha portato un soffio di novità, di attivismo, nel positivismo stesso, nonostante i postulati gnoseologico-metafisici di indole deterministico-meccanicistica che ne costituiscono le basi. È anche questo un merito del positivismo: l'aver stimolato ad un rinnovamento della metodologia pedagogico-didattica e ad un attivismo, il quale, nonostante le gravi lacune in campo metafisico e teleologico, presenta indubbi lati costruttivi, assimilabili. Da questo punto di vista, nella pedagogia del positivismo italiano, A. Gabelli ha saputo dire parole nuove e feconde, nonostante i suoi pregiudizi antiteleologici e antiteologici. Il suo *Metodo d'insegnamento*, per l'aspetto metodico-tecnico del problema educativo, è indubbiamente ricco di intuizioni suggestive. Fine dell'istruzione è, secondo l'apologo iniziale, di « accrescere di mano in mano il numero di coloro ai quali venga in testa di pesare il pesce, innanzi di darsi a credere, nonché a dimostrare, che morto pesi più che non vivo »; <sup>57</sup> avvezzar la gente « a osservare i fatti, in luogo di giudicarne senza esame, e a trarre da tutto quello che cade sotto i sensi occasione di esperienza e materia di ammae-

<sup>56</sup> PLANCHARD, o. c., p. 39.

<sup>57</sup> A. GABELLI, *Il metodo d'insegnamento*, ed. Banfi, Milano, Mondadori, 1936, p. 13.

stramento»: <sup>58</sup> « si vogliono innanzi tutto, per mezzo delle scuole, formar uomini di testa chiara ». <sup>59</sup> Dal punto di vista didattico, si insisterà sullo sviluppo da darsi agli elementi intuitivi dell'istruzione: « la natura, infatti, non ci presenta che oggetti e casi particolari e determinati, e soltanto da questi ci si formano in mente le idee generali; le quali sono astrazioni, corrispondono bensì alla verità esterna, ma non esistono, se non nel nostro pensiero. Ciò è quanto dire che la natura incomincia la sua istruzione dai sensi ». <sup>60</sup> È, dunque, necessaria una scuola intuitiva e attiva.

In questo spirito, anche alcune pagine de *La scienza dell'educazione* di Ardigò assumono un tono schiettamente attivistico. <sup>61</sup> La stessa osservazione si potrebbe fare ancor più per parecchi brani dell'opera pedagogica di Spencer: « in educazione dovrebbe essere molto incoraggiato il metodo dello svolgimento spontaneo... Bisognerebbe dire il meno possibile, e far loro scoprire quanto più possono »; <sup>62</sup> « il fine della nostra disciplina è di formare un uomo atto a governarsi da sé, non già un uomo da essere governato da altri ». <sup>63</sup> Accenti sinceri e positivi, a cui manca solo (ed è molto!) tutto il tessuto di una visione metafisica, ma che conservano tuttavia sul piano metodologico-tecnico tutto il loro valore.

2) *L'istanza della socialità*. Aspetto positivo e « attuale » della pedagogia positivistica è, certamente, anche l'accentuata socialità dell'educazione. Non intendiamo dire con ciò che sia necessario ripudiare con il positivismo qualsiasi ulteriore istanza, più fondamentale, di indole etica e religiosa. Tanto meno siamo obbligati a ritenere come particolarmente sodisfacenti e suggestivi i grossi tomi di *Sociologia pedagogica* – uno dei volumi costituiti della *Scienza comparata dell'educazione* di S. De Dominicis –, in cui sono offerte, sotto l'etichetta della sociologia e della pedagogia, lunghe lezioni di psicopatologia, di biologia, di psicologia comparata, ecc.: conseguenza logica per chi condiziona tutti i fatti spirituali ai fattori biologici: « se l'uomo non fosse stato costretto a questa lotta materiale (per mangiare e vivere), egli non avrebbe pensato, non avrebbe amato, non avrebbe neanche sentito il bello ». <sup>64</sup>

<sup>58</sup> *Ibid.*, p. 14.

<sup>59</sup> *Ibid.*, p. 15.

<sup>60</sup> *Ibid.*, p. 24.

<sup>61</sup> R. ARDIGÒ, *o. c.*, p. 55 ss.

<sup>62</sup> H. SPENCER, *o. c.*, cap. II, § 10.

<sup>63</sup> *Ibid.*, cap. III, § 14.

<sup>64</sup> S. DE DOMINICIS, *Idee per una scienza dell'educazione*, Torino, Paravia, 1900, p. 284.

È indubitato, però, che il positivismo pedagogico, nelle varie forme, ha avviato o stimolato ricerche nel settore della sociologia pedagogica e della psicologia sociale applicata all'educazione, mettendo in rilievo i vicendevoli condizionamenti tra socialità ed educazione.

Perfino sotto l'aspetto finalistico, tolto il ricorrente esclusivismo sistematico nei riguardi delle finalità trascendenti e personali spirituali, ha una sua verità l'affermazione che « l'educazione tende ad ottenere che l'individuo si adatti propriamente all'ambiente sociale, apprenda il linguaggio che vi si parla, il sapere empirico e scientifico che vi domina, la religione che vi si professa, la morale che vi si pratica, l'arte che vi si coltiva ». <sup>65</sup> In linguaggio spiritualista e cristiano potremmo tradurre tale pericolosa affermazione nell'avvertimento a fare dell'educazione non un'azione isolata e individualistica, intesa a creare spiriti sradicati dalla società in cui sono chiamati a vivere e ad operare, ipnotizzati da ideali eterni ma disimpegnati dal temporale. Anche la divina ed immortale *charitas christiana* richiede realizzazioni e conquiste effettuate nel tempo, nel relativo, nella storia. Caratteristiche e sagge ci sembrano, in questo senso, alcune pagine dedicate da Spencer all'educazione sociale-familiare, quando vengano depurate dall'ispirazione utilitaristico-pragmatistica mondana che le anima. « Se per una strana combinazione non restasse di noi in un remoto avvenire che uno scaffale di libri scolastici o qualche cartolare dei nostri esami collegiali, immaginiamo la meraviglia di un antiquario dell'avvenire, che non troverebbe in quelle carte nessun indizio che quegli scolari potessero un giorno divenire genitori. " Ma questo è un corso di studi per celibi " esclamerà egli allora ...; " questo doveva esser dunque un corso di studi per uno dei loro ordini monastici " ». <sup>66</sup>

Come dal « pedagogismo » herbartiano, così anche dal « tecnicismo » positivista, accanto a punti deboli (da discutersi in sede gnoseologica e metafisica), emergono alcuni essenziali valori.

E il primo valore autentico è, a nostro avviso, questo: l'educare è una cosa seria, consapevole, impegnativa; e non creazione fantastica da dilettaanti, che troppo facilmente si abbandonino a comode ispirazioni o a « originali » intuizioni. L'educare esige la paziente costruzione riflessa di principi etici e metodologici, organici e obiettivi, ricercati in un'analisi rigorosa di *tutta* la realtà umana, in tutti i settori: teologico, filosofico, psicologico, biologico, storico ..., senza nulla trascurare. Anche l'edu-

<sup>65</sup> G. MARCHESINI, *I problemi fondamentali dell'educazione*, Torino, Paravia, 1917, p. 5.

<sup>66</sup> H. SPENCER, o. c., cap. I, § 11.

catore e il pedagogista integrale dovrebbero essere animati, come lo è il « cattolico », da « lo spirito del tutto » (J. LANGBEHN): l'apertura a tutti i valori, il fiducioso consenso a tutti gli apporti positivi dovrebbe gradualmente affrancarlo da ogni posizione preconcepita, da ogni presunzione, da eccessiva fiducia nel proprio « tatto » educativo, nella propria capacità di « intuizione », nella propria « esperienza ».

Come conseguenza: l'acuirsi nel pedagogista e nell'educatore del senso della propria responsabilità sociale e religiosa. L'opera educativa si inserisce in una molteplicità tale di nessi umani e divini, è condizionata a fattori individuali (fisici, fisiologici, psichici) e sociali, che non è possibile ritenerla cosa semplice e spontanea. Quello che è avvenuto e avviene per pochi spiriti ricchi e autenticamente geniali (si pensi ai grandi educatori) non può essere eretto a legge generale. Di qui la necessità anche del sapere, anche della « tecnica ». Per educare seriamente non bastano, normalmente, né le alte idealità né le « buone intenzioni ». Molte rovine di anime e di spiriti, molti fallimenti educativi sono anzitutto rovine di corpi, infrazioni di leggi di igiene o della più elementare biologia, sono ignoranze teoriche e pratiche di psicologia. Alla radice di certe patologie psichiche ci sono spesso peccati « materiali » di educatori bene intenzionati, troppo fiduciosi, forse, in personali costruzioni psicologiche « sistematiche » e « sperimentate », che non corrispondono esattamente alla realtà oggettiva. Un avvertimento salutare, che Spencer rivolge ai genitori potrebbe, forse, essere accolto da tutti gli educatori: « Non è forse cosa mostruosa lasciare il destino di una nuova generazione in balla di una moda irragionevole, d'un impulso, d'un capriccio, uniti ai suggerimenti d'istitutrici ignoranti? ... Se un mercante si desse al commercio senza alcuna nozione di aritmetica e del modo di tenere i registri, noi diremmo che è pazzo e ne prevederemmo disastrose conseguenze. E se prima di studiare anatomia un uomo si spacciasse per un chirurgo operatore ci meravigliremmo della sua audacia e proveremmo compassione per i suoi pazienti. Ma se i genitori si assumono l'arduo e grave peso di educare i loro figli, senza avere la minima idea dei principi fisici, morali ed intellettuali che loro dovrebbero servire di guida, non ne proviamo alcuna meraviglia e non sentiamo alcuna pietà delle loro vittime! », <sup>67</sup>

<sup>67</sup> *Ibid.*, cap. II, § 11.

## 5. La « pedagogia sperimentale ».

Nonostante il proposito espresso da L. Barbey, che già nel 1940 scriveva: « nous voudrions montrer comment une saine pédagogie doit être et chrétienne et expérimentale », <sup>68</sup> e per quanto altri pedagogisti anche cattolici si siano sforzati di mettere in rilievo gli *Aspects philosophiques et aspects techniques du problème éducatif*, <sup>69</sup> sembra a non pochi che l'adozione del metodo sperimentale nelle ricerche sul processo educativo (e didattico) urti contro difficoltà varie e complesse. <sup>70</sup>

Le obiezioni principali vertono sulla stessa *possibilità filosofica e scientifica* di uno studio sperimentale di fatti interiori e spirituali. La maturazione alla libertà etica, che costituisce il nucleo di ogni atto autenticamente educativo, sembra risultare ovviamente inaccessibile a qualsiasi misurazione quantitativa. Naturalmente insistono maggiormente su questa istanza posizioni di derivazione idealistica o personalistica o genericamente spiritualistica. <sup>71</sup>

Le difficoltà vengono talvolta accentuate in clima cristiano dal riferimento alla realtà della *Grazia*, in sé inattingibile non solo dall'esperienza, ma dalla stessa comprensione razionale umana.

Sono pure avanzate riserve di carattere *giuridico-morale*. Effettivamente l'educazione non è un processo che si possa trasferire in laboratorio allo scopo di saggiare la validità o meno di certe tecniche di « lavorazione ». Non si ha da fare con materiali bruti, per quanto costosi, ma con spiriti, persone, per le quali l'eventuale errore in seguito constatato e provato può costituire la premessa di conseguenze negative inevitabili.

<sup>68</sup> L. BARBEY, *Pédagogie expérimentale et chrétienne*, Bruxelles/Namur, La Procure, 1940, p. 7.

<sup>69</sup> E. PLANCHARD, nel vol. *Atti del X Convegno del Centro Studi Filosofici*, Gallarate, 1954, *Il problema pedagogico*, Brescia. Morcelliana, 1955, pp. 94-100.

<sup>70</sup> Alcune furono già segnalate dai primi fautori della pedagogia sperimentale: W. A. LAY (1862-1925), *Experimentelle Pädagogik* (1908) (del 1903 è la *Experimentelle Didaktik*) e E. MEUMANN (1862-1915), *Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlage* (1907) e *Abriss der experimentellen Pädagogik* (1914). Tra i pionieri della moderna pedagogia sperimentale occupa un posto rilevante A. BINET, *Etudes de psychologie expérimentale*, Paris, Doin, 1888, pp. 306 e *Les idées modernes sur les enfants et la pédagogie expérimentale*, Paris, Flammarion, 1909. Sul significato della loro opera, cfr.: O. DRESE, *La didactique expérimentale de W. A. Lay*, Louvain, Nauwelaerts, 1956, pp. 139; E. WOLTER, *Analyse expérimentale du travail des écoliers. La psychopédagogie d'Ernst Meumann*, Louvain, Nauwelaerts, 1955, pp. 214; F. ZUZA, *Alfred Binet et la pédagogie expérimentale*, Louvain, Nauwelaerts, 1948, pp. 212 e L. CALONGHI, *Alfred Binet, « Orientamenti Pedagogici »*, 1954, pp. 162-172.

<sup>71</sup> G. GENTILE, *Sommario di pedagogia*, vol. I, p. 146.

Tuttavia, se tali obiezioni possono costituire un valido fondamento per determinare i *limiti* – costituzionali e fattuali – della pedagogia sperimentale, non riescono a metterla in discussione nella sua totalità. Con il Casotti si potrebbe anzitutto osservare che già il concetto di metodologia pedagogica (e didattica) come scienza pratico-poietico, scienza di risultati, educativi da raggiungere mediante la posizione di determinati interventi, con mezzi e strumenti adeguati, è già idoneo a includere in qualche misura il concetto di «sperimentalità»; a meno che in base alla assoluta imprevedibilità e arbitrarietà dei dinamismi umani non si debba concludere alla totale indifferenza di questo o quel mezzo in relazione a questo o quel risultato.<sup>72</sup>

D'altra parte, come si è visto, la « pedagogia sperimentale » non esaurisce tutta la metodologia pedagogica: essa è semplicemente la stessa scienza pedagogica positiva, la quale oltre che utilizzare con la massima ampiezza e profondità la visione filosofica e teologica cristiana e i dati di tutte le scienze positive dell'uomo e della sua maturazione, realizza scientificamente – *quando e in quanto* sia possibile, lecito, necessario e opportuno – una riprova e un controllo sperimentale delle tecniche educative utilizzate per il raggiungimento di determinati fini.

Come poi si debba organizzare il momento propriamente sperimentale di un procedimento educativo è compito della stessa pedagogia sperimentale indicare e definire. Essa stessa deve garantirsi riguardo alle modalità tecniche e all'adeguata validità della propria metodologia.<sup>73</sup>

La sperimentalità non si pone a una incalcolabile distanza dall'« esperienza », a cui si sono sempre appellati gli educatori più o meno fiduciosi nella bontà dei loro « sistemi ». Semmai essa vuol semplicemente tentare un controllo più preciso dell'esperienza comune.

Anche prima della pedagogia sperimentale si ammetteva – e si ammette ancora – la possibilità di riflessioni capaci di cogliere il significato educativo, e perciò *interiore*, di atteggiamenti e comportamenti *esterni* degli alunni,

<sup>72</sup> M. CASOTTI, *Pedagogia generale*, Brescia, La Scuola, 1947, vol. I, cap. IV. *I metodi della pedagogia*, pp. 57 ss.

<sup>73</sup> Cfr. G. MIALARET, *Nouvelle pédagogie scientifique*, Paris, Presses Universitaires de France, 1954, pp. 9 ss.; una rapida trattazione complessiva è data da L. CALONGHI, *Tests ed esperimenti. Metodologia della ricerca pedagogico-didattica*, Torino, PAS, 1956, pp. 341. Fondamentali sono i contributi recati in questo settore da R. BUYSE, *L'expérimentation en pédagogie*, Bruxelles, Lamertin; cfr. P. G. GRASSO, *Il caposcuola della pedagogia sperimentale in Europa: Raymond Buyse*, « Orientamenti Pedagogici », 1954, pp. 42-59. R. Buyse è il principale autore del volume; O. DECROLY-R. BUYSE, *Introduction à la pédagogie quantitative*, Bruxelles, Lamertin, 1929. Cfr. pure E. PLAN-CHARD, *La pédagogie scolaire contemporaine*, Tournai, Casterman, 1948 e *L'investigation pédagogique. Objet, Méthodes, Résultats*, Tamines, Duculot-Roulin, 1954.

anche quando in questo significato si ritengono inclusi valori spirituali, la libertà e la Grazia. Nonostante le accresciute perplessità rimane ancora solida la convinzione di poter accertare il successo o l'insuccesso educativo e scolastico. Si pensa addirittura di poter misurare con prove e tradurre in segni scritti o verbali il grado di cultura o di maturità etica di un alunno.

Si crede, inoltre, di poter prevedere, mediante segni premonitori, le vicende dell'azione educativa nell'avvenire.

Con molta maggior cautela e con un più spiccato e controllato senso dei propri limiti la pedagogia sperimentale tenta di fare altrettanto, utilizzando una metodologia più attenta e rigorosa.

La concezione metafisica e gnoseologica realistico-spiritualistica consente di giungere a una « moderata » giustificazione critica della sperimentazione e della misurazione dei fatti pedagogici, come si è tentato di indicare in più larga prospettiva nelle pagine precedenti.

In quanto all'aspetto della liceità giuridico-morale, si osserva che tutti gli sperimentalisti di orientamento spiritualistico sono concordi nel sottolineare gli svariati limiti della sperimentazione, imposti dai diritti della persona umana, che è al centro dell'azione formativa. Il problema del destino della persona supera e subordina qualsiasi problema di carattere tecnico.

