Pietro Braido

INTRODUZIONE ALLA PEDAGOGIA

P.A.S. - Torino

Pubblicazioni
dell'Istituto Superiore di Pedagogia

2

INTRODUZIONE ALLA PEDAGOGIA

P. A. S.
Istituto Superiore di Pedagogia
Teologia dell'Educazione
BIBLIOTECA DI CATTEDRA

PIETRO BRAIDO

INTRODUZIONE
ALLA
PEDAGOGIA

Saggio di epistemologia pedagogica

TORINO
PONTIFICIO ATENEO SALESIANO
1956

Visto per la Società Salesiana
Torino, 2 dicembre 1955
Sac. VINCENZO MIANO

Visto: nulla osta
Torino, 7 dicembre 1955
Can. LUIGI MONETTI, *Rev. Del.*

IMPRIMATUR
Torino, 20 dicembre 1955
Can. LUIGI COCCOLO, *Vic. Gen.*

Proprietà letteraria riservata al Pontificio Ateneo Salesiano (PAS)

PREFAZIONE

In un tempo di così vivo interesse per i problemi educativi e scolastici, può, forse, venir accolto con benevola larghezza quanto tende a illuminare e chiarire aspetti di questioni dibattute e non del tutto superate. Alla chiarificazione di concetti preliminari a qualsiasi costruzione pedagogica sono dirette queste rapide note, sostanzialmente ispirate dalla scuola e per la scuola, anche se alcune, in parte, presentate precedentemente in due articoli sulla rivista « Salesianum »: La concezione herbartiana della pedagogia (*1951, 1, p. 3-50*) *e* Positivismo e positività in Pedagogia (*1952, 4, p. 461-475*). *Esse riguardano questioni « introduttive », quindi non ancora « pedagogiche », appartenenti quasi esclusivamente alla zona dell'epistemologia del sapere pedagogico.*

Crediamo che, anche per l'azione educativa, sia essenziale possedere in questo settore una visione « chiara e distinta ». Da una sua esplicita e sicura elaborazione è, infatti, condizionata la costruzione di una organica e completa visione scientifica del problema educativo, da cui può dipendere l'organizzazione di un'azione integra e differenziata.

Del valore delle soluzioni delineate, sempre suscettibili di complementi e di approfondimenti, giudicherà il lettore. Esse sono maturate determinando un orientamento sempre più accentuato, con una adesione sempre più convinta e criticamente (quasi polemicamente!) vagliata, verso una direzione di pensiero realistico-spiritualistica bene individuabile nel corso di queste pagine. A « novità » e a facili « originalità » in materia abbiamo preferito la sicura strada di una tradizione speculativa garantita intrinsecamente da forza di argomenti e lineare coerenza di pensiero.

Torino, 25 ottobre 1955.

INTRODUZIONE

Il problema « introduttivo » alla pedagogia preso rigorosamente si riduce, secondo noi, alla questione « critica » iniziale e fondamentale intorno alla *possibilità*, *natura* e *struttura* del sapere pedagogico in quanto tale.

A nessuno sfugge il profondo interesse *teorico*, *pratico-vitale* e *organizzativo* di tale questione. Dal punto di vista *teorico*, una giusta soluzione genera esattezza di prospettive e di piani epistemologici, distinzione e precisione di metodi, organicità di sistemazioni, chiare e definite, unità di misura per ogni valutazione obiettiva e severa di idee, metodi e procedimenti. Sul terreno *pratico*, sarà possibile disporre di un completo quadro direttivo e normativo nella complessa problematica pedagogica, posta dalle esigenze dell'azione concreta e vissuta: a questa azione saranno offerte più sicure possibilità di chiarezza, integralità e profondità e incitamenti ad una dedizione più fervida e impegnata. Sul piano *organizzativo*, sarà più facile arrivare alla definizione di un curriculum pedagogico di studio e di ricerche, in cui la « cultura pedagogica », in quanto tale, sia consapevolmente e riflessamente determinata e fondata, eliminando lacune e incoerenze logiche.

Con questo è implicitamente preannunciato il filo conduttore delle nostre considerazioni, che dovrebbero portare lo studioso fino alla soglia delle questioni propriamente pedagogiche, rilevate nei loro molteplici aspetti: problema dei fini, dei condi-

zionamenti, dei metodi, dei procedimenti; e, quindi, problema degli accertamenti, delle misurazioni; problema della ricerca dei fatti storici, dei fattori biologici, psicologici, sociologici; problema della sperimentazione concreta di metodi e di leggi, di successi e di insuccessi.

Il *primo momento* della nostra indagine introduttiva sarà consacrato a tracciare le linee generali per la fondazione del concetto scientifico della pedagogia o, meglio, del sapere (o dei saperi) pedagogico in quanto tale. Storicamente, è problema posto modernamente dal moltiplicarsi e dal graduale complicarsi dei mezzi di indagine scientifica, tecnica e filosofica aventi per oggetto il fatto educativo. Ma è anche e soprattutto esigenza teoretica di unità e di distinzione dei saperi che da vari punti di vista convergono intorno all'educazione. Il problema sarà trattato nei primi cinque capitoli. Tre, di indole prevalentemente storica, saranno rivolti alla delineazione di tre soluzioni « tipiche » del problema della pedagogia; a soluzioni, cioè, non semplicemente « date » dallo sviluppo storico, ma indicative di tre « tipici » orientamenti teoretici. Pertanto non ci sentiremo obbligati ad una materiale completezza di elencazione storica del maggior numero di posizioni, ma mireremo a soluzioni rappresentative e largamente predominanti, espressive di orientamenti speculativi fortemente differenziati. Nella soluzione del problema si determinano, infatti, tre diverse correnti di pensiero. Ad una posizione prevalentemente tecnicista e positiva, in cui hanno il soppravvento le esigenze del fatto educativo nella sua pura effettualità, si oppone con la tendenza « idealistica » un atteggiamento speculativo, che misconosce i diritti dell'azione e riduce la pedagogia a filosofia. Una terza direzione, invece, è tesa ad una soluzione sintetica speculativo-pratica del problema, in cui sia garantita l'esigenza di guida dell'azione concreta come pure quella di una superiore e più intima giustificazione teoretica. Storicamente, le tre direzioni accennate corrisponderebbero all'idealismo, al positivismo e al herbartismo.

Nel quarto capitolo sarà rapidamente delineato il tentativo compiuto in campo più strettamente realistico e spiritualistico di approfondire e integrare la posizione herbartiana, mentre il quinto capitolo vorrebbe rappresentare l'abbozzo di una ricostruzione e risistemazione teoretica del problema più ampia e

avvertita, come può essere resa possibile da un secolo e mezzo di discussioni. Non sarà, per la maggior parte, una proposizione di elementi nuovi e originali, quanto l'organizzazione di dati e di acquisizioni già sicure di tutta una tradizione spiritualistica, particolarmente vivace oggi in Italia in questo settore specifico delle ricerche gnoseologiche e della questione « critica ».

In un *secondo momento*, dalla posizione espitemologica conquistata saranno ricavati alcuni corollari di un certo interesse teoretico, ma anche e soprattutto pratico e vitale. Sarà, così, fatto qualche cenno al problema della *pedagogia cristiana* (capitolo VI), posto dall'esigenza di portare a fondo la integrale concezione epistemologica da noi difesa, per cui dal sistema dei saperi pedagogici nessuna verità deve essere esclusa. Per lo stesso motivo, in altra direzione, un capitolo (il VII) tratterà del problema della *pedagogia sperimentale* o della *sperimentazione in pedagogia*. È questo un tema particolarmente interessante in rapporto alla nostra concezione della pedagogia come scienza pratico-poietica dell'educazione: scienza, quindi, orientata a ricercare leggi normative e tecniche logicamente tendenti ad una verifica e conferma scientifica; ma anche scienza di un fare concretamente umano e pertanto spirituale, religioso e soprannaturale, irriducibile a schemi deterministici o semplicemente « positivi ».

A conclusione della nostra indagine sarà toccato, infine, il problema, indirettamente culturale e direttamente tecnico-organizzativo, della concezione, struttura e funzione di un piano di studi pedagogici sistematici e completi a livello universitario, che risponda ad una duplice condizione, oggettiva e soggettiva: oggettiva, in quanto voglia rispettare le esigenze del sapere pedagogico nella sua totalità sistematica; soggettiva, in quanto tenga conto anche di tutti gli altri elementi culturali formativi richiesti perchè il *curriculum* indicato si riveli realmente assimilabile e fecondo.

CAPITOLO I.

HERBART E LA PEDAGOGIA

Come, in filosofia, l'età moderna ha recato l'apporto nuovo e rivoluzionario della «Critica» e cioè l'esame giustificativo della possibiltà stessa della metafisica, così il Settecento e l'Ottocento arricchiscono la problematica pedagogica della radicale questione preliminare intorno alla possibilità e al carattere della pedagogia come scienza.

Il più positivo e notevole contributo alla formulazione del problema è dato, indubbiamente, dal filosofo-pedagogista G. F. Herbart (1776-1841).

1. Precursori di Herbart

Non si deve, però, pensare che Herbart sia stato lo scopritore della pedagogia. Le premesse sono state poste molto tempo prima. Le ha gradualmente preparate e stimolate il processo, attraverso cui, soprattutto nell'età moderna, l'azione educativa, superando il primitivo stadio della *routine*, del tradizionalismo, e dell'empiricità, ha sempre più imperiosamente richiesto una sistematica approfondita riflessione scientifica, tecnica, filosofica, teologica.

Questa esigenza, più esattamente, risale alle origini storiche e ideali della riflessione filosofica, che presto ha investito tutti i problemi dell'agire umano, compreso quello educativo, a comin-

ciare dalla *Repubblica* platonica e dalla *Politica* aristotelica fino alle più esplicite trattazioni rinascimentali.

Avvicinandoci, però, al Herbart ci troviamo dinanzi ad influssi esogeni ben più diretti ed espliciti. È lo stesso suo problema che viene impostato e, sia pure embrionalmente, risolto in talune moderne direzioni della riflessione pedagogica.

Nel '600 si distinguono i *Didattici*, entusiasti ammiratori del progresso *scientifico*, i quali aspirano ad una più positiva conoscenza delle leggi e dei procedimenti dell'appredimento, per la costruzione di un metodo didattico universale e infallibile.