## CAPITOLO SESTO

### IL PROBLEMA DELLA DIDATTICA E LA SCIENZA DELL'INSEGNAMENTO RELIGIOSO

Il discorso sulle scienze dell'educazione tende inevitabilmente a estendersi ad altri tipi di sapere, che per lunga consuetudine sono ritenuti « pedagogici », allo stesso modo che l'elaborazione del concetto di educazione porta quasi necessariamente l'attenzione su realtà ad essa apparentate, quali la cultura o l'istruzione. È nella logica del discorso pedagogico. Si è, infatti, insistito che, per quanto *non formalmente costitutiva* della saggezza prudentiale, la *cultura*, la *teoria*, vi è strettamente riferita come *condizionamento formale intrinseco*.<sup>1</sup> La maturazione propriamente educativa non può prescindere da una certa misura di sviluppo sul piano culturale come in altro senso non può ritenersi del tutto slegata dalle altre forme di maturazione psicologica e biologica e dai condizionamenti ambientale e sociale.<sup>2</sup> Si è pure aggiunto che non può essere ignorata sul piano storico concreto quella realtà – o super-condizionamento – soprannaturale, che secondo la fede cristiana costituisce il significato ultimo della vicenda umana, che è *storia di salvezza*.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Cfr. il cap. III del presente saggio.

<sup>2</sup> Cfr. i capp. I e II; sono temi svolti più ampiamente nel volume *Filosofia dell'educazione*, soprattutto nei capp. V e VI della I parte.

<sup>3</sup> Cfr. il cap. II del presente saggio.

## 1. La didattica scienza dell'educazione?

Posta questa fondamentale distinzione il problema epistemologico del *sapere della didassi* (insegnamento-apprendimento culturale) si presenta in modo analogo al problema del *sapere dell'educazione*. Le difficoltà e le divergenze non nascono tanto al livello delle strutture metodologiche, ma sono da ricondursi anzitutto e principalmente al diverso modo di intendere la *didassi* stessa.

Per alcuni, infatti, l'insegnare e l'apprendere non sono che un momento, un aspetto, una *parte* integrante di quella *crescita totale e armonica* dell'immaturo che viene chiamata educazione.<sup>4</sup> In questo caso, evidentemente, le *scienze della didassi* non rappresenterebbero che capitoli o parti distinte delle *scienze dell'educazione*, di cui si è trattato precedentemente.

Questo accadrebbe analogamente, se si considerasse la *didattica*, con le sue varie articolazioni, come la *teoria della scuola*, intesa come *istituzione o comunità educante e formativa* della personalità umana totale degli alunni.<sup>5</sup>

A maggior ragione la didattica dovrebbe considerarsi *sapere dell'educazione*, se l'insegnamento e l'apprendimento non venissero studiati nella loro intrinseca virtualità formativa, ma in quanto *esclusivamente e specificamente funzionalizzati* alla promozione della *crescita educativa* dell'allunno; in altre parole, se la didassi venisse attuata e teoricamente elaborata in quanto processo di *valorizzazione formalmente educativa* della cultura.<sup>6</sup>

<sup>4</sup> Si è già trattato diffusamente di questa opinione nel citato volume *Filosofia dell'educazione*, illustrando anche le ragioni per cui non la si ritiene teoricamente sostenibile; cfr. specialmente pp. 113-120 e 139-142.

<sup>5</sup> Cfr. *Filosofia dell'educazione*, parte II, cap. VI, § 3.

<sup>6</sup> Questa molteplicità di significati si trovano esposti nel classico *System der Pädagogik* di J. GOETTLER, München, Kösel, 1948. Egli distingue un'istruzione non educativa (pura istruzione) e una istruzione educativa, l'unica questa che può essere oggetto della pedagogia; in triplice senso:

1. « Gleichwie Belehrung nicht bloss für die intellektuelle, sondern auch für die sittliche und religiöse, für die Gemüts- und ästhetische Bildung sowie für die körperliche Erziehung notwendig ist, ebenso dient auch der Unterricht nicht bloss der Geistesbildung, sondern allen Teilgebieten der Erziehung » (p. 195).

2. « Jeder gute Unterricht wirkt von selbst erziehend (besser: schulend) im Sinne von Kräfteentwicklung, und zwar nicht bloss im Sinne von Entwicklung intellektueller Kräfte, sondern auch von Gefühl und Wille und damit auch der sittlichen Kräfte » (p. 195).

3. « Unter erziehlischen Unterricht im eigentlichen Sinne versteht man jedoch den absichtlich ganz oder doch hauptsächlich in den Dienst der Erziehung gestellten, nach pädagogischen Erwägungen organisierten Unterricht der noch erziehungsbedürftigen Jugend » (p. 196).

« Gegenwärtig wird 'Didaktik' zumeist gebraucht in Sinne von Theorie des Unterrichtes, und zwar aller Arten von Unterricht (also identisch mit Unterrichtslehre), neuestens auch im

Sono posizioni largamente diffuse. Del resto alla definizione del concetto di *didattica come scienza dell'educazione* si sono dedicate anni addietro alcune pagine, che qui si trascrivono, pur ritenendole ora superate in confronto di una concezione epistemologica più precisa; delineando con sufficiente chiarezza una concezione non più condivisa, ma ancora tenacemente presente in varie trattazioni.

« Si propone un concetto di "didattica", che la situa tra le scienze dell'educazione in senso stretto, scienza pedagogica; più precisamente, parte o capitolo dell'unica e propria scienza metodologico-tecnica (pratico-poietica) dell'educazione, che è la "Pedagogia" (la quale suppone già costituite, in momenti scientifici distinti, la filosofia dell'educazione o pedagogia generale, per chi preferisce questo secondo termine, la teologia dell'educazione, la storia dell'educazione, ecc.).

Naturalmente, questa concezione suppone un modo particolare di intendere il processo di *istruzione* e, correlativamente, di *insegnamento* e di *apprendimento*, che costituisce l'oggetto formale del sapere didattico; e un preciso modo di pensare il *sapere pedagogico*.

Per quanto riguarda l'istruzione (e, subordinatamente, il concetto correlativo di apprendimento e quello strumentale di insegnamento), si ritiene che essa abbia un significato pienamente e realisticamente umano (e, quindi, possa farsi oggetto di una valida scienza dell'uomo), soltanto se si identifichi totalmente con il concetto di *formazione* o *educazione intellettuale* (nel senso più vasto), pensata come "parte" essenziale del concetto stesso di *educazione*.

Questo significa non solo che si è ristretto il concetto di istruzione, ritenendo che non ne attingano l'essenza la pura comunicazione di conoscenze, l'indottrinamento, la propaganda, la trasmissione di notizie, bensì l'elemento propriamente *formativo*, plasmatore della *facoltà umana di conoscere*, di *pensare*, di *giudicare*, di *ragionare* (evidentemente, sotto la suprema regola della rettitudine morale o, in senso eminentiale ma non esclusivo, in funzione di quella); ma si è pure allargato il concetto stesso di educazione, non riservandolo al solo aspetto della formazione morale.

Si parte, cioè, da un concetto di educazione, intesa come attivo rapporto interpersonale, inteso a promuovere la *maturazione umana integrale* del

wesentlich eingeschränkteren Sinne einer Theorie der intellektuellen Erziehung (Vermittlung von Wahrheit) im Unterschied von Kunst-, Moral- und Religionspädagogik (Grunwald), aber noch immer, wenn auch nicht allgemein, in Sinne von Theorie des erziehlichen Unterrichts (Herbartsche Schule). Nur im letztgenannten Sinne genommen bildet die Didaktik ein Teilgebiet der Pädagogik. Und hauptsächlich in diesem sehr eingeschränkten Sinn ist Abschnitt VII ein Grundriss der allgemeinen Didaktik » (p. 199).

giovane; e cioè la maturazione delle sue facoltà specificamente umane, la capacità del pensare autonomo e critico, del volere energicamente e generosamente retto, del sentire elevato secondo le grandi finalità etiche, sociali, religiose; e, in linea subordinata e strumentale, l'attuazione delle condizioni fisiche di tale maturazione: maturazione dell'uomo nella sua totalità, organicità, armonia umana, in subordinazione alla suprema regola etica e religiosa.<sup>7</sup>

In altre parole, con Maritain si prendono le mosse da un concetto di educazione che è guida dell'uomo immaturo alla conquista della *libertà*, quale forma suprema della sua maturità virile: "il primo fine dell'educazione è la conquista della interiore e spirituale libertà, che la persona individuale deve compiere, o in altre parole la liberazione di quest'ultima mediante la conoscenza e la saggezza, la buona volontà e l'amore".<sup>8</sup> Dunque, nel processo educativo (maturazione alla libertà di esultazione e di autonomia, oltre che di scelta) entra in gioco la totalità dei valori spirituali e, in senso strumentale, anche dei valori fisici, nel loro ordine gerarchico, subordinati al supremo valore morale e religioso (in rapporto al fine ultimo della persona umana).

Pertanto, la verità e il sapere e la cultura della mente, intesi in senso pienamente personalistico, diventano parte essenziale del concetto di educazione, se questa significa "guidare l'uomo nello sviluppo dinamico durante il quale egli si forma in quanto persona umana – provvista delle armi della conoscenza, della forza del giudizio, e delle virtù morali – mentre, nello stesso tempo, a lui giunge l'eredità spirituale della nazione e della civiltà alle quali egli appartiene, e il secolare patrimonio delle generazioni si trova così conservato. L'aspetto utilitario dell'educazione – in quanto

<sup>7</sup> Cfr. LEONCIO DA SILVA, *Il fine dell'educazione secondo i principi di S. Tommaso*, «Salesianum», 1947, pp. 207-239; V. SINISTRERO, *Sulla problematica dell'educazione*, «Salesianum», 1947, pp. 386-399; 1948, pp. 79-102. Suggestive sono le idee relative a questo soggetto, programmaticamente esposte nel primo dei «Quaderni di Pietralba», *Pedagogia della persona* (Brescia, La Scuola, 1952): «educazione è azione interpersonale promotrice dello sviluppo integrale della persona secondo la sua natura individuale» (p. 7); «l'educazione integrale promuove lo sviluppo volontario e armonico della personalità, coltivando tutte le attività in ordine alle esigenze strutturali della persona, secondo la natura individuale dell'alunno» (p. 11). «Al termine del processo educativo integrale vi è pertanto la manifestazione della idea esemplare che Dio ha posto in ciascuno di noi. Con tale manifestazione si attualizzano nell'individuo i caratteri della persona: esso non solo è conscio di sé, della propria vocazione (*conscius sui*); ma è pure conscio del proprio tempo (*conscius sui temporis*); è padrone di sé (*compos sui*); è capace di auto-disciplina e di auto-cultura (*auctor sui*); è capace di donarsi sul piano dell'azione utilizzando tutti i suoi talenti (*largitor sui*); è capace, nella meditazione, nella orazione, nel raccoglimento interiore di vivere in unione con Dio (*adorator Dei*)» (p. 20).

<sup>8</sup> J. MARITAIN, *L'educazione al bivio*, Brescia, La Scuola, 1951, p. 11.

essa mette il fanciullo in grado di esercitare più tardi un mestiere e di guadagnarsi la vita – non deve certo essere disprezzato, perché i figli dell'uomo non sono fatti per una vita di ozi aristocratici". . .<sup>9</sup>

Non ci è più lecito, allora, concepire la didattica né come pura tecnica dell'insegnamento (e dell'apprendimento), quando esso si definisca quale puro processo di comunicazione (e di acquisizione) di conoscenze; né come filosofia della didassi (e dell'apprendimento); né come teoria (filosofica oppure metodologica) dell'istruzione o della formazione intellettuale, in quanto adeguatamente distinte dall'educazione; né come pura teoria della scuola (filosofica oppure metodologica o anche filosofico-metodologica). Si deve intendere, invece, come sapere poietico-metodologico che ha per oggetto proprio l'educazione intellettuale umana in quanto tale e cioè l'istruzione, quale aspetto o parte essenziale dell'educazione.

In questo modo, la didattica si porrebbe legittimamente ed inevitabilmente alla considerazione del pedagogo non quale ambiguo territorio d'oltre mare della pedagogia, ma come sua parte integrante, come sua sezione o capitolo: quello, precisamente, che, sul piano scientifico

<sup>9</sup> Il fondamento di questa dottrina è posto dal Maritain nelle magistrali pagine di *Une philosophie de la liberté* (nel vol. *Du régime temporel et de la liberté*, Paris, Desclée de Brouwer, 1933, II ed., pp. 1-88), dove « l'on essaye de montrer comment l'univers de la liberté suppose l'univers de la nature et se constitue cependant dans un ordre à part, irréductible au premier, et dont le dynamisme propre va d'une liberté initiale (libre arbitre) à une liberté terminale, dite liberté d'exultation et liberté d'autonomie » (Avant-propos, p. IX). « Le libre arbitre est la racine même du monde de la liberté, c'est une donnée métaphysique, nous le recevons avec notre nature raisonnable, nous n'avons pas à le conquérir: il apparaît comme la liberté initiale. Mais cette racine métaphysique doit fructifier dans l'ordre psychologique et moral; il nous est demandé de devenir dans notre agir ce que nous sommes déjà métaphysiquement, une personne; nous devons nous rendre par notre propre effort une personne maîtresse d'elle-même et qui soit à elle-même un tout. Voilà donc une autre liberté, une liberté que nous devons chèrement gagner: liberté terminale ... Nous pouvons dire que c'est une liberté d'exultation, et, en un sens paulinien, non kantien, une liberté d'autonomie. Les anciens la caractérisaient par le mot *σὺτάρις*, ils entendaient par là que l'homme libre se suffit à soi-même, et par le mot *causa sui*, ils entendaient par là que l'homme libre gouverne sa propre vie sans subir la contrainte d'aucune causalité étrangère: expressions que prises dans toute leur force se rapportent aux exigences extrêmes de la notion de personnalité. Nous prétendons donc que la liberté de choix, la liberté au sens de *libre arbitre* n'est pas sa fin à elle-même. Elle est ordonnée à la conquête de la liberté d'autonomie et d'exultation; et c'est dans cette conquête exigée par les postulons essentielles de la personnalité humaine, que consiste le dynamisme de la liberté » (pp. 35-36). « En tant qu'elle se rapporte à la vie de l'intelligence, elle est sagesse et libre possession spirituelle, liberté d'exultation, avons-nous dit, – car c'est un repos vif et délié que l'accomplissement du plus profond et du plus pur désir de l'intellect (saint Thomas appelle ainsi *vacatio* la contemplation des choses divines); en tant qu'elle se rapporte à la vie de la volonté elle est plénitude d'amour et elle est liberté d'autonomie » (p. 40). « C'est pour parvenir à cette liberté d'autonomie, à la liberté terminale que l'homme a la liberté de choix. Et elle se confond si peu avec la liberté de choix que celle-ci, dans l'acte suprême de la béatitude, ne saurait plus s'exercer » (p. 41).

metodologico-normativo, risolve il problema della maturazione delle facoltà conoscitive umane *ad bonum totius personae*, e cioè *in connessione e in armonia* con tutti gli altri aspetti dell'educazione umana (condizionamento fisico e aspetto estetico, morale, religioso, sociale, ecc.) e *in subordinazione*, secondo la gerarchia dei Valori, al supremo criterio regolatore etico-religioso.

In quanto scienza tecnico-metodologica, la didattica non esaurirebbe il suo compito nell'investire della sua formalità "culturale" specifica metodi e tecniche; ma essa stessa ricercerebbe, studierebbe, "inventerebbe" tali metodi e tutte le possibilità tecniche in cui si attui effettivamente il vero "instruere", il vero e proprio insegnare e apprendere, quello, cioè, che dice essenziale rapporto alla maturazione della persona umana al livello del pensare, del giudicare, del ragionare, in una parola al grado della "virilità mentale", in funzione dell'autentica libertà della persona stessa.

I concetti brevemente tratteggiati sembrano connettersi con la migliore tradizione pedagogica e in particolare con la classica posizione moderna di O. Willmann e della sua *Didaktik als Bildungslehre* (2 voll., 1882-1889), dopo varie incertezze più esplicitamente e perspicuamente fissata nel saggio *Die Fundamentalbegriffe der Erziehungswissenschaft*.<sup>10</sup> Educazione è, per Willmann, "l'azione esercitata sul triplice piano fisico, morale-volitivo, culturale dall'umanità matura sullo sviluppo dell'umanità in crescita, perché questa si renda partecipe dei beni che sono a fondamento delle comunità umane di vita" ("Erziehung ist die fürsorgende, regelnde und bildende Einwirkung gereifter Menschen auf die Entwicklung werdender, um diesen an den die lebensgemeinschaften begründenden Gütern Anteil zu geben").<sup>11</sup> *Pflege, Zucht e Lehre* costituiscono indissolubilmente quello che Willmann ripetutamente chiama il "pädagogischer Ternar".<sup>12</sup> La didattica è, precisamente, il sapere che ha per oggetto la formazione dello spirito dal punto di vista della verità e della conoscenza: "die Bildungsarbeit als Ganzes", l'"inneres geistiges Gestalten"<sup>13</sup> ».<sup>14</sup>

<sup>10</sup> Nel 1. *Jahrbuch des Vereins für christliche Erziehungswissenschaft*, 1908, pp. 1-39.

<sup>11</sup> *Ibid.*, p. 10.

<sup>12</sup> *Ibid.*, p. 4. « Die Reihe: Pflege, Zucht, Lehre geht auf die anthropologische: Leben, Streben und Erkennen oder: vitales Gebiet, Wille und Geist zurück » (p. 6).

<sup>13</sup> *Didaktik*, Einleitung, n. 9. - Cfr. per es. anche F. X. EGGERSDORFER (*Jugendbildung. Allgemeine Theorie des Schulunterrichts*, München, 1950, V ed.), il quale concepisce « die Bildungslehre... als einen organischen Teil der Allgemeinen Erziehungslehre » (p. 11).