Tra essi si impone particolarmente W. Ratke (1571-1635). « La natura — egli scrive — fa molto, ma se vi si aggiunge l'ausilio dell'arte, essa può esplicare la sua attività con ben altra sicurezza e perfezione. Ci dev'essere quindi un'arte speciale sulla quale possa regolarsi e alla quale debba attenersi chiunque voglia insegnare. Egli potrà così esplicare il suo compito di insegnante non già abbandonandosi unicamente al proprio arbitrio e presunzione o magari al proprio discernimento innato e alla sua naturale intelligenza, ma attenendosi all'arte didattica, nel modo stesso che chi vuol parlare bene deve seguire le regole della grammatica o l'arte del dire, e chi vuol ben cantare deve attenersi alle regole della musica o dell'arte del canto». Infatti, anche l'arte didattica, come queste e le altre arti, possiede — continua il Ratke — « i suoi saldi fondamenti e determinate regole, che derivano così dalla natura dell'intelletto, della memoria, dei sensi, anzi dell'intero uomo, come dalle peculiarità delle lingue, delle arti e delle scienze, di modo che non si ammetta nessun mezzo d'insegnamento che non abbia già dato buona prova di sè con argomenti inconfutabili e non sia risultato buono alla prova» (1).

Su questa linea prosegue J. Amos Comenius (1592-1670). È vero che, come osserva Lombardo-Radice a proposito dell'opera più organica del Comenius, la *Didattica Magna*, « Comenius non si proponeva affatto di scrivere quel che ora si dice " una pedagogia ": la *Didattica magna*, come tutte le sue

---

(1) W. Ratke, *Päd. Schriften des W. Ratichius und seiner Anhänger*, raccolti da A. Prall, Breslavia 1903. Cit. da E. Codignola, *Il problema educativo*, vol. II, Firenze, « La Nuova Italia » 1936, 2ª edizione, p. 77.

opere pedagogiche, non è altro che propaganda, predicazione del bene, rivolta in accenti di invocazione ai genitori, agli uomini di Chiesa, ai maestri, ai reggitori di Stato, a tutte le persone colte» (2).

Tuttavia, Comenius fa trapelare qua e là la convinzione che la sua Didattica possa assurgere ad un significato più vasto espresso anche dal titolo: *Didactica magna, universale omnes omnia docendi artificium exhibens*». «Noi osiamo — scrive egli nel saluto preliminare ai lettori — promettere una *Didattica magna* e cioè un'arte universale dell'insegnare tutto a tutti; e, precisamente, d'insegnar con *certezza*, in modo che non possa non conseguirsene un risultato, d'insegnar *prontamente*, cioè senza alcun fastidio o noia per maestri e per discepoli, anzi col diletto massimo per gli uni e per gli altri, d'insegnar *su basi solide*, non superficialmente e a parole, ma avviando a un'effettiva istruzione, a dolcezza di costumi e ad intima pietà religiosa... Ed infine, tutto ciò noi dimostriamo *a priori*, e cioè in base alla stessa immutabile natura delle cose (*ex ipsissima rerum natura*), quasi derivando perenni ruscelli di viva sorgente; e raccogliendo poi questi nuovamente in un unico fiume, stabiliamo un'arte universale colla quale fondare scuole universali» (3). Per questo, nel capitolo conclusivo dell'opera, auspica la costruzione sistematica della *pantodidattica*, della didattica universale, a cui deve corrispondere parallelamente la composizione di «libri panmetodici» e cioè di libri scolastici in cui il sapere sia esposto secondo il metodo universale indicato (4).

Contemporaneamente e in seguito, altre forze contribuirono a far maturare il problema. Un notevole apporto venne dato dal fervore di studi pedagogici suscitato dal crescente interesse degli Stati per la scuola, soprattutto tra i regnanti «illuministi», e dalla conseguente legislazione scolastica, tra cui notevoli, in Germania, le disposizioni legislative per cui è affidato ai professori di filosofia nelle Università un corso di Pedagogia (per es. nel 1774 a Königsberg e a Frankfurt a. O.; una «pubblica peda-

---

(2) *Introduzione* all'ediz. della *Didattica Magna*, Palermo, Sandron, p. 22-23.

(3) G. A. Comenius. *Didattica Magna*, trad., introd. e note di G. Calò, Padova, Cedam 1946, pp. 3-4.

(4) Id., *ibid.*, p. 192.

gogices cathedra» è istituita nell'Università bavarese di Landshut nel 1799) e si fondano accanto ad esse *Seminari pedagogici*.

In questo clima, in cui attivamente operano neo-umanisti, filantropinisti e pestalozziani (5), assume un rilievo particolare A. H. NIEMEYER (1754-1828) con la sua classica opera *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichtes*, nella cui parte introduttiva si tratta precisamente la questione dell'ambito e dello scopo dell'educazione e del valore di una teoria dell'educazione. Herbart conobbe personalmente il Niemeyer ad Halle (nel 1800, nel ritorno dalla Svizzera), dove quegli era direttore del pietistico *Paedagogium* e nei primi anni del suo insegnamento universitario di Pedagogia a Jena adottò come testo i *Grundsätze*, a cui si riferisce esplicitamente anche nella Pedagogia generale (6).

Una convergenza sempre più accentuata verso l'impostazione e la soluzione del problema della Pedagogia troviamo anche nel campo dei pedagogisti-filosofi. Non tanto in *G. Locke*, il quale nei suoi *Pensieri sull'educazione*, pubblicati nel 1639, considera l'educazione come un'opera artistica non suscettibile di formulazioni scientifiche: «È un'arte questa che non s'impara o s'insegna coi libri»; essa «è una conoscenza di cui deve avere acquistato il possesso col lungo uso, colla frequenza della buona compagnia e collo studio costante di uniformarsi a quel che vede fare dai migliori» (7); nè in *J. J. Rousseau* ed altri.

Invece, anche se sembra esagerata l'affermazione che Kant «considera la pedagogia come una scienza sistematica la quale concorre stabilmente al progresso della specie umana» (8), possiamo tuttavia rintracciare nella sua *Pedagogia* (1803) alcuni accenni alla possibilità, anzi alla necessità della pedagogia quale scienza dell'educazione. «Due scoperte — dice Kant —

---

(5) J. GÖTTLER, *Geschichte der Pädagogik in Grundlinien*, Freibug i. B., Herder 1935, 3ª ediz., p. 263 scrive: «Hauptsächlich diesen akademischen Vertretern verdankt die Pädagogik ihre allmähliche Entwicklung zur Wissenschaft».

(6) Libr. III, c. VI, p. 1. Grandi lodi gli sono tributate da Herbart nelle prime lezioni universitarie (1802-1803): *Pädagogische Schriften*, volume I, p. 119.

(7) J. LOCKE, *Pensieri sull'educazione*, Firenze, Vallecchi 1932, p. 109 e p. 118.

(8) A. ZAMBONI, nell'introduz. a *La Pedagogia* di E. Kant, Torino, SEI, 1932.

per l'uomo si possono reputare le più difficili: l'arte di governare e l'arte dell'educare e per questo si disputa ancora sulle rispettive idee» (9). E tuttavia bisogna giungere ad una organizzazione razionale dell'opera educativa. « Ogni arte educativa, infatti, è nella sua origine o nel suo progresso o *meccanica*, senza piano subordinato a determinate circostanze, o *ragionata*... Ma ogni arte educativa che risulti solamente meccanica porta con sè molti errori e lacune perchè non ha a fondamento alcun piano. L'arte dell'educazione o pedagogia bisogna dunque che sia razionale, se deve svolgere la natura umana così che questa raggiunga la sua destinazione... Bisogna che della pedagogia si faccia uno studio... Il meccanismo nell'arte educativa deve commutarsi in scienza, altrimenti essa non sarà mai uno sforzo proporzionato e una generazione potrebbe demolire quello che un'altra avesse costruito» (10). «L'abbozzo di una teoria dell'educazione — dice egli a proposito del suo corso di lezioni — è un ideale magnifico e non importa se anche noi non siamo in grado di realizzarlo subito. Non si deve subito tener per chimerica un'idea e considerarla come una bella visione, perchè si frappongono ostacoli alla sua attuazione» (11).

Più vicini e precorritori della classica posizione herbartiana si mostrano alcuni filosofi-pedagogisti contemporanei di Kant, nei quali tutti è viva la preoccupazione di agganciare la trattazione dei problemi pedagogici ad una salda concezione filosofica e più precisamente etica, pur sforzandosi di evitare un loro totale assorbimento nella filosofia (12).

Così Joh. Heusinger nella sua opera *Beitrag zur Berichtigung einiger Begriffe über Erziehung und Erziehungskunst* (1794) tratta del « fine dell'educazione e del suo rapporto con il fine dell'uomo»; e nell'altra *Versuch eines Lehrbuches der Erziehungskunst* (1795) riafferma come la scientificità del concetto di educazione non possa provenire che da un preciso concetto della destinazione dell'uomo.

---

(9) E. Kant, *La Pedagogia*, ediz. cit., p. 30.

(10) Id., *Ibid.*, p. 31.

(11) Id., *Ibid.*, p. 27.

(12) Desumiamo le seguenti rapide e incomplete notizie dal vol. di G. Grunwald, *Die Pädagogik des 20. Jahrhunderts*. Freiburg i. B. 1927, pp. 109-110.

J. Chr. Greiling caratterizza la pedagogia come « *Tochter der Moralphilosophie* », mentre *Fr. Johannsen*, più esplicitamente, definisce la propria posizione già col titolo della sua opera *Ueber das Bedürfnis und die Möglichkeit einer Wissenschaft der Pädagogik* (1803), più specificato dal sottotitolo *Einleitung in die künftig zu liefernde philosophische Grundlage der Erziehung.* Secondo Johannsen, però, la pedagogia non si costituisce come « scienza reale e fondamentale » mediante la semplice applicazione all'educazione delle conclusioni della filosofia (innegabilmente utile), ma con l'essere essa stessa filosofia. « Se la pedagogia deve diventare una vera scienza, allora essa non potrà essere che puramente filosofica e completamente dedotta da un unico principio supremo » (la stessa preoccupazione herbartiana della *P dagogia generale dedotta dal fine dell'educazione*).

La stessa esigenza di una pedagogia a sè, ma inserita nel sistema delle scienze filosofiche è rivendicata da J. P. Harl nell'opera *Ueber Unterricht und Erziehung nach den Prinzipien der Wissenschaftslehre* (1800).

Sono questi, infatti, i compiti che egli affida ad una *propedeutica* della pedagogia: « Determinare, primo, *se e come* sia possibile l'educazione come scienza e, secondo, *se e come* possa aspirare al grado di scienza filosofica, i cui princìpi abbiano certezza apodittica ».