<sup>14</sup> P. BRAIDO, *Didattica, scienza dell'educazione*, nel vol. *Atti del IV Convegno di Scholé*, 1957, *Metodologia e didattica*, Brescia, La Scuola, 1959, pp. 205-209.

## 2. Il sapere formale della didassi e la metodologia didattica.

Il discorso sul sapere della didassi va, invece, impostato partendo dalla distinzione del suo oggetto o campo di indagine – la maturazione dell'alunno sul piano *conoscitivo-culturale* (« educazione dei sensi », « educazione intellettuale », scientifica, estetica, formazione professionale, ecc.) – da quello proprio del sapere dell'educazione in senso rigoroso e formale.

Accettata questa distinzione, già più volte illustrata, è facile avvertire che dal punto di vista epistemologico anche tale sapere si articolerà secondo i diversi « gradi » formali: filosofia, teologia, scienza-arte positiva o metodologia, storia dell'istruzione o della didassi.<sup>15</sup>

Ma questa è ormai cosa ovvia. Sarà, invece, più opportuno occuparsi di alcune caratteristiche che contraddistinguono l'*operare didattico* dall'*operare formalmente educativo*, e pertanto l'*ars didattica* dalla *prudenza educativa*, e ancora la *scienza positiva della didassi* o metodologia didattica o *scienza-arte della didassi* dalla *metodologia pedagogica*.

L'arte didattica in sè non riguarda un processo formalmente prudenziale. Infatti, non ha per oggetto gli atti umani liberi in quanto liberi, ma atti umani di apprendimento conoscitivo, percezioni sensitive e conoscenze intellettive, atti e abiti mentali, che nel loro dinamismo seguono ritmi logici e psicologici che si svolgono secondo leggi determinate e necessarie.

Inoltre, l'arte didattica si distingue dalla prudenza educativa non solo riguardo all'oggetto, ma anche per la *forma*; poiché mentre la regolazione morale avviene per intrinseca capacità della ragione di agire rettamente in quanto suppone la rettitudine degli appetiti (*ratio recta*), la regolazione dell'arte consente una disposizione dell'oggetto del tutto indipendente dalla rettitudine e dall'intenzione virtuosa prudenziale e morale; la sua rettitudine implica semplicemente la conformità con le regole idonee al

<sup>15</sup> Naturalmente al livello delle *compilazioni pratiche* di didattica – come di « pedagogia » e di « catechetiche » –, ad uso degli insegnanti e degli educatori l'esigenza delle distinzioni si pone in termini diversi; ma non implica un problema di logica delle scienze e delle rispettive metodologie di costruzione. Può essere opportuna esigenza *pratica* offrire all'insegnante-educatore, ordinatamente, funzionalmente, tutte insieme quelle nozioni, indicazioni, orientamenti e norme che possono guidarlo nello svolgimento della sua missione globale concreta, che di fatto, per necessarie connessioni esistenziali, sarà opera di insegnante e di educatore, oltre che, spesso, di igienista, di consigliere, di psicologo, di artista, ecc. Ma anche in questo caso al compilatore toccherà il compito di disporre con chiarezza i materiali diversi, distinguendone lo scopo, la validità e i fondamenti. Non è lecito prescindere da una gerarchia di cose più importanti o meno importanti, più o meno vitali e umane, più o meno connesse con il fine ultimo e i problemi essenziali. È un ordine che va rispettato in teoria e in pratica, per la stessa validità formativa del processo totale e la giusta collocazione dei suoi differenti elementi.

raggiungimento del fine particolare dell'arte didattica: per esempio, rendere i materiali dell'apprendimento suscettibili di facile, coerente e formativo apprendimento. Non implica la rettitudine dell'arbitrio dell'operante.

Analogamente, la scienza-arte di questi procedimenti si atteggerà secondo accentuazioni diverse da quelle della scienza-arte dell'educazione. Ed è da attendersi che *in sé* essa possa godere di un maggior grado di certezza dell'arte – teorica e pratica – dell'educazione. Ma, d'altra parte, essa non potrà essere assimilata alle arti *meccaniche* o alle diverse *tecnologie*, ma piuttosto alle arti *liberali*, in quanto si occupa di dinamismi propri di facoltà *spirituali* o ad esse funzionalizzati. Le connessioni tra interventi e risultati, che essa tenta di cogliere o di costruire sul piano teorico, si svolgono nel mondo dei valori e delle attività (e abiti) spirituali. Infatti, essa formula tali connessioni e norme seguendo le leggi intrinseche alle « scienze » da comunicare (i contenuti o beni culturali) e le leggi del dinamismo psichico dell'alunno.

Nella parte applicativa, tuttavia, essa funzionalizza e subordina a sé anche tutto un mondo di tecniche e di attività che si accostano, secondo lo specifico oggetto, più alle arti liberali o alle arti meccaniche: l'arte della dizione (oratoria), la drammatizzazione, la tecnica d'uso dei mezzi audiovisivi e dei diversi sussidi didattici, le arti espressive e della comunicazione interpersonale; e più largamente le tecniche dell'edilizia e dell'igiene applicate all'educazione e alla scuola, del gioco e dello sport, della danza e delle molteplici attività di tempo libero (senza contare altre innumerevoli capacità nei campi specifici del disegno, della pittura, della scultura, della poesia, ecc.).<sup>16</sup>

### 3. *Il carattere cristiano dell'educazione e il sapere della maturazione religiosa integrale.*

La realtà della Rivelazione cristiana e del mondo della Grazia propone in termini indeclinabili non solo il problema del rapporto tra i due concetti « educazione » e « cristiana », ma anche delle ipotetiche variazioni sul piano epistemologico.<sup>17</sup> Esso si può formulare in questo modo: In

<sup>16</sup> Diverse concezioni della didattica sono via via illustrate da vari punti di vista nel volume citato *Metodologia e didattica*, che contiene le relazioni, le comunicazioni e gli interventi del IV Convegno di Scholé, 1957.

<sup>17</sup> Del rapporto tra i due termini si è già trattato nel II capitolo del presente saggio; dal punto di vista epistemologico, pure, sostanziali considerazioni furono già anticipate presentando il « sistema del sapere dell'educazione ». Le riflessioni che seguono in parte riassumono concetti già elaborati, allargando il campo di indagine alla catechesi e alla catechetica.

che modo e in che senso la qualifica « cristiana » potrebbe toccare il sapere dell'educazione nelle sue varie articolazioni o influirà in altro senso nel generale quadro epistemologico già tracciato?

Le brevi analisi che seguono, almeno in parte, non faranno altro che riassumere concetti largamente disseminati nel corso della trattazione, integrandoli con riferimenti allo specifico sapere eventualmente riferibile all'educazione cristiana o, con maggiore precisione, all'insegnamento religioso cristiano.

#### a) *Il carattere cristiano nelle scienze dell'educazione*

Dalle considerazioni precedenti è già emerso esplicitamente che di « pedagogia cristiana » si può e si deve senz'altro parlare, se la totale comprensione della realtà educativa richiede un suo approfondimento anche dal punto di vista *teologico*. Se per « pedagogia » si intende il sistema del sapere dell'educazione è chiaro che l'attributo « cristiano » le compete di pieno diritto, poiché di questo sistema è parte integrante la *teologia dell'educazione*. Non si insiste sulla legittimazione di tale scienza. La Rivelazione è ricca di un contenuto di verità illuminatrici della realtà umana e educativa, di cui è possibile una parziale indagine razionale, una elaborazione organica e una sistemazione scientifica. La teologia dell'educazione non è sapere mitico o fideistico o extrascientifico. Solo il pregiudizio « illuministico » si chiude a questa possibilità pienamente razionale oltre che profondamente realistica. Quando l'umano diventa « troppo umano » finisce per tradire i diritti della realtà e della verità totale.

Il problema si ripropone analogamente al livello della scienza positiva dell'educazione o *metodologia pedagogica*. La provata connessione *esistenziale* tra « educazione » e « cristiana », la irrecusabile « situazione » cristiana dell'educazione, che è una conseguenza dello « stato » cristiano dell'uomo, porta come arricchente conclusione che potrà essere *scienza pratica* dell'educazione integrale dell'uomo soltanto quella che tien conto di fini generali, obiettivi particolari, metodi e mezzi alla luce del Dono della fede e della Grazia. « Una pedagogia genuinamente cristiana, nel suo aspetto metodologico, deve ricordare e scientificamente inquadrare e adeguatamente interpretare la necessità della grazia e dei mezzi soprannaturali messi a disposizione dell'individuo e della collettività cristiana per la realizzazione delle mete soprannaturali ... Tale visione nuova implica che tutta la *Metodologia pedagogica* sia ricostruita e reinterpretata e riorganizzata in base alle *nuove finalità, esigenze, mezzi e metodi* che la Rivelazione cristiana addita e offre. Per il contenuto, si può subito osservare che tra gli

elementi indispensabili di questa nuova Metodologia si devono porre in primo piano: l'istruzione religiosa per la preparazione e l'alimentazione dell'atto di fede e delle virtù fondamentali cristiane; l'uso dei Sacramenti, mezzi per la costruzione della "nova creatura", dal Sacramento dell'infanzia e della nascita cristiana (il Battesimo) a quello della maturità cristiana (Cresima), ai Sacramenti della Confessione e della Comunione, rispettivamente organi principali della rinascita e della crescita cristiana; l'apporto ineliminabile e insostituibile della preghiera, liturgica e privata, mezzo di respirazione e di assimilazione vitale dei succhi di vita soprannaturali circolanti nella *Communitas christiana*; l'inserimento, quindi, di obbedienza e di azione nella *Ecclesia* e nella *Civitas christiana*, in cui è essenziale l'impegno libero e cosciente ».<sup>18</sup>

Radicalmente diverso, invece, sarebbe il nesso tra sostantivo e aggettivo, se l'espressione « pedagogia cristiana » venisse riferita al grado filosofico del sistema delle scienze dell'educazione e cioè alla *filosofia dell'educazione* o *pedagogia generale*. In quanto teoria filosofica essa in sé deve considerarsi e costituirsi come esclusiva opera della ragione, *cognitio rerum per causas naturali rationis lumine comparata*. Il carattere cristiano della pedagogia non la tocca nella sua essenza. Più precisamente si adotterà la formula di V. Miano: « È chiaro che la risposta dipende da una questione più generale e discussa, se e in che senso si possa parlare di *filosofia cristiana*. Senza pretendere di approfondire qui tale problema, ci sembra di poter dire che la denominazione cristiana rimane sempre *estrinseca* alla filosofia. Cristiana dicesi infatti *negativamente*, in quanto non si oppone alla dottrina rivelata, e *positivamente* per l'apporto sia *soggettivo* (sul filosofo cristiano), sia *oggettivo* nel senso di temi o suggestioni offerte alla speculazione, ossia di verità rivelate recuperabili razionalmente e filosoficamente; ma non perché presupponga o si fondi sui dati della Rivelazione ».<sup>19</sup> « Come scienza filosofica — scrive G. Corallo — essa sta aderente ai dati puramente razionali sia rispetto al suo contenuto,

<sup>18</sup> P. BRAIDO, *Il carattere cristiano della pedagogia*, nel vol. *Atti del I Convegno di Scholé*, 1954, *La pedagogia cristiana*, Brescia, La Scuola, 1955, p. 331. « Sulla Pedagogia speciale (o Metodologia dell'educazione) l'infusso è diretto e interiore, per quanto condizionato, nel suo esserci, dall'atteggiamento soggettivo di colui che elabora tale scienza. La Metodologia, infatti, tendendo a normare la pratica dell'educazione, deve tener conto, come di quelle fonti, di varie scienze dell'uomo, del complesso delle scienze antropologiche nel loro significato più vasto. Tra queste è certamente da comprendere quella parte dell'antropologia soprannaturale rappresentata dalla Teologia dell'educazione. Il tener conto, quindi, dei dati rivelati nel formulare la teoria della pratica educativa, è un impegno scientifico, prima ancora di essere un impegno morale del pedagogista » (G. CORALLO, *Senso e valore di una « pedagogia cristiana »*, nel vol. cit., p. 146).

<sup>19</sup> V. MIANO, *Pedagogia cristiana*, « Orientamenti Pedagogici », 1955, p. 398.

sia rispetto al metodo. Nella libertà e nella sincerità dell'indagine, essa non cerca altra qualifica, fuori di quella di esser vera ».<sup>20</sup>

#### b) *Il sapere della maturazione religiosa (cristiana) integrale*

Ma il tema dell'educazione cristiana pone un ulteriore problema, che riguarda l'esistenza e la struttura di una ipotetica scienza, che si aggiunge necessariamente a quelle finora elencate, quale specifico sapere dell'istruzione o dell'educazione o della formazione integrale del cristiano in quanto tale. Viene chiamata comunemente *catechetica* ed è considerata parte di un più ampio complesso di saperi (composito sia per l'*obiectum quod* sia per l'*obiectum quo*), indicato genericamente con il termine *pastorale*, sapere teorico-pratico della guida del cristiano al raggiungimento del fine soprannaturale.

Si può osservare che le discussioni intorno a tale scienza non sorgono tanto in rapporto all'eventuale articolazione epistemologica in vari livelli di sapere, analogamente a quanto si è detto a proposito di *sapere dell'educazione* e di *sapere della didassi*. Esso verte principalmente o esclusivamente sull'*esistenza* o meno di un suo proprio *campo di indagine* e sulla consistenza o *natura* di questo campo. In termini tecnici si potrebbe dire che il problema non si pone tanto per l'*obiectum quo* quanto per l'*obiectum quod*; in altre parole, è messo in causa il significato stesso del termine *catechesi*. È essa un processo distinto dall'*educazione* e dalla *didassi*, è l'una o l'altra, oppure è *insieme* l'una e l'altra?

Di catechesi, infatti, si può parlare – ed effettivamente si parla – secondo significati molteplici, più o meno adeguatamente distinti: anzitutto, nel senso più semplice e forse tradizionalmente più diffuso, di *istruzione religiosa cristiana*, comunicazione del messaggio cristiano, della « dottrina cristiana »; poi, con accezione diversa, come *educazione religiosa cristiana*, in senso meno esteso come maturazione nello specifico settore della *virtù di religione* (acquisita e infusa) oppure, globalmente, come *educazione cristiana integrale*, cioè come educazione dell'uomo in quanto soggetto di *vocazione* all'adozione divina, alla *rinascita soprannaturale*; infine, si tratta anche di catechesi come *istituzione*, quale *istituto per la formazione della personalità cristiana*, nel quale tutti i momenti precedenti vengono unitariamente compresi.

Evidentemente in una plenaria prospettiva di maturazione cristiana tutti questi aspetti vanno tenuti vivacemente presenti.

<sup>20</sup> G. CORALLO, *Senso e valore...*, vol. cit., p. 157.

Certamente, non può essere sottovalutato l'aspetto *culturale* – non nel senso del nozionismo o, peggio, del puro apprendimento mnemonico –, sia perchè sul piano essenziale ed esistenziale la religione (cristiana) è un valore autentico per l'uomo, necessario quindi per un suo normale sviluppo; sia perchè, come ogni *formazione teorica*, esso costituisce l'indispensabile condizionamento di una vera *educazione*.

È pure sommamente importante l'aspetto *educativo*. Per definizione la realtà religiosa non può limitarsi ad essere oggetto di pura «informazione»; essa implica impegno di azione, coinvolgimento personale nel rapporto vitale con Dio, che include l'accesso a una maturità virtuosa specifica.

Il carattere unificante della maturità virtuosa, la preminenza oggettiva della virtù della religione nei confronti delle altre virtù morali, il timbro particolare che la dimensione religiosa dona a tutta l'esistenza umana, ancor più le radicali esigenze della vocazione cristiana per cui tutto l'uomo è ricreato in Dio e a Lui orientato per la fede, la speranza e la carità, portano quasi inavvertitamente ad allargare l'orizzonte della specifica educazione religiosa fino a comprendere *tutta l'educazione cristiana*, la formazione integrale del *carattere cristiano*.

Ed è altrettanto innegabile l'importanza dell'aspetto *sintetico-istituzionale*, nel quale tutte le componenti vengono organicamente e unitariamente coltivate. Sembra qui necessario ripetere con forza particolare che *distinguere* non significa *separare*. Non è più una pura questione epistemologica. È problema vitale-pratico insistere sulla necessità di fondere funzione didattica e funzione pedagogica e funzione pastorale nel concreto esistenziale rapporto personale di insegnante e alunno, di educatore e educando, di catechista e di catecumeno. Le distinzioni epistemologiche, doverose, necessarie, opportune, sul piano della teoria pura, della metodologia scientifica e della prudenza, non possono compromettere l'unità globale dell'azione dell'educatore-insegnante o dell'insegnante-educatore, il quale, inoltre, può assumere contemporaneamente – in base a ciò che emerge dalla proclamazione dei contenuti – la qualifica di predicatore, di messaggero, di ambasciatore, di profeta, di pastore, oltre le altre che gli fossero conferite in forza dei diversi ministeri a lui attribuiti nella comunità ecclesiale.

Evidentemente il «sapere della catechesi» finirà per avere una configurazione diversa secondo che – nell'ambito del più vasto sapere pastorale (anch'esso, però, articolabile a vari livelli epistemologici) – venga concepito o come sapere della *formazione religioso-cristiana al livello culturale* o sapere dell'*educazione religiosa specifica* o sapere dell'*integrale*

educazione cristiana o teoria dell'istituzione catechistica nella totalità dei suoi aspetti.

Nelle ultime tre accezioni è chiaro che il *sapere della catechesi* finirebbe per coincidere totalmente o parzialmente con il *sapere dell'educazione nella sua concreta realizzazione cristiana*.<sup>21</sup>

In ogni caso, si dovrebbe giungere alla conclusione che la cosiddetta *catechetica*, nell'ambito del sapere dell'educazione cristiana, non apporta nulla di nuovo; non sarebbe altro che un sinonimo di *pedagogia cristiana*.