Concludendo, possiamo, quindi, constatare come da tutte le direzioni si imponesse ormai la coscienza del problema e l'esigenza della soluzione. Al Herbart non rimarrà, dunque, il vanto del primato nell'intuizione di esso, quanto, piuttosto quello di averne tentata con più decisa volontà e concretezza la soluzione, non semplicemente affermando la scientificità della pedagogia, ma tentando di individuarne la topografia nell'organismo di tutta una sistemazione filosofica e di darne con l'etica e con la psicologia le due basi scientifiche principali.

2. G. F. Herbart.

È significativo il fatto che sia precisamente un herbartiano, lo Ziller, a fondare nel 1868 il *Verein für wissenschaftliche Pädagogik*, con un suo organo, il *Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik;* in cui l'accento è posto decisamente su

quel «*wissenschaftlich*» (da intendersi in senso herbartiano e non positivistico). Il merito fondamentale del Herbart è, infatti, per i suoi ammiratori, quello di essere il fondatore della *pedagogia scientifica* cioè di un complesso scientifico sistematico, definito e distinto, che offre dei problemi educativi una soluzione teorico-pratica, organicamente strutturata e giustificata in base ad una solida fondamentazione etica e psicologica, che permette di superare sia l'empirismo educativo tradizionalistico, sia il pericolo di ritenere sufficiente una elaborazione puramente filosofica del fatto educativo stesso (13).

---

(13) «L'Herbart è il Kant della pedagogia e quegli stessi vantaggi che il Criticismo kantiano recò al pensiero filosofico, noi possiamo attendere dall'Herbartismo nel campo scolastico e pedagogico. Lo studio dell'Herbart io reputo necessario in Italia non solamente pei miglioramenti pratici dell'istruzione secondaria, ma anche per ragioni teoretiche; perchè noi, in questa materia, dalle dottrine del Rosmini e del Rayneri, che non resistono alla critica moderna, siamo saltati allo scientificismo dello Spencer, che molti abbracciarono come l'ultimo e definitivo *credo* pedagogico.

Anche ai fondamenti del sistema herbartiano molte critiche si possono muovere e in realtà furono mosse e si muovono; parecchie opinioni particolari del pedagogista di Gottinga non sono accettabili, perchè non più rispondenti alla vita reale dell'educazione. Ma tuttavia l'Herbart rimane il fondatore della pedagogia scientifica, colui che meglio ha interpretato e applicato la psicologia dell'adolescenza e intuito il fine etico della scuola secondaria. Al posto di considerazioni e di consigli scolastici empirici, tra cui si era contenuta fino allora questa disciplina, *egli per la prima volta collocò un'indagine razionale, elevando questa materia a dignità di scienza*» (L. Credaro, *La pedagogia di G. F. Herbart*. Milano, Soc. ed. D. Alighieri 1935, p. 11).

«Il valore pratico della pedagogia herbartiana, dopo 130 anni che essa va per le università e per le altre scuole del mondo, è rimasto insuperato... Ma anche il valore teoretico del realismo pedagogico herbartiano supera quello di ogni altra pedagogia filosofica... *Herbart segna il passaggio dalla pedagogia filosofica, che non è suscettibile di ulteriore sviluppo, alla pedagogia scientifica o scienza dell'educazione...*» (Id., *Ibid.*, pp. 6-7).

«G. F. Herbart tra i pedagogisti filosofi è quello che ha maggiormente contribuito a preparare i nuovi orizzonti della pedagogia» (p. 8). Per questo, «l'Herbart vive ancora ai nostri tempi e vivrà ancora come uno dei più grandi interpreti della suprema esigenza di formare *moralmente* la crescente generazione; esigenza che può essere soddisfatta razionalmente, solo fondandosi sopra *la pedagogia, che l'Herbart appunto, per primo, innalzò a grado e dignità di scienza*» (p. 11). *I corsivi sono nostri.*

La mentalità con la quale il giovane Herbart, precettore a Berna nella famiglia Steiger, affronta il problema pratico dell'organizzazione del suo compito di insegnante e di educatore, doveva portarlo quasi automaticamente a sentire sempre più acutamente viva l'esigenza di impostare il problema educativo nella sua totalità su un solido piano scientifico, psicologico ed etico. Il suo educare è tutto permeato di esigenza di osservazione, di riflessione, di meditazione, di organicità e di chiarezza di fini e di mezzi.

In seguito, i due primi scritti pedagogici: *Sull'idea del Pestalozzi di fondare un ABC dell'intuizione* e *La rappresentazione estetica del mondo come fine dell'educazione* (1804) esprimono già esplicitamente quelle convinzioni che lo porteranno a proclamare la fondamentalità della psicologia e dell'etica per una integrale soluzione dei problemi educativi.

Infine, nel suo capolavoro pedagogico, *La pedagogia generale dedotta dal fine dell'educazione* (1806), queste convinzioni diventeranno le basi della definitiva concezione herbartiana della pedagogia. Questa rimarrà sostanzialmente immutata anche quando, con lo sviluppo degli studi psicologici e la pubblicazione della *Psicologia come scienza fondata con metodo nuovo sull'esperienza, la metafisica e la matematica* (1829), gli apporti e gli elementi psicologici sembreranno rompere l'unità speculativa del complesso, come appare nel *Disegno di lezioni di Pedagogia* (1835) (14).

La soluzione di Herbart si configura polemicamente, come superamento delle precedenti pedagogie scientificamente *mancate* e dell'empirismo *pedagogico*. L'assenza di una organica e dimostrata struttura scientifica delle loro teorie pedagogiche basta, secondo Herbart, a squalificare in radice le intuizioni geniali dei più celebri tra i pedagogisti che lo precedettero e in pri-

(14) *Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung* (1802), in *Joh. Fr. Herbarts Pädagogische Schriften* (3 voll.), hrsg. von O. Willmann u. Th. Fritzsch, Osterwieck-Harz und Leipzig, A. W. Zickfeldt 1914 (3ª ediz.), vol. III, p. 293-423; *Ueber die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung*, vol. I, p. 87-112; *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*, vol. I, p. 211-430; *Umriss pädagogischer Vorlesungen*, vol. II, p. 1-172.

mo luogo di Locke e di Rousseau, che egli prende di mira, soprattutto nell'introduzione alla sua *Pedagogia generale*. Manca ad esse — secondo Herbart — ciò che è primariamente richiesto per la costruzione scientifica, un principio supremo da cui si possano derivare altri princìpi e leggi, sistematicamente e coerentemente. Se la pedagogia, come ogni altra scienza « deve ricercare dei princìpi universali capaci di spiegare tutte le parti del còmpito educativo », ciò è radicalmente compromesso nelle teorie pedagogiche, geniali ma opportunistiche e troppo legate al contingente e al singolare, dei due teorici suddetti.

Infatti, che cos'è per il Rousseau il fine dell'educazione, che dovrebbe servire di principio basilare per la costruzione della pedagogia scienza? — « Indurire il suo alunno... Uno sviluppo libero e felice dev'essere assicurato per mezzo dell'educazione a tutte le manifestazioni della vita vegetativa umana, dalla nascita al matrimonio. Vivere è il mestiere che egli insegna ». — Ma questo — obietta Herbart — non costituisce un problema, una questione di portata universale, ma un fatto, incapace di sostenere il peso di una severa costruzione scientifica: « Ma il solo vivere è così difficile per l'uomo? Noi credevamo che la pianta umana assomigliasse alla rosa: come la regina dei fiori richiede pochissime cure dal giardiniere, così anche l'uomo cresce in ogni clima, si nutre di qualsiasi alimento, apprende più di altri esseri ad accomodarsi a tutto e a trarre partito da ogni cosa » (15).

È inevitabile perciò, che, nel suo *Emilio*, Rousseau non faccia della scienza, non « deduca » ma « descriva » semplicemente il fatto educativo e lo rappresenti romanzescamente senza pretese scientifiche, guidato unicamente dal generico principio invitante a seguire la natura (16). Non vi domina, infatti, una orientatrice universalità di princìpi morali, ma soltanto — come si esprime recisamente Herbart — « il rozzo arbitrio, che serve a guidare una piatta vita sensuale, a mala pena mitigata da un sentimento morale estremamente incerto » (17).

Per lo stesso motivo è criticata la posizione lockiana. « L'a-

---

(15) G. F. Herbart, *Pedagogia generale dedotta dal fine dell'educazione*. Trad. M. A. Zoccoletti, Padova, Cedam 1947, *Introduz.* § 3, p. 2-3.

(16) Id., *Ibid.*, *Introduz.* § 3, p. 2.

(17) Id., *Ibid.*, Lib. III, c. VI, § 1.

lunno del Locke saprà vivere nella società meglio di ogni altro. Nella sua teoria il convenzionale è la cosa principale. Dopo il libro del Locke non c'è bisogno di scriverne un altro per coloro che indirizzano i propri figli alla vita di società; ciò che si potrebbe aggiungere degenererebbe in artificiosità» (18). Anche questo concetto angusto di educazione, però, non pone alcun serio problema pedagogico di cui debba occuparsi una scienza propriamente detta. Educare sarebbe in questo caso più facile. « L'educazione mondana può riuscire, perchè il mondo è alleato con la gente di mondo» (19).

Anche più radicalmente mancata è una pedagogia che voglia edificarsi in clima deterministico o idealistico, per la logica negazione della possibilità stessa dell'educazione. « I sistemi filosofici, che accettano il Fatalismo o la libertà trascendentale, si escludono da sè dalla Pedagogia. Poichè non possono ammettere senza incoerenza il concetto della possibilità dell'educazione, il quale indica il passaggio dalla indeterminatezza alla fermezza del volere » (20).

Ma gli oppositori più numerosi ed accaniti con i quali deve fare i conti Herbart nell'accingersi alla costruzione della sua pedagogia, sono gli irriducibili sostenitori della sufficienza, anzi dell'esclusiva validità, in materia educativa, dell'esperienza e della pratica.

Contro di essi si rivolgono più vivacemente le pregiudiziali critiche herbartiane: « Quasi tutti gli educatori — egli dice — hanno finora, prima d'intraprendere il loro compito, interamente tralasciato di formarsi intorno a ciò un punto di vista personale. Quello che essi hanno è sorto in loro gradualmente, durante la pratica educativa e si è sviluppato come una risultante della loro originalità, dell'individualità dell'educando e dell'ambiente in cui egli vive. Se gli educatori hanno spirito inventivo, utilizzano tutto ciò che trovano per suscitare commozioni e occupazioni per il fanciullo affidato alle loro cure; se sono previdenti, eliminano quanto potrebbe nuocere alla sua salute, alla sua bontà e alle sue maniere. Così il fanciullo cresce pratico di

---

(18) Id., *Ibid.*, *Introduz.*, § 4, p. 3.