Se si pone come distinta, essa non può far altro che qualificarsi nel senso più ovvio (e in relazione a un problema che la pedagogia religiosa cristiana in quanto tale non risolve), come *sapere didattico particolare, in quanto ha come specifico oggetto la formazione culturale religioso-cristiana dei battezzati, chiamati a una progressiva maturazione personale fino all'età adulta in Cristo nella comunità ecclesiale*.

Da questo punto di vista la *catechetica* può configurarsi e costituirsi con una sua struttura distinta ai vari livelli: filosofico, teologico, scientifico-positivo o metodologico, storico.

<sup>21</sup> Cfr. *Filosofia dell'educazione*, parte II, cap. VI, § 3, pp. 302-304. Le tendenze « sintetiche » nella concezione della catechesi e della catechetica sorgono spesso da indiscutibili esigenze pratiche, ma suppongono anche concezioni epistemologiche ispirate al concetto herbartiano di pedagogia, filtrato attraverso Willmann (con il suo « pädagogischer Ternar »), Göttler, Eggersdorfer, Pfliegler e altri. Cfr. per esempio, J. GOETTLER, *Religions- und Moralpädagogik. Grundriss einer zeitgemässen Katechetik*, Münster i. W., Aschendorff, 1923, pp. XI-204; J. A. JUNGMANN, *Katechetik. Aufgabe und Methode der religiösen Unterweisung*, Wien, Herder, 1953, pp. 314 (cfr. soprattutto il cap. IV. *Die katechetische Aufgabe*, pp. 57-101); A. TERSTENIAK, *La metodica dell'insegnamento religioso. Saggio di psicologia religiosa-pedagogica*, Milano, Vita e Pensiero, 1945, pp. IX-423: « Una parte particolare della pedagogia religiosa è costituita dalla catechetica, cioè dalla teoria della catechesi o dell'insegnamento religioso. La catechetica è dunque una scienza teoretica, mentre la catechesi o l'insegnamento religioso è l'istruzione e l'educazione religiosa pratica impartita dalla Chiesa alla gioventù, non agli adulti, nella scuola secondo piani prestabiliti... L'istruzione religiosa nel suo significato totale non è, come vedremo più avanti, solamente la formazione intellettuale, ma ha la stessa meta e raggiunge lo stesso effetto come l'intera educazione religiosa o la cura d'anime, che riguarda cioè col suo atto religioso-istruttivo tutto l'uomo » (p. 3). Cfr. anche A. BOYER, *Catéchétique*, Paris, Lethielleux, 1947, pp. 248 e D. LLORENTE, *Tratado elemental de pedagogia catequística*, Valladolid, Casa Martin, 1952, VII ed., pp. 545.

Altre tendenze « sintetiche » partono da presupposti gnoseologici diversi, di ispirazione *fenomenologico-comprensiva*, come appare per esempio, nel volume di F. X. ARNOLD, *Dienst am Glauben*, Freiburg, Herder, 1948, il quale auspica e ritiene possibile un sapere teologico immediatamente collegato con l'azione, un sapere che non sarà solo scientifico-sistematico, ma tutto rapportato all'azione, vitale-concreto, « teologia scientifica, ma in funzione dell'azione », teologia kerygmatica. La catechesi diventa, allora « die Frohe Botschaft vom Reiche Gottes und seinem Kommen » (p. 78); « christliche Verkündigung muss Erlebnis sein und Bekenntnis von Erlebten » (p. 80). La catechetica assumerà uno statuto epistemologico corrispondente.

#### 4. Il significato della metodologia della formazione religiosa. \*

Da qualsiasi punto venga affrontata, teorico o pratico, sul piano organizzativo o nel momento esecutivo, nella fase di progettazione o in quella della verifica dei risultati, la realtà catechistica si presenta complessa, problematica, addirittura angosciata; oggi, forse, più di ieri e, osiamo una previsione, più di domani. Essa soffre, infatti, con tutta probabilità, oltre che delle contraddizioni di sempre (che attingono, per certi aspetti, il mistero, quello della salvezza offerta e della libera risposta umana), di quella crisi di transizione, forse di crescita e di ascesa, che sembra condizionare tante iniziative e imprese contemporanee, anche nel campo pastorale, e si esprime spesso in critica al passato, insoddisfazione del presente, inquietudine per l'avvenire.

##### a) *Difficoltà e incertezze*

Si può tentare un elenco, non sistematico né esauriente, ma sufficientemente significativo, di tali contraddizioni.

1) Perplessità, dubbi, scoramenti assalgono l'uomo d'azione, l'insegnante, il catechista, che si interroga sulla risonanza e l'efficacia del suo lavoro, che tenta di analizzare reazioni e risposte da parte dei destinatari, soprattutto giovani. È, ad esempio, espressione di questo stato d'animo l'intervento di un partecipante al III Convegno Nazionale « Amici di Catechesi » (1962), il quale domandava: « Se la parola di Dio esige una risposta da parte dell'uomo (in modo particolare mi riferisco ai giovani) e se la parola di Dio è un messaggio di salvezza, chiedo se è solo una mia impressione che i giovani di oggi non hanno la sensazione di essere delle persone che hanno bisogno di essere salvate. E se è vera questa mia impressione, se è generale che i giovani non si sentono delle persone che hanno bisogno di salvezza, chiedo qualche suggerimento per suscitare questa sensazione, per far sentire questo bisogno ». <sup>22</sup>

2) Lo stato d'animo sembra trovare conferme e incrementi nelle impressioni e nei dati forniti da studiosi e ricercatori, che attraverso indagini, inchieste, ricerche sistematiche, spesso sorrette da buona informazione sociologica, psicologica e culturale, cercano di diagnosticare atteggiamenti

\* « Orientamenti Pedagogici », 1964, pp. 957-975.

<sup>22</sup> Il contenuto della catechesi. Atti del III Convegno Nazionale Amici di Catechesi, Torino, LDC, 1963, p. 108.

e disponibilità delle masse cristiane, soprattutto giovanili, o più largamente del mondo moderno di fronte al messaggio evangelico. Si parla, com'è noto, di eclissi del sacro, di mentalità profana, di società del benessere, sotto certi aspetti sicura e soddisfatta o, in ogni caso, alla ricerca autonoma di una sicurezza e di una soddisfazione terrena, temporale.<sup>23</sup> Si avanzano riserve e critiche sugli esiti culturali e vitali di un insegnamento religioso formalmente generalizzato (come, ad esempio, nella scuola italiana), ma, come sembra, non sempre efficace.<sup>24</sup> Si analizzano fattori e condizionamenti sociali, culturali, ambientali, che pur avendo un significato più universale non mancano di precisi influssi nel settore particolare della realtà religiosa e cristiana: le prove a cui sono soggette le matrici tradizionali dell'educazione (famiglia, parrocchia, raggruppamenti locali); il relativismo ideologico risultante dalla molteplicità e dal cozzo delle opinioni, delle credenze e delle pratiche; la presenza sempre più massiccia dell'ateismo come forma di vita e come visione culturale e operativa organizzata, con ambizioni umanistiche e sociali; l'imporsi, talvolta addirittura pubblicitario, attraverso la vasta rete dei mezzi di comunicazione sociale, di un nuovo concetto della vita, di una morale nuova, che corrisponderebbe alle trasformazioni dei tempi, non conformista, si dice, libera e liberatrice (anche rispetto a ciò che è più profondamente connesso con la persona umana e cristiana e la sua irrinunciabile dignità); il diffondersi nel mondo della cultura e della pratica quotidiana di un concetto, teorico insieme e vissuto, del destino umano come destino storico, temporale, terreno, ravvivato semmai da una fede religiosa, che si identifica con la

<sup>23</sup> Cfr. ad esempio: S. S. ACQUAVIVA, *L'eclissi del sacro nella civiltà industriale*, Milano, Edizioni Comunità, 1961; G. HOURDIN, *La nouvelle vague croit-elle en Dieu?* Paris, Ed. du Cerf, 1959; E. ROCHEDIEU, *Personnalité et vie religieuse chez l'adolescent*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1962; VARI, *Jugend und Kirche in neuer Begegnung*, Wien, Herder, 1962; *Catéchèse et mentalités humaines*. Journées Nationales de l'Enseignement religieux (Paris, 15-17 février 1962), « Catéchèse », avril 1962 (cfr. L. MACARIO, *Catechesi e mentalità*, « Orientamenti Pedagogici », 1965, 151-161); *Catéchèse pour l'homme d'aujourd'hui*. Actes du 4<sup>e</sup> Congrès National de l'Enseignement religieux (Paris, 1964), « Suppl. de la Revue Catéchèse », 1964 (cfr. L. MACARIO, *Catechesi per l'uomo contemporaneo*, « Orientamenti Pedagogici », 1965, 566-573). Si troverà una bibliografia più ampia, in prospettiva psicologica e sociologica, negli articoli di P. CASTELVI MASJUAN, *Il dubbio religioso nella tarda adolescenza*, « Orientamenti Pedagogici », 1965, 3-52, 227-247 e di S. SARTI, *L'atteggiamento di un gruppo di universitari di fronte alla Chiesa*, « Orientamenti Pedagogici », 1964, 1197-1220.

<sup>24</sup> Cfr. ad esempio: *Una grande inchiesta nelle scuole italiane: rispondono 350 insegnanti di religione*, « Il Regno », 1961, 9, 29-42; V. COMELLI, *Il mito della scuola neutra*, « Il Regno », 1963, 6, 15-18, 51-55; G. DE ROSA, *A che punto siamo con l'insegnamento della religione nelle scuole?* « La Civiltà Cattolica », 1964, 9, 239-252. Cfr. l'intero fasc. IV, 1965, di « Orientamenti Pedagogici », dedicato al problema dell'insegnamento religioso nelle scuole, e soprattutto le inchieste condotte da G. C. Negri, G. C. Milanese, L. Calonghi.

mistica del progresso, inteso come raggiunta armonia di sviluppo umano e di civiltà, senza alienazioni e schiavitù.<sup>25</sup>

3) Le difficoltà e i problemi, soprattutto nell'ambito dell'insegnamento religioso scolastico, vengono ulteriormente complicati, anziché illuminati e chiariti, dai crescenti dibattiti ideologici, non raramente compromessi da impostazioni ambigue e da pregiudizi di parte. Sul versante laicista e marxista il dogmatismo trova difficoltà a coordinarsi con la realtà storica e sociologica italiana, sacrificando a discutibili definizioni ideologiche gli innegabili diritti delle coscienze, in questo caso degli alunni e dei genitori cattolici, consapevoli delle loro responsabilità educative.<sup>26</sup>

<sup>25</sup> Cfr. ad esempio: CH. MOELLER, *Mentalité moderne et évangélisation*, Bruxelles, Lumen Vitae, 1955 (traduz. italiana, Roma, Ediz. Paoline, 1964); GR. STURMIUS, *Verkündigung in der Glaubenskrisis der Zeit*, Würzburg, Echter-Verlag, 1965; P. A. DESQUEYRAT, *La crisi religiosa del nostro tempo*, Bologna, Cappelli, 1958; *Mentalité technique et formation religieuse*, « Lumen Vitae », 1958, l'intero fasc. IV; V. SCHURR, *Seelsorge in einer neuer Welt. Eine Pastoral der Umwelt und des Laientums*, Salzburg, O. Müller Verlag, 1959 (III ediz.); H. HUNGER, *Evangelische Jugend und evangelische Kirche*, Gütersloh, Verlagshaus G. Mohn, 1960; H. O. WOELBERG, *Religion ohne Entscheidung. Volkskirche am Beispiel der jungen Generation*, Göttingen, Vandenhoeck and Ruprecht, 1960; J. HÖFFNER, *Industrielle Revolution und religiöse Krise*, Köln, Westdeutscher Verlag, 1961; V. SCHURR, *Pastorale costruttiva*, Roma, Ediz. Paoline 1963; P. BABIN, *Dieu et l'adolescent*, Lyon, Ed. du Chalet, 1963; KL. BROCKMÖLLER, *Industriekultur und Religion*, Frankfurt a. M., Knecht Verlag, 1964; J. LOEW-G. M. COTTIER, *Dinamismo della fede e incredulità*, Brescia, Morcelliana, 1965. Recenti prospettive etico-pedagogiche storicisticamente orientate si possono trovare, ad esempio, nei volumi di B. SUCHODOLSKI, *Trattato di pedagogia generale. Educazione per il tempo futuro*, Roma, A. Armando Editore, 1964 e *Il mondo di domani*. A cura di P. PRINI, Roma, Edizioni Abete, 1964 (Convegni Internazionali di Perugia). Significativi riferimenti al fenomeno contemporaneo dell'ateismo si trovano frequentemente nei discorsi del Pontefice Paolo VI, dall'Allocuz. di apertura della II Sess. del Conc. Ecum. Vaticano II (29 settembre 1963, AAS LV, 1963, 856) alla recente Allocuz. ai Capitolari della XXXI Congregaz. Generale della Compagnia di Gesù (venerdì 7 maggio 1965; Oss. Rom. 8 maggio 1965); in quest'ultima ne parla come « de formidoloso periculo humanae consortioni instanti », esplicitandone alcune forme, tra cui l'« antitheismus », il quale « non solum sententia mentis et actione vitae denegat esse Deum sed etiam contra theismum arma sumit eo consilio, ut religionis sensum et quidquid est sanctum piumque radicatum evellat », e l'ateismo naturalistico e « umanistico », « sive apertus sive occultus, veste saepenumero tectus progressionis, quae ad humanas artes et disciplinas, ad rem oeconomicam, ad rem socialem attinet ». Cfr. infine: *L'ateismo contemporaneo*, t. I, *Introduzione e L'ateismo nella vita e nella cultura contemporanea*, Torino, SEI, 1967, pp. xxiii-776.

<sup>26</sup> Cfr. ad esempio: L. BORGHI, *Educazione e scuola nell'Italia d'oggi*, Firenze, La Nuova Italia, 1948, spec. pp. 213-306; L. BORGHI, *L'educazione religiosa e la scuola italiana*, « Scuola e Città », 1960, 404-410; L. BORGHI, *Educazione religiosa e insegnamento confessionale*, « Scuola e Città », 1960, 328-331; F. E. BORSANI, *Il rispetto della libertà religiosa e le norme dell'insegnamento cattolico nella scuola cattolica*, « Scuola e Città », 1960, 374-379; G. CALOGERO, cap. XIV. *La scuola della religione*, nel vol. *La scuola dell'uomo*, Firenze, Sansoni, 1956, pp. 195-204; R. MORGHEN, nel vol. *Dibattito sulla scuola*, Bari, Laterza, 1956, pp. 45-68. Per una prima informazione bibliografica e analisi critica, cfr. D. ORLANDO, *Laicità, libertà e scuola. Problemi e repertori bibliografici*, « Pedagogia e Vita », 1962-1963, 277-300; G. DE ROSA, *L'insegnamento della religione nella scuola italiana*, « La Civiltà Cattolica », maggio 1960, 238-253; G. C. NEGRI, *Lam-*

Ma anche da parte cattolica certe soluzioni intransigenti, se rispondono con verità a principi immutabili, non sempre sembrano aderire, nel momento applicativo e pratico, ad una realtà sociale per certi aspetti e in determinate zone complessa e eterogenea, analoga a quella esistente in altre nazioni, che da secoli vivono l'esperienza della molteplicità delle confessioni e delle ideologie.<sup>27</sup> Discussioni e valutazioni ricavate da una presunta globale cattolicità del popolo italiano e delle masse studentesche dovranno, probabilmente, farsi sempre più caute e critiche.<sup>28</sup>

4) I teologi stessi, o meglio il travaglio e le divergenze degli indirizzi teologici, possono recare, insieme a contributi di chiarificazione e puntualizzazione di problemi, elementi di incertezza e di perplessità a uomini di azione, preoccupati della immediata utilizzazione pastorale delle dottrine più che della loro collocazione sistematica, bisognosi di contenuti sicuri e sostanziali più che di suggestioni originali e di brillanti intuizioni. Critiche al passato, caratterizzate talora da radicalismo nei giudizi, proposte di obiettivi e di formule, presentati da qualcuno in un'atmosfera eccessivamente euforica, accentuazioni e semplificazioni, ridimensionamenti e focalizzazioni, hanno finito, forse, per disorientare e complicare, anziché avviare e confortare verso mete ben definite, giustificate e convincenti.

berto Borghi e l'insegnamento religioso nelle scuole, «Orientamenti Pedagogici», 1963, 703-712; si possono anche leggere i tre saggi di M. PERETTI, *Aspirazioni e problemi della scuola cattolica*; A. AGAZZI, *L'attuale laicismo educativo e scolastico*; G. CATALFAMO, *Il problema dell'educazione religiosa nella scuola elementare*, «Rassegna di Pedagogia», 1960, 20-63.

<sup>27</sup> Uno dei casi più tipici di interconfessionalità e corrispondente complessa problematica scolastico-religiosa è certamente rappresentato dagli Stati Uniti. Si può trovare una rapida presentazione di orientamenti problematici e risolutivi nel saggio di E. J. KIRCHER, *Religion and Public Education*, nel vol. curato da G. F. KNELLER, *Foundations of Education*, New York, J. Wiley and Sons, 1963, pp. 204-241. Per una vasta informazione bibliografica si può ricorrere al vol. *The School Question. A Bibliography on Church-State Relationships in American Education, 1940-1960*. Compiled by Br. Edmond G. Drouin. The Cath. Univ. of America Press, 1963, 71-164 (*Religion in Public Education*).

<sup>28</sup> Che alla cattolicità italiana si presentino situazioni e problemi nuovi e complessi si trova affermato esplicitamente anche nell'Allocuz. del Pontefice Paolo VI alla Conferenza Episcopale Italiana (14 aprile 1964), dove riguardo ai «grandi problemi» che «si prospettano all'Episcopato Italiano» è ricordato «quello della preservazione della fede nel popolo italiano, minacciata dall'evoluzione stessa della vita moderna, e direttamente dal laicismo e dal comunismo» (AAS LVI, 1964, 380). Più in là è detto: «Le condizioni spirituali e sociali di questo diletto Paese... non sono tranquille, non sono sicure; nuovi e quasi impensati bisogni si manifestano in ogni settore della vita e reclamano soccorsi urgenti, ingegnosi e poderosi» (ibid., p. 284). Infine, in riferimento a «la moralità pubblica e privata» si afferma: «Siamo in piena crisi di costume» (ibid., p. 385).

5) Sulla stessa linea, anche nel settore della metodologia teorica e pratica, possono talvolta essersi verificati analoghi squilibri: eccesso della critica rispetto alla costruzione; svalutazione di mezzi e di procedimenti tradizionali non compensata da sostituzioni valide e metodologicamente accertate; gusto per le formule brillanti e le terminologie da iniziati, non sempre precisate e vagliate sul piano pratico e sperimentale.<sup>29</sup>

6) Infine, su un piano sostanziale la catechesi si è fatta missione molto più complessa e impegnativa, oggi, nel clima di «rinnovamento» e di «dialogo», voluto e creato dal Concilio Vaticano II e che è diventato il tema della prima Enciclica di Paolo VI e quasi il programma del suo Pontificato. Una Chiesa in stato di missione, ulteriormente consapevole della sua attività pastorale in un mondo attraversato da sentimenti e pensieri molteplici, spesso antitetici, finisce per farsi terribilmente esigente con i suoi araldi. Non conquistatori né propagandisti, essi devono presentarsi al mondo latori di un gratuito obbligante messaggio di salvezza, animati da incrollabile fedeltà al suo assoluto valore trascendente e insieme da rispetto e apertura nei riguardi della singolare varietà delle mentalità, dei linguaggi e delle reazioni degli uditori. È richiesta, se non una *coincidentia oppositorum*, una *coexistentia diversorum* estremamente esigente e impegnativa.<sup>30</sup>

<sup>29</sup> Sarebbe interessante un *excursus* attraverso la vastissima produzione catechetica di questi ultimi decenni, dove accanto a opere valide teoricamente e praticamente e ai molti contributi decisivi per il rilevante progresso metodologico è cresciuta tutta una letteratura piuttosto approssimativa e indisciplinata: verbalismo, fiducia nella efficienza delle formule per se stesse, facili trasposizioni dalla teologia e dalla psicologia alla metodologia, unilateralità di diagnosi delle situazioni con semplicistiche attribuzioni di responsabilità a impostazioni catechistiche non condivise, minor valorizzazione del contenuto dottrinale del messaggio cristiano in favore di un problematico psicologismo di dubbia qualità, adozione di metodi fondati più sulle impressioni soggettive degli ideatori che su vera e sperimentata efficacia, fiducia nell'intuizione geniale piuttosto che nella ricerca meditata e sistematica. Non sembra irriverente e ingiustificato attendere e augurarsi che si giunga a concetti e terminologie meno eterogenee, con maggiori possibilità di ricerche e sperimentazioni coordinate e unitarie.

<sup>30</sup> All'ansia di rinnovamento e del dialogo è tutto teso, nella scia del grande Pontificato di Papa Giovanni e del Concilio Ecumenico Vaticano II, il Magistero di Paolo VI. Era solennemente proclamato nell'Allocuz. di apertura della II Sessione del Conc. Vaticano II (29 sett. 1963): «*Quae spes ad aliam quoque primariam causam indicti Concilii pertinent; ad sanctae Ecclesiae videlicet renovationem, quam vocant... Sane quidem Concilium ad florentiorem spectat Ecclesiae renovationem... Si vero fides atque caritas sunt principia eius vitae, plane liquet nihil omittendum esse, quod fidei laetam firmitatem novumque conferat alimentum, quodque christianam eruditionem et educationem efficaciorum reddat, ad eas res consequendas...*» (AAS LV, 1963, 850-851). «*Nequit enim ea (la Chiesa) - è scritto nell'Enc. Ecclesiam suam (6 agosto 1964; tutta la II Parte è dedicata al tema del rinnovamento, AAS LVI, 1964, 726-636) - immobilis manere atque incuriosa vicissitudinis humanarum rerum, quae circa sunt et multiplicem vim habent ad eius*

## b) *Motivi di fiducia*

Le linee del quadro, che si è voluto rapidamente abbozzare, potranno apparire piuttosto pessimistiche. Tuttavia, non sembrano esagerate, anche se l'accentuazione di aspetti negativi o problematici ha lasciato nell'ombra gli innegabili aspetti positivi, contenuti spesso negli stessi fenomeni segnalati.

Del resto, non mancano sostanziali motivi di fiducia, non solo umana, e serene certezze, sufficienti a mobilitare energie di cuore e di fede largamente benefiche, sul piano religioso soprannaturale anzitutto, ma con irraggiamento nel mondo dei valori naturali e temporali. Il messaggio della salvezza cristiana è messaggio profondamente umano nella destinazione e negli influssi.

1) La prima certezza deriva la sua solidità dalla Fede nella natura e nella sorgente del messaggio cristiano. Il catechista sa che egli non è il propagandista e l'esegeta di una pura ideologia né di un nuovo codice morale né di un originale programma sociale. Egli è semplicemente un umile continuatore e collaboratore di coloro ai quali fu detto: « Andate nel mondo intero e predicate l'evangelo a tutta la creazione. Chi crederà e sarà battezzato sarà salvo; chi non crederà sarà condannato » (*Mc.* 16, 15-16); con Paolo egli ha il compito affidato da Dio « di annunziare pienamente il suo messaggio, il mistero nascosto ai secoli e alle generazioni passate », « ammonendo ogni uomo perfetto in Cristo » (*Coloss.* 1, 25-26, 28; cfr. *Efes.* 3, 8-12).

Il suo sguardo non è, dunque, rivolto anzitutto alle pagine delle inchieste sociologiche e psicologiche o alle cronache della storia umana visibile, quotidianamente offerte dalla stampa e ampiamente diffuse dai mezzi di comunicazione sociale. Anziché attese di salvezza religiosa, desideri

agendi rationem, eique modum, et condiciones imponunt ». Lo stesso si dice riguardo al tema del dialogo: « Denique, Concilio propositum est, - è detto nell'Allocuzione citata - ut humanam consortionem nostrae aetatis, quodam quasi ponte instituto, attingat » (AAS LV, 1963, 854; cfr. pp. 854-858). E nell'Enc. *Ecclesiam suam* (tutta la III Parte è dedicata al dialogo, AAS LVI, 1964, 637-659): « Iamvero Ecclesiae in colloquium veniendum est cum hominum societate, in qua vivit; ex quo fit, ut eadem veluti speciem et verbi, et nuntii, et colloquii induat » (p. 639). È, tuttavia, anche raccomandata la fedeltà e la vigilanza: « Profecto fratrum adeundorum sollicitudo eo nos nullo pacto moveat oportet, ut veritatem vel extenuemus vel de ea aliquid imminuamus; cum hinc colloquium nostrum nulla ex parte possit officii remissionem recipere fidei nostrae servandae » (AAS LVI, 1964, 547). Precisazioni sul concetto di aggiornamento applicato alla catechesi e alla pastorale si possono trovare nell'art. di G. C. NEGRI, *Un discusso aspetto dell'aggiornamento pastorale*, « Orientamenti Pedagogici », 1964, 126-136 (con indicazioni bibliografiche).

di visioni celesti, drammatiche angosce interiori, esse potrebbero rivelare pigre sodisfazioni terrene, fame di cose temporali, sogni di conquiste umane troppo umane oppure indifferenza, distrazione, diversioni varie. Non senza trepidazioni e tentennamenti umani lo sguardo del catechista si volgerà alle pagine della storia divina, che gli parleranno di presenza di Dio nelle vicende umane, del suo dono di Grazia; del peccato, ma anche di perdono e di salvezza; di Cristo e del suo sangue redentore, della sua e della nostra risurrezione e glorificazione; della Chiesa quale creazione divina e quale realtà umana; di impegno personale libero di ognuno per dare alla propria vita quaggiù e al proprio destino eterno il più generoso significato personale e sociale, nel triplice respiro « teologico » della fede, della speranza, della carità.

È questo il senso della risposta che, nel III Convegno « Amici di Catechesi », a cui si è accennato, il Relatore dava a chi chiedeva sulla disponibilità dei giovani all'accoglimento dell'annuncio catechistico. « Noi partiamo da principi e termini immutabili che vengono dalla rivelazione. Quindi noi diciamo che anche i giovani di oggi sono toccati dalla grazia di Dio: se sono toccati dalla grazia di Dio, non è possibile che siano totalmente indifferenti. Probabilmente vi sono piuttosto delle gradazioni diverse di apertura o di resistenza, e mi parrebbe che, come Dio stesso, nell'educare l'umanità, ha incominciato ad ottenere che gli rispondessero i più sensibili, per poi passare progressivamente, attraverso questi, a permeare di questa inquietudine per il divino gli altri, così possa appartenere ad un metodo della comunità cristiana, il rivolgersi ai più sensibili, e attraverso l'opera dei più sensibili lievitare la massa ». <sup>31</sup>

Il messaggio della salvezza, infatti, è incontestabilmente universale, come scandisce ancora efficacemente Paolo: « Dio salvatore nostro vuole che tutti gli uomini si salvino e arrivino alla conoscenza della verità ... Cristo Gesù diede se stesso in riscatto per tutti » (*I Tim.* 2, 4 e 6). Donde nasce l'investitura o la vocazione dell'Apostolo e di ogni apostolo: « Per questo io fui costituito banditore e apostolo – dico la verità, non mento, – maestro di fede e di verità ai pagani » (*ibid.* 2, 7).

Niente di strano, quindi, anzi più normale della situazione opposta è che anche sul piano della sociologia e della psicologia possa emergere questo appello di Dio rivolto a tutti. Infatti, la permanenza nella natura umana, anche dopo il peccato, delle essenziali qualifiche di razionalità e di libertà (per cui l'uomo è sempre, in qualche modo, « imago et simili-

<sup>31</sup> C. COLOMBO, nel vol. cit. *Il contenuto della catechesi*, p. 109.

tudo Dei »), il silenzioso pungolo della grazia redentrice, offerta a tutte le creature umane, e, per i battezzati, il Sacramento ricevuto (seguito successivamente per la quasi totalità dalla Confermazione, dalla Penitenza, dall'Eucaristia e da una prima elementare pratica cristiana), non rimangono inoperosi nel cuore dei singoli. Un fondamentale appello al messaggio salvifico, una ricerca più o meno vaga di Dio e della sua rivelazione, un profondo bisogno di chiarire ulteriormente il senso morale e religioso della propria vita, e quindi una fondamentale disponibilità all'evangelizzazione e alla catechesi può diventare anche fatto constatabile e rilevabile, se non altro sotto forma di inquietudine, di insoddisfazione, di noia e di nausea oppure, più positivamente, in radicali aspirazioni alla bontà, alla giustizia, alla pace, alla fratellanza, ecc. È un concetto efficacemente espresso da Paolo all'Areopago: « Anzi è lui (Dio) che da un solo uomo ha prodotto l'intero genere umano affinché popolasse tutta la terra, fissando nello spazio e nel tempo i limiti della loro vita. È per questo che essi cercano Dio, tentando di sentirlo e di afferrarlo, egli che davvero non è lontano da ciascuno di noi. Per opera sua infatti abbiamo vita, moto ed esistenza ... » (Atti 17, 26-26).<sup>32</sup>

2) La seconda certezza concerne la necessaria collaborazione umana, che per volere di Dio entra nel dinamismo dell'azione salvifica soprannaturale. Come Dio ha adottato la natura umana nell'opera dell'Incarnazione,

<sup>32</sup> Sovrabbondano i tentativi di cogliere in qualche modo i « segni della grazia » nei « segni dei tempi »; nella letteratura, nella storia, nella psicologia, ecc. Piace ricordare qualche felice positiva espressione di Papa Giovanni XXIII. « Con senso di fiduciosa attesa noi assistiamo oggi a nuovi fenomeni... Pressoché da tutte le manifestazioni della letteratura contemporanea, si leva come un gemito, e i potenti della terra riconoscono di non saper sollevare l'uomo; di non poterlo trasferire in quel regno di beatitudine e di prosperità, che resta sempre la sua affannosa ricerca... » (Omilia di Pentecoste, 10 giugno 1962, AAS LIV, 1962, 441-442). « Il mondo infatti ha bisogno di Cristo: ed è la Chiesa che deve portare Cristo al mondo. Il mondo ha i suoi problemi dei quali cerca talora con angoscia una soluzione... L'uomo cerca l'amore di una famiglia intorno al focolare domestico; il pane quotidiano per sé e per i suoi più intimi, la consorte e i figliuoli, egli aspira e sente di dover vivere in pace così all'interno della sua comunità nazionale, come nei rapporti con il resto del mondo; egli è sensibile alle attrazioni dello spirito, che lo porta ad istruirsi e ad elevarsi; geloso della sua libertà, non rifiuta di accettarne le legittime limitazioni, al fine di meglio corrispondere ai suoi doveri sociali... » (Radiomessaggio, 11 sett. 1962, AAS LIV, 1962, 681). « Sul vasto e complicato e ancora turbatissimo orizzonte della creazione, la cui immagine è nelle prime righe del Genesi, lo *Spiritus Dei ferebatur super aquas*. Al di là di precisazioni e applicazioni più minute gli è certo che nei riferimenti a quanto sopravvive del patrimonio spirituale della Santa Chiesa anche là dove esso non è nella sua pienezza, poche volte nella successione dell'era cristiana - venti secoli trascorsi - si è avvertita una inclinazione così struggente nei cuori verso l'unità voluta dal Signore. La sensibilità che si poté constatare in questo primo affacciarsi, attraverso il Concilio Ecumenico, all'attenzione dei nostri contemporanei del problema religioso, questa sensibilità tutti raccoglie preferibilmente intorno alla figurazione dell'*unum ovile et unus Pastor*... » (Radiomessaggio natalizio, 22 dic. 1962, AAS LV, 1963, 17).

come ha scelto una vera Madre umana, si è servito di segni, strumenti, strutture umane, così per la continuata attuazione e applicazione nei singoli della sua Redenzione Egli richiede la partecipazione di ogni uomo, individuo e società (la Chiesa), per sé e per gli altri. Dio « volle che la Grazia Salvifica, meritata da Cristo collo spargimento del Suo sangue sul patibolo della Croce, non si applicasse immediatamente ai singoli uomini, ma soltanto mediante il loro inserimento nella Società fondata da Cristo e vivificata dallo Spirito Santo, affinché ad uno ad uno e tutti insieme, i figli di Adamo, segnati dallo Spirito Santo in forza dell'unione con Cristo e fatti partecipi della natura di Dio, divenuti ad un tempo redenti e redentori, associassero la loro opera a quella del Salvatore per la salvezza di tutti gli uomini ... Fino a questo punto Dio ha voluto onorare il genere umano! Perciò se Egli esige da noi la coscienza e l'umile riconoscimento della nostra fragilità, non vuole tuttavia che il cristiano, redento da Cristo col suo Sangue, sia affetto, per usare una parola di moda, da un complesso di inferiorità. Solo chi riesce ad afferrare la portata del disegno divino, per il quale, come il peccato e la perdizione erano scaturiti dalla nostra stirpe, così anche l'espiazione e la salvezza dovettero scaturire da essa, riesce anche a comprendere che nessun uomo, per piccolo che sia, debba o possa essere escluso dal più divino dei divini disegni: quello che esige che noi collaboriamo con Dio per la salvezza delle anime ».<sup>33</sup>

Proporre la fede salvifica (predicazione evangelica e catechesi sotto tutte le forme), amministrare e offrire i Sacramenti (ufficio sacerdotale della Chiesa), svolgere un'ininterrotta azione pastorale di guida, di legislazione, di governo (con l'utilizzazione anche di strutture istituzionali e amministrative, che per i fedeli si polarizzano anzitutto intorno alla famiglia e all'organizzazione caritativa delle comunità) costituiscono le forme essenziali mediante le quali la società ecclesiale intera esprime la sostanza della collaborazione umana all'opera divina della salvezza.<sup>34</sup>

Tra esse ha un posto primario la funzione *profetica* e *dottrinale*, la quale, esercitata con le funzioni sacerdotali e pastorali in totale pienezza

<sup>33</sup> S. ТРОМБ, *L'apostolato dei laici*, Edizioni Romane Mame, 1960, pp. 10-11.

<sup>34</sup> « Il popolo di Dio - insegna la *Const. de Ecclesia*, cap. II -, costituito da Cristo per una comunione di vita, di carità e di verità, è pure da Lui assunto ad essere strumento della redenzione di tutti e, quale luce del mondo e sale della terra (cfr. Matth. 5, 13-16), è inviato a tutto il mondo » (*La Costituzione de Ecclesia*, con introduz. di Mons. P. Parente, Roma, Città Nuova Editrice, 1965, num. 9). « Il sacerdozio comune dei fedeli e il sacerdozio ministeriale o gerarchico, quantunque differiscano essenzialmente e non solo di grado, sono tuttavia ordinati l'uno all'altro, poiché l'uno e l'altro, ognuno a suo proprio modo, partecipano dell'unico sacerdozio di Cristo » (num. 10). « Il Popolo santo di Dio partecipa pure dell'ufficio profetico di Cristo col diffondere dovunque la viva testimonianza di Lui » (num. 11).

dai vescovi successori degli Apostoli, viene diversamente partecipata e comunicata ai sacerdoti e ai laici, siano essi religiosi o no.

Non occorre insistere a proposito del sacerdozio, il cui esercizio (episcopale e presbiteriale) include per essenza la funzione *culturale* (celebrazione del culto e amministrazione dei Sacramenti), *evangelizzatrice* e *pastorale*.