(19) Id., *Ibid.*, *Introduz.*, § 4, p. 4.

(20) G. F. Herbart, *Disegno di lezioni di pedagogia*. Trad. Marpillero, Palermo, Sandron, s. d., introduz., § 3, p. 2.

tutte quelle cose che non sono pericolose, capace di considerare e di trattare quelle quotidiane, in possesso di tutti i sentimenti che l'ambiente ristretto nel quale è vissuto gli poteva ispirare» (21).

Ma quale garanzia di successo sicuro ed obiettivo nell'educazione può dare l'esperienza, soggetti come sono i suoi procedimenti e i suoi risultati al variare delle molteplici condizioni individuali ed ambientali? — Costoro che hanno tanta fiducia nell'infallibilità della loro esperienza — continua Herbart — « dovrebbero una buona volta volgersi attentamente alle altre scienze sperimentali e degnarsi d'informarsi di ciò che è richiesto in fisica, in chimica per stabilire empiricamente anche un solo principio, per quanto è possibile in questo campo. Essi apprenderebbero di là che non si studia nulla con un'unica esperienza e similmente con osservazioni isolate, che si deve ripetere venti volte, e di più con venti gradazioni, la stessa prova prima che essa dia un risultato, che le opposte teorie si riserveranno d'interpretare a loro modo. Essi apprenderebbero che non si può parlare d'esperienza finchè l'esperimento non è terminato, finchè non si sono prima esaminati con cura e pesati con esattezza i residui. Gli errori dell'alunno giunto all'età matura sono il residuo degli esperimenti pedagogici. La durata dunque di un solo di questi esperimenti è per lo meno la mezza vita di un uomo. Quando si è quindi esperti educatori? E quante esperienze occorreranno, indebolite del resto da numerose modificazioni, per formare l'esperienza di un solo? » (22).

Contro questa posizione si eleva del resto anche i sentimento comune degli uomini, che intendono, in una forma più o meno esplicita, la serietà e la consistenza morale del problema educativo. « Io so di uomini — scrive Herbart — che conoscono il mondo senza amarlo e tuttavia vogliono sottrarre ad esso i propri figli, ma non vogliono nemmeno che in esso si perdano; essi ritengono che, per uno spirito intelligente, il sentimento della propria dignità, la partecipazione ai sentimenti altrui e il gusto estetico siano i migliori maestri che gli insegneranno a conformarsi a tempo debito e nella misura che a lui

---

(21) Id., *Pedagogia generale, Introduz.*, § 2, p. 1.
(22) Id., *Ibid., Introduz.*, § 10, pp. 6-7.

piacerà alle convenzioni della società » (23). Questo indica, in altri termini, l'innegabile consistenza, contro tutte le negazioni teoriche e pratiche, di un problema pedagogico, e cioè dell'esigenza, da parte dell'uomo non ancora maturo, di una guida e di una scuola (in senso largo) per l'orientamento morale e personale della sua vita, e di una organizzazione sapiente di essa in base a finalità scientificamente determinate e ad una metodologia non puramente empirica e occasionale, ma intelligentemente elaborata. Il che equivale ad affermare la necessità della pedagogia quale scientifica soluzione del problema educativo nella sua duplice direzione, teleologica e metodologica. È essa, infatti, « la scienza di cui l'educatore si serve per proprio conto » (24). La scienza, invero, conclude Herbart, è precisamente « un occhio e precisamente il miglior occhio che gli uomini abbiano per considerare i loro interessi » (25).

Nella *Pedagogia generale*, Herbart, non avendo ancora compiutamente sviluppato la sua nota concezione psicologica rivendica questa fondatezza scientifica dell'educazione soprattutto in rapporto alla parte teleologica. Tuttavia le affermazioni che egli fa nei riguardi di questa, devono intendersi estese anche a quella. « Bisogna sapere ciò che si vuole conseguire quando s'intraprende l'educazione! Allora si vede ciò che si cerca; l'intuito psicologico non manca a nessun uomo intelligente purchè gli stia a cuore di penetrare l'animo umano » (26). Più in generale, « bisogna che l'educatore abbia dinanzi lo scopo del suo lavoro come una carta geografica o anche, se è possibile, come la pianta di una ben costruita città, dove le direzioni parallele s'intersecano l'una con l'altra uniformemente e dove l'occhio si orienta senza preparazione anteriore » (27).

La pedagogia nel sistema delle scienze filosofiche.

Il carattere scientifico della pedagogia herbartiana appare già deciso nelle sue linee essenziali nella trattazione schemati-

(23) Id., *Ibid.*, *Introduz.*, § 5, p. 4.
(24) Id., *Ibid.*, *Introduz.*, § 16, p. 10.
(25) Id., *Ibid.*, *Introduz.*, § 13, p. 9.
(26) Id., *Ibid.*, *Introduz.*, § 15, p. 9.
(27) Id., *Ibid.*, *Introduz.*, § 15, pp. 9-10.

ca e senza arditezze speculative del *Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie* (28), in cui essa viene inclusa con una sua individualità nel sistema delle scienze filosofiche. Questo suo logico inserirsi nell'ambito della filosofia è per Herbart il segno più convincente della sua scientificità. D'altra parte, è indice di validità di una filosofia la sua capacità a generare la pedagogia (29.)