Per quanto riguarda la comunicazione e la partecipazione ai laici è dottrina ormai da lungo tempo sviluppata, insieme alla pratica, ed ora solennemente proclamata dal Conc. Vaticano II. « Grava su tutti i laici il glorioso peso di lavorare, perché il divino disegno di salvezza raggiunga ogni giorno più tutti gli uomini di tutti i tempi e di tutta la terra. Sia perciò loro aperta qualunque via affinché, secondo le loro forze e le necessità dei tempi, anch'essi attivamente partecipino all'opera salvifica della Chiesa » (*Const. de Ecclesia*, cap. IV, n. 33). « I laici diventano efficaci araldi della fede delle cose sperate (cfr. *Hebr.* 11, 1), se senza incertezze congiungono a una vita di fede la professione della fede. Questa evangelizzazione o annuncio di Cristo fatto colla testimonianza della vita e colla parola, acquista una nota specifica e una particolare efficacia, dal fatto che viene compiuta nelle comuni condizioni del secolo » (*ibid.*, n. 35). È un'attività evangelizzatrice che essi compiono sia con la coerente professione della propria fede e con lo specifico impegno cristiano nelle attività temporali (« *consecratio mundi* ») sia con una esplicita collaborazione all'attività dottrinale della gerarchia fino ad una particolare investitura e alla « *missio canonica* » in campo catechistico. « L'apostolato dei laici è quindi partecipazione alla stessa salvifica missione della Chiesa, e a questo apostolato sono tutti destinati dal Signore stesso per mezzo del battesimo e della confermazione ... Ma i laici sono soprattutto chiamati a rendere presente e operosa la Chiesa in quei luoghi e in quelle circostanze, in cui essa non può diventare sale della terra se non per loro mezzo » (*ibid.*, n. 33). « A loro quindi particolarmente spetta di illuminare e ordinare tutte le cose temporali, alle quali sono strettamente legati, in modo che sempre siano fatte secondo Cristo, e crescano e siano di lode al Creatore e Redentore » (n. 31). « Oltre a questo apostolato, che spetta a tutti assolutamente i fedeli, i laici possono anche essere chiamati in diversi modi a collaborare più immediatamente coll'apostolato della Gerarchia, a somiglianza di quegli uomini e donne che aiutavano l'apostolo Paolo nell'evangelizzazione, faticando molto per il Signore (cfr. *Phil.* 4, 3; *Rom.* 16, 3 ss) » (n. 33).<sup>35</sup>

<sup>35</sup> Per quanto riguarda le disposizioni ecclesiastiche circa la « *missio canonica* », cfr. C. J. C. artt. 1322, 1328-1336, 1381.

Analoghi compiti spettano ai religiosi, ecclesiastici e laici, secondo la rispettiva qualifica e vocazione: « Siccome i consigli evangelici, per mezzo della carità alla quale conducono, congiungono in modo speciale i loro seguaci alla Chiesa e al suo mistero, la loro vita spirituale deve pure essere consacrata al bene di tutta la Chiesa. Di qui ne deriva il dovere di lavorare, secondo le forze e il genere della propria vocazione, sia con la preghiera, sia anche con l'opera attiva, a radicare e consolidare negli animi il Regno di Cristo e a dilatarlo in ogni parte della terra » (Cap. VI, n. 44).<sup>36</sup>

### c) *Il senso dell'impegno catechistico*

Ma conviene tentare qualche precisazione sul contributo che sacerdoti, religiosi e laici danno all'azione profetica e dottrinale della Chiesa mediante la specifica attività *catechistica*. Una visione chiara della sua natura e delle sue esigenze sembra sommamente utile sia per l'approfondimento metodologico-scientifico sia per una corretta e funzionale azione pratica. Potrà anche offrire elementi di orientamento in una letteratura catechetica e pastorale estremamente abbondante e ricca, ma non sempre omogenea nelle ispirazioni, negli indirizzi e nella terminologia.

Ricerche storiche e teoriche, soprattutto recenti, hanno tentato con buoni risultati di isolare la *realtà catechistica* dalle altre forme tipiche dell'*evangelizzazione* e dell'*omilia*, momento essenziale della liturgia della parola, con le quali la Chiesa continua la missione affidatale da Cristo di predicare il Vangelo a tutte le creature umane.<sup>37</sup>

La *catechesi propriamente detta* presuppone l'*evangelizzazione*, il *kerygma*, e la conseguente conversione cristiana dei suoi uditori; essa « ha come scopo diretto l'istruzione, l'illuminazione dell'intelligenza sulla na-

<sup>36</sup> Sulla missione catechistica dei religiosi laici, cfr. M. SAUVAGE, *Catéchèse et Laïcat. Participation des laïcs au ministère de la Parole et mission du Frère-enseignant dans l'Église*, Paris, Ligel, 1962.

<sup>37</sup> Per una prima presa di contatto con la questione teorica delle forme della predicazione si possono leggere: TH. FILTHAUT - J. A. JUNGSMANN (ed.), *Verkündigung und Glaube*, Freiburg i. B., Herder Verlag, 1958; Z. ALSZEGHY - M. FLICK, *Il problema teologico della predicazione*, « Gregorianum », 1959, 671-744; A. M. HENRY, *Esquisse d'une théologie de la mission*, Paris, Ed. du Cerf, 1959; D. GRASSO, *Il Kerygma e la predicazione*, « Gregorianum », 1964, 424-450; D. GRASSO, *Evangelizzazione, Catechesi. Omilia. Per una terminologia della predicazione*, « Gregorianum », 1964, 424-450; E. ROBBEN, *Il problema teologico della predicazione*, Edizioni Romane Mame, 1962; H. SCHLIER, *La parola di Dio. Teologia della predicazione secondo il Nuovo Testamento*, Roma, Edizioni Paoline, 1963; D. GRASSO, *Nuovi apporti alla teologia della predicazione*, « Gregorianum », 1963, 88-118; G. GROPPPO, *Opere recenti sulla predicazione nella Chiesa antica*, « Orientamenti Pedagogici », 1964, 1028-1051.

tura della conversione già avvenuta ... l'istruzione, la formazione del senso cristiano, l'iniziazione al mistero »; <sup>38</sup> o come altri preferisce, la formazione della *mentalità del cristiano*, in modo che con un'articolazione progressivamente sviluppata e approfondita delle verità, egli possa orientare la sua vita alla luce della fede accolta e professata.

Su questa linea sembra opportuno proporre alcune considerazioni, che potranno essere discusse, se si vuole, e, ancor meglio, ulteriormente chiarite e giustificate; ma sembrano utili ai fini di quell'orientamento teorico e pratico di cui s'è detto. Esse si possono ricondurre a queste tre: 1) il carattere *essenzialmente umano* dell'attività catechistica e il conseguente impegno delle *facoltà naturali*, secondo le loro leggi proprie; 2) più precisamente, il carattere *formalmente dottrinale* della comunicazione catechistica; 3) il necessario appello, per la validità pratica del suo contributo allo svolgersi di una concreta vita cristiana, *ad altre attività*, distinte e convergenti, di carattere *educativo e pastorale*, e all'indispensabile aiuto della *grazia*.

1) Ed anzitutto, l'attività catechistica è, per sua *natura*, opera *umana*, è mobilitazione di energie e di facoltà umane, nel catechista e nel catechizzando. Se ne ricaveranno decisivi corollari di impegno sul piano dell'approfondimento e aggiornamento scientifico, teorico e metodologico. Ma conviene mettere in fuga tentazioni soprannaturalistiche e fantasmi quietistici prima di tutto sul piano pratico e operativo. E sembra necessario pure un vaglio attento e sereno di certa letteratura, che con terminologia imprecisa e affermazioni equivoche potrebbe ingenerare l'idea che la comunicazione catechistica, anche nella sua specifica realtà umana, nasca da sorgenti misteriose e proceda su vie altrettanto segrete al di fuori delle comuni leggi dell'operare umano. Invece, pare doversi affermare chiaramente e categoricamente: né il catechista è per sé, in quanto tale, un « rivelatore », ma semplicemente un uomo che trasmette con parole e strumenti umani un messaggio rivelato; né il catechizzando, in quanto destinatario della comunicazione catechistica, è formalmente un « fedele », ma soltanto un umano invitato ad esplicitare sul piano del sapere ciò che crede già. Insomma, né la comunicazione catechistica è per sua *natura* e nelle sue modalità *intrinseche* un atto di rivelazione soprannaturale né l'apprendimento di ciò che è comunicato nella catechesi è, nel discendente, un atto di fede. In questo senso, né l'attività catechistica è attività pro-

<sup>38</sup> D. GRASSO, *Evangelizzazione, Catechesi, Omilia. Per una terminologia della predicazione*, « Gregorianum », 1961, 2.

fetica né il catechista, in quanto tale, è propriamente un profeta. «Profetico» è precisamente il contenuto, l'oggetto materiale, della catechesi; ma in quanto «profetico», rivelato, esso è formalmente accolto e appreso soltanto nel processo della fede. Se la realtà catechistica è spesso descritta con una terminologia che sembra collocarla su un piano sovrumano, soprannaturale (si parla di mentalità di fede, di vita di fede, di educazione del « fanciullo cristiano alla fede e mediante la fede ») ciò si fa legittimamente e semplicemente tenendo conto della realtà soprannaturale – Rivelazione divina, Fede, virtù e vita cristiana – a cui le formule della comunicazione catechistica si riferiscono, e al contesto totale, soprannaturale, nel quale la comunicazione si attua, non alla natura intrinseca della comunicazione e delle formule, nel cui processo vengono coniate, utilizzate e apprese. I due piani, quello della rivelazione e della fede (formalmente soprannaturale, e quindi dono di Dio, offerta e possibilità che supera le capacità della natura umana razionale) e quello della trasmissione umana, mediante parole e formule umane, secondo i modi dell'apprensione umana, dei contenuti della rivelazione e della fede, si situano a livelli ontologici distinti. Pertanto non vanno confusi. Le verità cristiane in quanto oggetto di rivelazione divina e di fede soprannaturale sono formalmente distinte dalle verità della fede in quanto, rivestite di formule umane, vengono trasmesse nella comunicazione catechistica. Identiche quanto all'oggetto materiale – le une e le altre, infatti, si riferiscono alla medesima realtà, che è il mistero cristiano – esse si distinguono quanto all'oggetto formale e cioè al motivo formale per cui vengono percepite e accolte: il lume soprannaturale della fede, nel primo caso, e l'autorità di Dio in quanto si rivela; l'intelligibilità della comunicazione umana, nel secondo, e l'autorità e chiarezza delle ragioni, che il catechista sa esporre e illustrare. Per questo non sembra esagerata o ingiustificata la cautela di coloro che, nella terminologia catechetica, vorrebbero sempre precisato il significato formale di termini, spesso indiscriminatamente usati ad indicare la fede soprannaturale in quanto tale e la traduzione dei suoi contenuti sul piano della elaborazione concettuale umana e della corrispondente trasmissione catechistica. Termini come annuncio, testimonianza, incontro e impegno personale, proclamazione e scoperta del Regno di Dio, «profezia», messaggio di salvezza, comunicazione vitale, ecc. hanno un significato ben distinto secondo che vogliono indicare il processo interiore, schiettamente soprannaturale, per cui Dio si dona all'uomo nella fede e nella vita di Grazia, oppure semplicemente descrivono il processo, formalmente umano (anche se presumibilmente accompagnato da illustrazioni superiori, sollecitate nella preghiera e dalla santità del catechista), per cui si tenta di tradurre quella ineffabile realtà in concetti e formule fatte su misura

dell'uomo, di assimilarle secondo i modi della comprensione e della viva esperienza umana e di farle assimilare agli altri secondo le rispettive capacità di recezione e di apprensione.

È, come si avverte agevolmente, una ulteriore applicazione del principio teologico tradizionale *gratia perficit non destruit naturam*, che esprime correttamente la distinzione di natura e Grazia, impegna al massimo sul piano umano mentre stimola alla più radicale confidenza in Dio; al *sine Me nihil potestis facere* corrisponde con uguale verità, quasi paradossalmente, *l'omnia possum in Eo qui me confortat*.<sup>39</sup>

<sup>39</sup> Probabilmente una delle sorgenti di confusioni concettuali e terminologiche nelle discussioni relative alla natura della catechesi e delle scienze catechetiche è la non precisa distinzione della catechesi come *opera umana dalla virtù soprannaturale della fede*, con la conseguente trasformazione in identità di oggetto formale di quella che, invece, è pura convergenza di oggetto materiale. Si osservi il passaggio da un ordine all'altro in queste due definizioni di catechesi, giustapposte nella stessa trattazione: « Fine della catechesi è educare il fanciullo cristiano alla fede e mediante la fede, non in forza di ragionamento umano o per via della scienza, anche se sia scienza religiosa » (G. PRIERO, *L'insegnamento della fede*, Milano, Istituto di Propaganda Libreria, 1942, p. 55). « La scuola catechistica è un insegnamento ordinato della dottrina cristiana a chi, fornito col battesimo dell'occhio interiore o virtù infusa della fede e, coll'averne appreso gli elementi, ha già cominciato a viverla, attende di essere esteriormente aiutato ad apprenderla meglio, ad apprenderla più ampiamente, a farne scienza a fine di farla norma di vita e di vivere sempre meglio lo stato soprannaturale nel quale si trova » (ibid., p. 80). Nello stesso volume la catechesi viene ulteriormente complicata da un terzo significato, che la trasforma addirittura in educazione religiosa: « Il maestro di catechismo sa inoltre che, essendo la sua opera diretta a nutrire e coltivare la fede, essa non può e non deve limitarsi alle facoltà apprensive, ma deve preparare e muovere la volontà, anche con superiori mezzi, ad ottenere l'assenso alla fede e alla compiacenza in essa e, quindi, egli non solo deve illustrare la fede che insegna, ma farla vivere » (ibid., p. 90).

Sarà opportuno notare che, a nostro parere, tutte e tre le definizioni possono avere diritto di cittadinanza nella letteratura catechistica, ma soltanto a condizione che una soltanto sia ritenuta *definizione* in senso formale e rigoroso, in senso scientifico, e le altre siano proposte e interpretate come *descrizioni* della catechesi quale si realizza *di fatto* e, quindi, includendo anche i fattori, i contesti, le condizioni, che pur non appartenendo alla sua natura, ne accompagnano il farsi esistenziale. Infatti, oltre che essere definita rigorosamente per quello che le compete sul piano dell'essenza (ed è la definizione a cui esclusivamente è giocoforza rifarsi in tutte le trattazioni di carattere scientifico, teoretico e metodologico, per la validità non solo speculativa, ma anche pratica delle conclusioni), la catechesi può essere descritta sul piano *esistenziale* tenendo conto di tutto il contesto ontologico e storico, naturale e soprannaturale in cui si attua: azione umana, realtà storica, psicologica, sociale; più ancora, azione di un essere umano posto in un ordine soprannaturale, battezzato, membro attivo del Corpo Mistico, partecipe dell'azione apostolica e profetica della Chiesa, figlio di Dio per adozione, con capacità operative soprannaturali (virtù infuse, teologali e morali), mosso dallo Spirito Santo. Ma in questo caso, ripetiamo, la considerazione è materiale, globale, esistenziale, non formale, essenziale. Cioè la catechesi può essere detta fede, testimonianza, profezia, vita, perché scaturisce da un umano *che* è credente, testimonia, membro attivo del Corpo Mistico e in quanto tale annunciatore del messaggio, in possesso della Grazia, delle virtù e dei doni.

2) In secondo luogo, l'attività catechistica è per natura opera di comunicazione umana; essa si svolge, dunque, secondo le modalità e attraverso le vie specifiche della comunicazione umana in quanto tale e cioè *le vie dell'intelligenza, della ragione*. La creatura umana è razionale: dunque il suo modo umano proprio di giungere alla maturazione e all'articolazione della fede, non può essere che di carattere intellettuale, la conoscenza, sia pure in vari modi condizionata dai molteplici elementi extra-intellettuali, affettivi, addirittura irrazionali. Dio non è un'Idea; nemmeno il Dio di Aristotele e di Platone, se ci si dà la pena di approfondire le concezioni metafisiche relative e non si vuol fare della facile letteratura. Tanto meno è un'Idea il Dio d'Abramo, d'Isacco e di Giacobbe. Non lo è Dio che si è rivelato con pienezza in Cristo Gesù: Padre, Figlio e Spirito Santo. Non sono concetti o immagini la Vergine Madre, la Chiesa, i Sacramenti, l'inesauribile realtà cristiana, la Grazia, la santità, il dono e il comandamento dell'Amore.

Non sono idee e formule. Del resto, nemmeno nel mondo delle realtà e delle verità naturali c'è identità tra realtà e concetto. Nella concezione classica, realistica, *l'adaequatio rei et intellectus*, che costituisce la verità, è intenzionale, non significa identità reale. Tanto meno *l'adaequatio rei et intellectus* può verificarsi tra le realtà soprannaturali, che sono oggetto della rivelazione divina e della fede, e le formule, che tentano di accostarle alla comprensione umana. Un'adequazione totale non è realizzabile nemmeno nell'incontro vitale della fede con la realtà divina rivelata.

Sono affermazioni del tutto ovvie, spesso semplicemente drammatizzate e inutilmente amplificate da certa facile letteratura pseudo-teologica e pseudo-catechetica, talvolta impegnata in sfuocate campagne contro fantasmi cosiddetti intellettualistici.

Tuttavia, non si vede come sia possibile un maturo incontro umano, su misura delle possibilità umane, con le realtà accolte nell'atto soprannaturale della fede, senza la mediazione di formule, espressioni e concettualizzazioni, corrispondenti alla creatura razionale e alle relative capacità di apprendere. Non si vede per quale altra via sia possibile insegnamento e apprendimento umano di ciò che nella fede è accolto come svelamento dell'ineffabile e insondabile mistero di Dio. La fede è certamente una conoscenza di Dio in se stesso, ma è conoscenza dell'uomo, che esige, dunque, da coloro che la ricevono una presa di coscienza, una traduzione in concetti umani, e, quando si sviluppi, una riflessione, un arricchimento in estensione e profondità.

È il compito formale e specifico della « sacra doctrina », della catechesi, che può rivestire le forme embrionali del piccolo catechismo domestico

e parrocchiale fino alle espressioni più evolute delle sintesi scientifiche, rappresentate dai sistemi teologici.

È anche, per sé, formalmente, l'unico condizionamento umano, sufficiente e necessario per l'adeguata proposizione all'uditore dell'oggetto della fede, degli « articoli della fede », e l'accoglimento « su misura umana » da parte dell'ascoltatore.

Evidentemente, non si vuole con ciò assimilare semplicemente l'insegnamento religioso con gli altri insegnamenti profani. Il contenuto di tale insegnamento è il mistero cristiano, una realtà assolutamente incomparabile con qualsiasi realtà profana ed anche con qualsiasi verità religiosa razionalmente acquisita.

Inoltre, esigenze oggettive, connesse con la medesima fede cristiana, fanno sì che esso possa e debba svolgersi in un clima tutto diverso dagli altri insegnamenti. Altri protagonisti e altre forze vi si inseriscono, sia pure su piani e con modalità qualitativamente diverse (grazia, virtù infuse teologiche e morali, doni dello Spirito Santo).

Tuttavia, giova ripeterlo, nel suo contenuto essenziale la realtà catechistica rimane realtà formalmente didattica, comunicazione di conoscenze, di idee, di dottrine, con esigenze proprie, che richiedono tra l'altro dal catechista abilità e competenze specifiche, distinte dalle pur necessarie doti morali e dall'insostituibile impegno di esemplarità e di autentica santità e ad essi irriducibili.<sup>40</sup>

3) Ma il discorso sulla catechesi va completato; non perché manchi a questo punto di qualche elemento essenziale; ma perché agli effetti di un'integrale vita cristiana la *comunicazione catechistica* non è sufficiente. Essa deve essere affiancata e continuata da altre attività formative e pastorali.

Infatti, la catechesi-insegnamento non esaurisce il problema della permanente integrazione dell'individuo nel mistero cristiano accettato, amato, attuato, mediante una partecipazione personale piena, convinta e matura.

La vita cristiana non si riduce al puro atto di fede, informe, comune anche al dannato: è fede informata dalla carità, nutrita di Grazia, della

<sup>40</sup> Da questo punto di vista si spiega la preoccupazione di coloro i quali, tenendo anche vivamente presenti le particolari esigenze della catechesi in ambiente scolastico, insistono perché l'insegnamento religioso non diventi troppo facilmente discorso edificante, parenesi, falsa « pastorale » vitalistica. La catechesi ha da essere prima di tutto se stessa, senza camuffamenti ed evasioni. Cfr. F. AMERIO, *L'insegnamento della religione nei licei*, « Filosofia e Vita », 1960-1961, 8, 9-29.

ricchezza della vita divina, vivificata dalla vita divina, animata dalla speranza, realizzata nell'impegno cristiano.

Perciò la comunicazione catechistica va inserita in una pastorale di insieme, che impegna tutti gli ambienti nei quali il battezzato opera e tutte le persone, che in qualche modo possono cooperare per avviare e attuare la sua maturazione all'età adulta in Cristo.

L'esigenza che alla catechesi sia conservato e in essa venga fortemente sottolineato il carattere di trasmissione di una dottrina, di contenuti di verità, di un complesso ordinato e coerente di sapere, che rispecchia lo stesso svelamento che Dio ha fatto di se stesso all'uomo, con una precisa visione di vita, va integrata, essenzialmente, dall'esigenza, spesso felicemente accentuata nella moderna letteratura catechetica e pastorale, di un suo inquadramento in tutto un contesto, ambientale, sociale (mondano ed ecclesiale), psicologico, vitale, che ne garantisca la personale e attuosa assimilazione, con una sicura fecondità individuale e comunitaria.

Non si tratta, dunque, di contrapposizione tra due concezioni della catechesi, che si escluderebbero vicendevolmente; ma di giusta valorizzazione di realtà distinte, ma convergenti, di processi disparati, ma concorrenti nella complessa vitalità del singolo, ognuno con significato, valore, obiettivi e metodologie irriducibili. Così come ammoniva autorevolmente Paolo VI nell'Allocuzione rivolta ai Convegnisti sul tema « pastorale e Scuola secondaria » (28 agosto 1964); « Vorremmo infine che l'insegnamento religioso nelle Scuole, conservando metodo, spirito e limite, che gli sono fissati, fosse considerato e coordinato in una Pastorale di insieme, con l'educazione familiare e con la formazione alla vita liturgica della comunità ecclesiale » (*Oss. Rom.*, 30 agosto 1964).

Sono distinzioni e integrazioni che acquistano una fondamentale importanza anche sul piano pratico, al livello di quella che si può chiamare « catechesi militante », la catechesi in azione, o meglio la complessa azione pastorale e educativa, che si apre allo zelo del catechista nell'esercizio della sua funzione specifica. Anche qui vale, sostanzialmente e sul piano dell'azione concreta, il programma maritainiano: « distinguere per unire »: garantire al processo catechistico, inteso in senso formale come missione dottrinale, funzione « docente », il suo carattere proprio, precisamente perché sia valido e fecondo l'ulteriore sforzo per integrarlo con un distinto, ma continuamente coordinato e intrecciato, processo pedagogico e pastorale.

A questa esigenza di concretezza più che ad astratte, seppur legittime e necessarie distinzioni concettuali, si ispira quella che sempre più largamente va affermandosi come « pedagogia catechistica ». Il termine va accolto con grande cautela sul piano teorico e nelle iniziative di carattere

scientifico. Educazione e catechesi sono realtà distinte, con compiti irriducibili, anche se integrabili reciprocamente. In molti casi, però, l'accostamento dell'aggettivo « catechistica » al sostantivo « pedagogia » può correttamente esprimere un'urgenza pratica e vitale. Pur riaffermando la fedeltà all'insostituibile compito che la catechesi copre nella Chiesa mediante la sua funzione « dottrinale » specifica, si vuol sottolineare insieme il proposito di integrarla con parallele e complementari attività di carattere educativo e pastorale, in modo che mentre nella catechesi si promuove l'organico incremento di idee e di dottrine per la strutturazione di autentiche « mentalità cristiane », si produca pure un aumento di disponibilità morali e si invochi abbondanza di Grazia, necessarie tutte a una viva e operante santità cristiana.<sup>41</sup>

#### d) *Significato dell'impegno metodologico del catechista*

Restano alcune avvertenze, che non riguardano la natura e il significato della catechesi in atto o catechesi militante, ma le motivazioni e il significato dell'impegno scientifico, specialmente metodologico, che sembra anche polarizzare gli interessi del catechista pensoso e attento ai « segni dei tempi ».

Sarà sufficiente accennare ad alcune affermazioni di principio, in funzione di qualche orientamento generale, che potranno essere discusse e approfondite ulteriormente.

1) L'impegno metodologico sul piano della riflessione scientifica e della verifica tecnico-sperimentale può essere auspicabile, anzi talora doveroso, anche nel settore delle attività catechistiche, per quanto queste possano presentare, più evidentemente di altre, connessioni con il mondo della libertà e della Grazia. Il problema della competenza professionale del catechista, in tutte le forme, comprese quelle scientifiche, sembra intimamente legato con le sue altissime responsabilità di collaboratore umano nella trasmissione del messaggio rivelato.

<sup>41</sup> La letteratura sull'argomento è vasta e non sempre chiarificatrice. Istanze vitalistiche e pratiche si sovrappongono spesso alle esigenze di precisione e di coerenza, indispensabili a una valida elaborazione teorica. Inoltre, sul piano speculativo, concetti e termini sono più radicalmente problematizzati da divergenze attinenti alla logica e alla psicologia, non sempre, forse, sufficientemente avvertite e adeguatamente risolte. Cfr. ad esempio: G. HANSEMANN, *Katechese als Dienst am Glauben*, Freiburg i. B., Herder, 1960; G. C. NEGRI, *Problemi generali della catechesi*, nel vol. *Educare. Sommario di scienze pedagogiche*, Zürich, Pas Verlag, 1964 (III ediz.) vol. III, pp. 203-210.

Non sembra qui necessaria una integrale « difesa della catechetica ». In gran parte obiezioni e risposte coincidono con quelle che sorgono e si ripetono a proposito della possibilità, utilità o inutilità, potenza o impotenza di tutte le scienze e tecniche di carattere metodologico e pastorale.

Forse, nel nostro caso, la discussione e l'apologia si complica perché il problema non nasce semplicemente dalla classica antitesi ideologica tra la fiducia nell'infallibilità dei metodi e la critica radicale, intransigente, ma affonda le sue radici, come del resto tutto il problema della pedagogia cristiana, addirittura nel problema più vasto, e per certi aspetti insolubile, dei rapporti di natura e Grazia, di onnipotenza divina e impotenza umana, così efficacemente proposto da S. Paolo nella prima lettera ai Corinzi: « E io, o fratelli, quando venni da voi, non venni ad annunziarvi la testimonianza di Dio con elevatezza di eloquio e di sapienza; infatti mi proposi di non saper altro in mezzo a voi all'infuori di Gesù Cristo, e Gesù Cristo crocifisso. Mi presentai a voi in uno stato di debolezza, di timore e di tremore; e la mia parola e la mia predicazione non s'appoggiava sugli argomenti persuasivi della saggezza umana, bensì sull'efficacia dimostrativa dello Spirito e della potenza divina, affinché la vostra fede non si fondasse sulla sapienza degli uomini, ma sulla potenza di Dio » (*I Cor.* 2, 1-5).

Ma non crediamo che il testo di S. Paolo autorizzi un'interpretazione che favorisce il quietismo, la neghittosità, l'approssimazione.

D'altra parte, un autentico sforzo metodologico nel campo catechistico si pone precisamente nel quadro di limiti umani invalicabili e di aiuti sovrumani gratuiti, entro cui si svolge il dramma del destino soprannaturale dell'uomo, nel regno della Grazia. Ma si pone, insieme, indissolubilmente, in un quadro di enormi responsabilità umane, quelle precisamente che derivano dall'indeclinabile impegno di collaborazione all'opera sollecitatrice della Grazia, e chiedono contributi corrispondenti ai voleri di Dio, all'altissima dignità del messaggio comunicato e al carattere decisivo della comunicazione stessa per il destino temporale ed eterno di coloro a cui è rivolto.

2) Non si vuol concludere con questo ad una sopravvalutazione del sapere, della scienza. Prima e al di là di ogni teoria scientifica, o comunque di carattere generale, l'attività del catechista, per organizzarsi secondo verità e autentica fecondità, esige continuamente e concretamente la guida della sua saggezza umana e cristiana, garantita dalla maturità e dalla totalità della sua persona (virtù naturali e soprannaturali, santità, carità, dedizione).

Questa è l'unica « scienza », necessaria e sufficiente (e possibile), perché il catechista svolga la sua missione, in conformità con il suo impegno di uomo e di cristiano. E non la potrà mai adeguatamente sostituire il sapere scientifico, l'abilità tecnica, l'intuizione geniale d'artista, il cuore. Il sapere prudenziale, infatti, è per definizione l'unico che sia in grado di aderire – per quanto è possibile all'uomo – alla molteplicità delle situazioni (tempi, ambienti, categorie, età, contesti naturali e soprannaturali, contingenze umane e impulsi della Grazia) e alle concrete mutevoli esigenze della realtà e della vita.

Secondo la concezione già ampiamente illustrata (e che può essere utilmente riproposta come correttivo di meno convincenti soluzioni intuizionistiche e di tipo affettivo) esso si struttura fundamentalmente nella triplice capacità abituale di riflettere (praticamente) per deliberare, di giudicare e di decidere, non solo sul piano del ragionamento naturale, ma anche e soprattutto alla luce dei principi soprannaturali della fede.

Il miglior catechista non è colui che *conosce* di più *teoricamente* (scienza teologica e scienza metodologica), ma colui che con più matura saggezza *sa praticamente* ordinare e coordinare, nella sua attività, interventi aderenti *con verità* (pratica!) alle esigenze della dottrina e alle mutevoli richieste delle diverse situazioni.<sup>42</sup>

3) Ma precisamente a questo punto diventa normale e inevitabile l'appello anche al sapere teorico, alla ricerca scientifica, alla tecnica e all'arte.

Normalmente è impossibile che l'uomo si costituisca prudente, saggio, senza il ricorso metodico, diligente, non diletteristico all'intelligenza: sia per il governo generale della sua vita sia nell'organizzazione delle sue attività professionali, compresa quella catechistica. Il sapere sotto tutte le forme – e non raramente anche sotto forma di scienza e tecnica scientifica – non può mancare nei momenti essenziali dell'attività prudenziale: scienza religiosa e teologica (come potrebbe definirsi saggia una metodologia, che accoppiasse alla ricchezza e perfezione degli strumenti di comunicazione l'approssimazione e l'imprecisione della dottrina da comunicare?); presenza costante dei grandi principi pratici della condotta (retta intenzione, essere mossi dalla volontà del bene); conoscenza delle situazioni dei singoli e dell'ambiente (psicologia, sociologia, storia, in forma

<sup>42</sup> Il tema della prudenza o saggezza, che ispira rilevanti espressioni della morale e della pedagogia classica e della teologia cristiana, a nostro parere, deve assumere una funzione centrale nelle elaborazioni teoriche e metodologiche anche in campo catechistico.

più o meno sistematica); esperienza passata, propria e altrui, di situazioni, di mezzi e di metodi; capacità intuitiva, che sa cogliere il « giusto momento »; l'inclinazione saggia e intelligente a cercare e utilizzare equibratamente il consiglio altrui; la sperimentazione, per sé o per altri, sistematica o no, di tecniche, ritrovati, metodologie probabili (metodologia pedagogica e catechetica propriamente detta).<sup>43</sup>

Questa vivacità di intelligenza e di rinnovata comprensione realistica di situazioni spesso nuove, e la illuminata volontà di rispondere con metodologie e strumentazioni sempre meglio adeguate, sta alla base di ogni fecondo, autentico, doveroso « aggiornamento » pastorale e catechistico, come sottolineava con felici espressioni e somma autorevolezza Paolo VI ai partecipanti al XIII Convegno di aggiornamento pastorale ad Orvieto il 6 settembre 1963: « Applicata al campo ecclesiastico è parola che indica il rapporto tra i valori eterni della verità cristiana ed il loro inserimento nella realtà dinamica, oggi straordinariamente mutevole, della vita umana, quale nella storia presente, inquieta, torbida e feconda, viene continuamente e variamente modellandosi. È la parola che indica l'aspetto relativo e sperimentale del ministero della salvezza, al quale nulla sta più a cuore quanto il riuscire efficace, e che avverte quanto la sua efficacia sia condizionata dallo stato culturale, morale, sociale delle anime a cui si dirige, e quanto opportuno per la buona cultura, ma specialmente per l'incremento pratico dell'apostolato, sia conoscere le altrui esperienze e far proprie quelle buone: *omnia probate, quod bonum est tenete* (I Thess. 5, 21). È la parola che può sembrare ossequio servile alla moda capricciosa e fuggente, all'esistenzialismo incredulo nei valori obiettivi trascendenti avido solo di momentanea e soggettiva pienezza, ma che invece assegna al succedersi rapido ed inesorabile dei fenomeni, in cui si svolge la nostra vita, la dovuta importanza, e cerca di collegarsi con la celebre raccomandazione dell'Apostolo: *redimentes tempus, quoniam dies mali sunt* (Eph. 5, 16). È parola perciò che Noi pure accoglieremo con piacere, quasi espressione di carità desiderosa di dare testimonianza alla perenne e perciò alla moderna vitalità del ministero ecclesiastico » (AAS LV, 1963, 751).

4) Si avverte, ancora, quanto all'autentica saggezza catechistica specifica occorra non solo l'inesauribile apporto del sapere, ma anche il sostan-

<sup>43</sup> \* Molteplici sono le forme del dialogo della salvezza - proclama Paolo IV nella Enc. *Ecclesiam suam*, e crediamo che l'avvertimento possa essere applicato letteralmente alla catechesi e alla catechetica -. Esso obbedisce a esigenze sperimentali, sceglie i mezzi propizi, non si lega a vani apriorismi, non si fissa in espressioni immobili, quando queste avessero perduto virtù di parlare e di muovere gli uomini \* (AAS LVI, 1964, 646).

ziale contributo di solide energie morali e il soccorso soprannaturale della Grazia, sotto tutte le forme: illustrazioni, ispirazioni, conforto, sostegno.

La purezza dell'occhio interiore, la guida chiara della propria azione didattica e educativa, il rapporto costruttivo con gli alunni sul piano della saggezza, è impensabile e irrealizzabile senza il possesso di solide virtù umane e cristiane. La ricerca della verità e la disponibilità ad attuarla, nella missione educativa paziente, metodica, ininterrotta, esigerà abnegazione, rinnegamento di sé, rinuncia a interessi e comodità personali, spesso addirittura capacità di immolazione, fermezza interiore, serenità, imparzialità, volontà di guardare alle anime piuttosto che ai volti e alle simpatie, alle indigenze piuttosto che ai riconoscimenti e alla corrispondenza.

Si avverte, ovviamente, che la saggezza catechistica autentica dovrà essere in definitiva saggezza cristiana, e cioè vera e propria santità, ricchezza di virtù teologali e morali, vigore di vita di Grazia, esemplarità sulla linea dell'imitazione di Cristo, unico vero Maestro. Ed allora a questo livello catechesi e metodologia non potranno che alimentarsi di vita soprannaturale intensa, di profonda vita sacramentale, di meditazione delle realtà e verità sante, di preghiera, di partecipazione al mistero della Croce e della Risurrezione di Gesù.

##### 5. *Le scienze ausiliarie della pedagogia.*

Un approfondimento scientifico del sapere dell'educazione e della didassi sembra ulteriormente trasferire l'attenzione dello studioso verso altri universi di sapere, che non hanno come oggetto proprio il fenomeno educativo, ma studiano settori distinti, collegati ad esso in misura più o meno larga. Si entra così nel dominio di quelle che sono comunemente considerate e chiamate *scienze ausiliarie* dell'educazione o, meglio, del sapere dell'educazione.

Esse hanno un campo di indagine proprio: per esempio i fenomeni biologici, psichici, sociali.

Il fatto educativo può rientrare nel loro angolo di visuale e di giustificazione scientifica, quando di volta in volta viene ricercato nella sua struttura, ma in quanto implicante i dinamismi biologici, psicologici e sociologici.

In questo modo esso non determinerà il costituirsi di una nuova scienza « pedagogica », ma arricchirà semplicemente il campo di indagine di scienze già costituite con oggetto e metodo propri. Come si è accennato a suo

luogo, diverso è il caso della scienza psicologica quando e *in quanto* assume come oggetto proprio i dinamismi psicologici messi formalmente in moto nel processo educativo (e didattico) *come tale*; in questo caso, non a torto si può parlare di *psicologia pedagogica* o psicologia dell'educazione (e analogamente di psicologia scolastica).

Più particolarmente « ausiliarie » della pedagogia possono considerarsi quelle scienze dell'uomo (biologia, psicologia, sociologia, ecc.), che nell'ambito del loro campo di ricerca trattano preferibilmente temi più vicini alle preoccupazioni e alle utilizzazioni degli educatori (psicologia, sociologia, biologia per gli educatori) oppure più largamente offrono agli educatori e agli insegnanti tutte quelle nozioni generali e particolari che sembrano più suggestive ai fini della elaborazione di ipotesi metodologiche. Prima ancora che la realtà educativa hanno in comune con il pedagogista o studioso dei problemi scientifici dell'educazione l'interesse più generale per colui che è il soggetto del dinamismo educativo: l'*uomo*.

Naturalmente in questo quadro non troveranno posto soltanto le scienze positive e strumentali (matematica, statistica, tecnologie varie di indagine psico-sociologica), ma anche, e in primo luogo, le scienze filosofiche e teologiche. Ma possono e debbono considerarsi più o meno remotamente ausiliarie pure le scienze storiche, l'antropologia, l'etnologia, l'economia, il diritto, la politica, l'estetica, la logica.

Insomma, il sapere pedagogico-didattico non solo si costituisce con strutture « autonome », proprie, ma come la realtà umana, di cui l'educazione è una delle più decisive espressioni, è intrecciato con un'ampia gamma di *dati* senza cui la crescita educativa dell'uomo rimarrebbe incomprendibile sul piano teorico, ma soprattutto irrealizzabile sul piano pratico-vitale.

## NOTA BIBLIOGRAFICA

- AMERIO F., *Epistemologia*, Brescia, Morcelliana, 1948, pp. 453.
- ARDIGÒ R., *La scienza dell'educazione*, Padova, F. Drucker, 1893, pp. 590.
- ATTISANI A., *Introduzione alla pedagogia*, Roma, Armando, 1967, pp. 290.
- BECK H., *Inwieweit ist die Pädagogik eine philosophische Wissenschaft?*, « Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik », 1959, Heft 1., pp. 15-26.
- BELLERATE B. M., *Herbart*, Brescia, La Scuola, 1964, pp. 245.
- BELLERATE B. M., *La pedagogia nell'epistemologia herbartiana*, « Orientamenti Pedagogici », 1968, pp. 711-762.
- BRAIDO P., *La concezione herbartiana della pedagogia*, « Salesianum », 1951, pp. 1-50.
- BRAIDO P., *Introduzione alla pedagogia. Saggio di epistemologia pedagogica*, Torino, P.A.S., 1956, pp. 204.
- BRAIDO P., *Introduzione alle scienze dell'educazione*, in *Educare*, vol. I, Zürich, PAS-Verlag, 1962, III ed., pp. 11-22.
- BRAIDO P., *Filosofia dell'educazione*, Zürich, PAS-Verlag, 1967, pp. 338.
- CALÒ G., *Fatti e problemi del mondo educativo. Saggi*, Pavia, Mattei Speroni, 1911, pp. 269.
- CARAMELLA S., *Studi sul positivismo pedagogico*, Firenze, La Voce, 1921, pp. 257.
- CASOTTI M., *Introduzione alla pedagogia*, Firenze, Vallecchi, 1921, pp. 103.
- CASOTTI M., *Esiste la pedagogia?*, Brescia, La Scuola, 1953, pp. 138.
- CELLÉRIER L., *Esquisse d'une science pédagogique. Les faits et les lois de l'éducation*, Paris, Alcan, 1910.
- CELLÉRIER L., *Méthode de la science pédagogique*, « Revue Philosophique », 1911, pp. 400-421.
- CORALLO G., *Dalla pedagogia all'educazione*, Estratto dal N. 7 degli Annali dell'Istituto Superiore di Scienze e Lettere « S. Chiara » di Napoli.

- DE BARTOLOMEIS F., *La pedagogia come scienza*, Firenze, La Nuova Italia, 1953, pp. XI-416.
- DE DOMINICIS S., *Idee per una scienza pedagogica*, Torino, Paravia, 1900, pp. 404.
- DERBOLAV J., *Vorüberlegungen zu einer «Einführung in die Pädagogik», «Pädagogische Rundschau»*, 1966, pp. 35-44.
- DÖPP-VORWALD H., *Erziehungswissenschaft und Philosophie der Erziehung*, Ratingen, A. Henn, 1967, pp. VIII-362.
- DURKHEIM É., *Éducation et Sociologie*, Paris, Alcan, 1966 (I ed. 1922), pp. XI-121.
- FLITNER W., *Allgemeine Pädagogik*, Stuttgart, E. Klett, s.d., pp. 180.
- FLITNER W., *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart*, Heidelberg, Quelle und Meyer, 1958, pp. 42.
- FROESE L., *Voraussetzungen der gesiteswissenschaftlichen Pädagogik*, nel vol. *Festschrift für Eugen Fink zum 60. Geburtstag*, hrsg. von L. Landgrebe, Den Haag, M. Nijhoff, 1965, pp. 277-290.
- GENTILE G., *Il concetto scientifico della pedagogia*, nel vol. *Educazione e scuola laica*, Firenze, Vallecchi, 1921, pp. 7-46.
- GENTILE G., *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, vol. I. *Pedagogia generale*; vol. II. *Didattica*, Bari, Laterza, 1913-1914, pp. 272, 246.
- GROOTHOF H. H., *Einige Gedanken über die Differenzierung der Pädagogik und die Möglichkeit einer pädagogischen Fakultät*, «Pädagogische Rundschau». 1966, pp. 57-70.
- HECKEL H. e al., *Pädagogische Forschung und pädagogische Praxis*, Heidelberg, Quelle und Meyer, 1958, pp. 231.
- GARCIA HOZ V., *Principios de pedagogía sistemática*, Madrid, Ed. RIALP, 1960, pp. 448.
- KLAFKI W., *Der zwiefache Ansatz Herbarts zur Begründung der Pädagogik als Wissenschaft*, nel vol. F.-J. HOLTKEPPER (ed.), *Pädagogische Blätter*, Ratingen, Henn, 1967, pp. 76-101.
- LAENG M., *Problemi di struttura della pedagogia*, Brescia, La Scuola, 1960, pp. 288.
- LANGEVELD M. J., *Einführung in die Pädagogik*, Stuttgart, E. Klett, 1949, pp. 192.
- LOCHNER R., *Zur Grundlegung einer selbständiger Erziehungswissenschaft*, nel vol. F.-J. HOLTKEPPER (ed.), *Pädagogische Blätter*, Ratingen, Henn, 1967, pp. 303-332.
- LOMBARDO RADICE G., *Saggi di critica didattica*, antologia, introduzione e note a cura di L. Stefanini, Torino, SEI, 1927, pp. 330.
- MARITAIN J., *Distinguer pour unir ou Les degrés du savoir*, Paris, Desclée de Brouwer, 1935, pp. XXI-919.

- METELLI DI LALLO C., *Analisi del discorso pedagogico*, Padova, Marsilio Editori, 1966, pp. XIV-721.
- Metodologia e didattica*, « Atti del IV Convegno di Scholé », 1957, Brescia, La Scuola, 1959, pp. 232.
- MIALARET G., *Introduction à la pédagogie*, Paris, Presses Universitaires de France, 1964, pp. 180.
- MIANO V., *La pedagogia nell'insieme delle scienze dell'uomo*, « Supplemento pedagogico di S.I.M. », serie XI, 1949-1950, pp. 9-14.
- MOTZO DENTICE DI ACCADIA C., *Il concetto dell'educazione e della pedagogia*, Napoli, Libreria Scientifica Editrice, III ed., 1967, pp. 150.
- NEUMANN S., *Gegenstand und Methode der theoretischen Wissenschaften nach Thomas von Aquin aufgrund der Expositio super librum Boethii De Trinitate*, Münster, Aschendorffsche Verlagsbuchhandlung, 1965, pp. XXI-178.
- OPPOLZER S., *Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. Ausgangspunkte wissenschaftlichen Denkens*, Bd. 1. *Hermeneutik, Phänomenologie, Dialektik, Methodenkritik*, München, Ehrenwirth, 1966, pp. 215.
- Pädagogische Forschung und pädagogische Praxis*, Heidelberg, Quelle und Meyer, 1958, pp. 231.
- La pedagogia cristiana*, « Atti del I Convegno di Scholé », 1954, Brescia, La Scuola, 1955, pp. 334.
- PETRUZZELLIS N., *I problemi della pedagogia come scienza filosofica*, Brescia, La Scuola, 1955, IV ed., pp. 333.
- PETRUZZELLIS N., *Pedagogia filosofica e pedagogia scientifica*, « Rassegna di scienze filosofiche », 1955, pp. 162-179.
- PLANCHARD E., *Introduzione alla pedagogia*, Brescia, La Scuola, 1966, pp. 241.
- Il problema pedagogico*, « Atti del X Convegno di Studi Filosofici », Gallarate, 1954, Brescia, Morcelliana, 1955, pp. 247.
- Psychologie und Pädagogik. Neue Forschungen und Ergebnisse*, hrsg. von J. Derbolav und H. Roth, Heidelberg, Quelle und Meyer, 1959, pp. 238.
- Psychologie und Soziologie in ihrer Bedeutung für das erziehungswissenschaftliche Studium*. Bericht über den 6. Pädagogischen Hochschultages vom 25. bis 28. Oktober 1965 in Berlin, « Zeitschrift für Pädagogik », 6. Beiheft, Weinheim, J. Beltz, 1966, pp. 275.
- RÖHRS H. (ed.), *Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit*, Frankfurt a. M., Akademische Verlagsgesellschaft, 1967, II ed., pp. 465.
- SEIDENFADEN F., *Der Vergleich in der Pädagogik*, Braunschweig, G. Westermann, 1966, pp. 136.
- XOCHELLIS P., *Die Entfaltung des wissenschaftlichen pädagogischen Denkens*, Ratingen, H. Henn, 1967, pp. 101.

## INDICE

INTRODUZIONE . . . . .	pag.	5
CAP. I. LINEE DI PEDAGOGIA REALISTICA E DINAMICA		
1. Realtà educativa e teoria pedagogica . . . . .	»	9
2. Realtà educativa e metafisica . . . . .	»	10
3. Antinomie pedagogiche . . . . .	»	13
4. Metafisica e dialogo . . . . .	»	14
5. Antropologia e realtà educativa . . . . .	»	17
6. La vera crescita umana . . . . .	»	22
7. Prospettive pedagogiche . . . . .	»	26
8. Verso una più vasta maturazione . . . . .	»	29
9. Conclusione . . . . .	»	30
CAP. II. FORMAZIONE UMANA IN PROSPETTIVA CRI- STIANA . . . . .		
1. I « piani », naturale e soprannaturale, della maturità cri- stiana . . . . .	»	37
2. Realtà naturale. Valore funzionale e valore intrinseco .	»	41
3. La maturità umana . . . . .	»	45
4. Il piano culturale. « Testa ben fatta » . . . . .	»	50
5. Il piano psico-fisico. « Mens sana in corpore sano » .	»	50
6. Principi metodologici generali . . . . .	»	52
7. Criteri per una classificazione e valutazione dei mezzi e dei metodi educativi (e formativi) . . . . .	»	56
8. Triplice prospettiva metodologica . . . . .	»	59
CAP. III. SAGGEZZA E SCIENZA NELL'EDUCARE . . . . .		
1. Preludio . . . . .	»	65
2. Impostazione del problema e notazioni storiche . . . . .	»	68

3. Linee generali di soluzione . . . . .	pag.	71
4. Il superamento dell'antitesi di teoria e pratica: la prudenza o « saggezza » virtù intellettuale dell'uomo di azione . . . . .	»	74
5. La saggezza propria dell'educatore . . . . .	»	79
6. Le funzioni della « teoria » pedagogica . . . . .	»	82
7. Impegno teoretico e impegno pratico . . . . .	»	88
8. Idee su una facoltà di pedagogia . . . . .	»	91
<b>CAP. IV. SOLUZIONI TIPICHE DEL PROBLEMA DELLA TEORIA PEDAGOGICA . . . . .</b>	<b>»</b>	<b>99</b>
1. J. F. Herbart (1776-1841) e la pedagogia . . . . .	»	100
2. Dall'attualismo gentiliano alla « critica didattica » di G. Lombardo Radice . . . . .	»	106
3. Il positivismo . . . . .	»	112
4. Il sociologismo . . . . .	»	115
5. J. Dewey e il pragmatismo . . . . .	»	118
6. Dallo storicismo alla fenomenologia . . . . .	»	121
<b>CAP. V. IL SISTEMA DELLE RIFLESSIONI SCIENTIFICHE SULL'EDUCAZIONE . . . . .</b>	<b>»</b>	<b>127</b>
1. « I gradi del sapere » . . . . .	»	128
2. L'articolazione del sapere dell'educazione . . . . .	»	134
3. Significato e struttura della scienza positiva dell'educazione o metodologia pedagogica . . . . .	»	137
4. Positivismo e positività in pedagogia . . . . .	»	143
5. La « pedagogia sperimentale » . . . . .	»	157
<b>CAP. VI. IL PROBLEMA DELLA DIDATTICA E LA SCIEN- ZA DELL'INSEGNAMENTO RELIGIOSO . . . . .</b>	<b>»</b>	<b>161</b>
1. La didattica scienza dell'educazione? . . . . .	»	162
2. Il sapere formale della didassi e la metodologia didattica . . . . .	»	167
3. Il carattere cristiano dell'educazione e il sapere della ma- turazione religiosa integrale . . . . .	»	168
4. Il significato della metodologia della formazione religiosa . . . . .	»	174
5. Le scienze ausiliarie della pedagogia . . . . .	»	195
<b>NOTA BIBLIOGRAFICA . . . . .</b>	<b>»</b>	<b>197</b>

## **Della stessa Collana:**

### *Quaderni di Orientamenti Pedagogici*

- 1 - P. G. Grasso  
I GIOVANI STANNO CAMBIANDO  
Ristampa, pp. 140, L. 1000
- 2 - L. Calonghi  
SUSSIDI PER LA CONOSCENZA DELL'ALUNNO  
Volume I, pp. 182, L. 1000 - Volume II, pp. 114, L. 800
- 3 - A. Ronco  
LA SCUOLA DI WÜRZBURG  
pp. 120, L. 800
- 4 - G. Lutte  
SVILUPPO DELLA PERSONALITÀ  
Prospettive pedagogiche - pp. 150, L. 900
- 5 - V. Sinistrero  
SCUOLA E FORMAZIONE PROFESSIONALE NEL MONDO  
pp. 192, L. 1100
- 6 - G. Lutte  
L'ADOLESCENTE E IL SUO GRUPPO  
pp. 136, L. 1100
- 7 - G. Dho  
SCHEDE DI INFORMAZIONE SUI CANDIDATI AL SACERDOZIO ED ALLA VITA RELIGIOSA  
2ª edizione - pp. 104, L. 800
- 8 - R. Titone  
STUDIES IN THE PSYCHOLOGY OF SECOND LANGUAGE LEARNING  
pp. 200, L. 1600
- 9 - N. Galli  
LA DIAGNOSI CARATTEROLOGICA AD USO DEGLI EDUCATORI  
pp. 170, L. 1300
- 10 - G. Lutte  
ORIENTAMENTO SCOLASTICO E PROFESSIONALE  
pp. 200, L. 1600
- 11 - M. M. Gutiérrez  
IL SUPERDOTATO E I SUOI PROBLEMI SCOLASTICI  
pp. 124, L. 1100
- 12 - L. Csonka  
SCHEDE CATECHISTICHE NELLA SCUOLA MEDIA ITALIANA  
pp. 200, L. 1600
- 13 - R. Giannatelli  
PROVE OGGETTIVE DI RELIGIONE PER LA SCUOLA MEDIA  
pp. 168, L. 1500
- 14 - L. Calonghi  
PROCEDIMENTI PER IL CALCOLO DEL COEFFICIENTE DI CORRELAZIONE TETRACORICO  
pp. 120, L. 1000
- 15 - P. Braidò  
LA TEORIA DELL'EDUCAZIONE E I SUOI PROBLEMI  
pp. 204, L. 1.700

Per ordinazioni rivolgersi a:

**LIBRERIA ATENEO SALESIANO**  
Piazza Ateneo Salesiano, 1  
00139 R O M A