Definita la filosofia come « elaborazione dei concetti » e quale « ramo distinto del sapere » e cioè quale riflessione sul *valore* dell'esperienza (30), ne segue che « dai modi principali della elaborazione dei concetti risultano le parti principali della filosofia » (31).

In base a questo criterio Herbart distingue tre grandi sezioni della filosofia: Logica, Metafisica, Estetica. La Logica ha per oggetto la chiarificazione e distinzione dei concetti e il loro collegarsi in giudizi. La Metafisica invece sorge da quella operazione che Herbart chiama l'« integrazione dei concetti » e cioè la purificazione da contraddizioni dei concetti dell'esperienza. Essa « si divide poi, secondo i suoi obbietti, in tre grandi discipline e cioè in psicologia, filosofia della natura (detta anche cosmologia), e in teologia naturale o dottrina filosofica della religione » (32).

---

(28) Pubblicato nel 1813. Noi seguiremo la traduzione italiana di *G. Vidossich*, Bari, Laterza 1927, 2ª ediz., controllata sulla ed. tedesca di *H. Hartenstein*, Hamburg-Leipzig, Voss 1883, 5. Aufl.

(29) « L'assenza di idee — osserva Herbart — è tale in parecchi sistemi filosofici, che essi non pensano neppure a stabilire un sufficiente legame tra la filosofia pratica, che determina il dovere, e la psicologia, che studia la natura spirituale dell'uomo. Eppure da ciò dipende non solo la pedagogia nel senso più esteso (in quanto abbraccia l'insieme della cultura dell'uomo), ma anche la politica » (*Aphorismen zur Pädagogik*, ed. H. Hartenstein, Leipzig 1851, § 1, p. 421).

(30) G. F. Herbart, *Introduzione alla filosofia*. Trad. Vidossich, Bari, Laterza 1927, § 1, p. 3; § 4, p. 20. « Non v'è altra filosofia che quella che muove dalla riflessione, cioè dalla comprensione dei concetti... I concetti, seppure nati innegabilmente dal dato (come il concetto del *divenire*), possono tuttavia contenere errori, per cagion de' quali si offrono, per esserne continuamente vagliati, alla riflessione. La filosofia non sarà quindi compiuta rispetto ad essi se non quando avrà condotto questo vaglio a un termine necessario, dove la riflessione s'acqueti » (*Ibid.*, p. 21).

(31) Id., *Ibid.*, § 5, p. 22.

(32) Id., *Ibid.*, § 6-7, p. 23.

Speciale attenzione si deve prestare, poichè in questa direzione si situa il settore della pedagogia, a quella particolare elaborazione di concetti che dà luogo al sorgere dell'Estetica. Mentre i concetti dell'Estetica convengono con quelli metafisici « in ciò che il pensiero non si può per essi acquietare a una semplice dilucidazione logica », esse se ne distinguono « perchè importano nel nostro rappresentare una aggiunta, consistente in un giudizio di approvazione o disapprovazione » (33), secondo le categorie del bello o del brutto, del lodevole o del biasimevole.

Si può distinguere un'*Estetica generale* dalle *estetiche particolari*, secondo che queste categorie sono colte nel loro valore universale oppure sono studiate in rapporto a classi particolari di oggetti e di concetti. La necessità dell'*Estetica generale* deriva dal fatto che, se è vero che « il bello e il brutto, in specie il lodevole e il biasimevole, possiede un'evidenza originale, per la quale è chiaro senz'essere insegnato e dimostrato », tuttavia questa stessa evidenza « non compenetra sempre le rappresentazioni secondarie « e cioè le conoscenze e le volizioni particolari belle o brutte, lodevoli o biasimevoli; perciò resta spesso inavvertito; spesso, vien sentito, e non distinto; spesso, alterato a causa di confusioni e di false dichiarazioni. Fa d'uopo dunque che sia rilevato e mostrato nella purezza e determinatezza originale. Adempiere completamente quest'ufficio e mettere insieme ordinatamente i *concetti modelli* (idee), in parte immediatamente piacenti, in parte richiamati al fine di schivar lo spiacente, è compito dell'*estetica generale* » (34). Essa si può definire la scienza degli archetipi, delle idee-modelli puri, regolatrici di ogni sapere pratico.

L'estetica generale si può dividere in due grandi settori: quello che ha per oggetto le idee-archetipi estetiche in senso strettissimo e cioè non implicanti *obbligazione morale* (a cui corrispondono le estetiche applicate intese in senso stretto, le teorie delle *arti*) e quello che ha per oggetto le idee pratiche originarie col carattere di obbligatorietà, che si può chiamare *etica generale*, poggiante « sulle determinazioni originarie di ciò che è degno di lode e di ciò che è degno di biasimo, ossia sulle *idee pratiche*.

---

(33) Id., *Ibid.*, § 8, p. 24.
(34) Id., *Ibid.*, § 81, p. 101.

Ve ne sono parecchie, e reciprocamente indipendenti rispetto alla loro certezza, essendochè ciascuna si fonda su un proprio giudizio di approvazione o disapprovazione» (35): sono le cinque idee della libertà interna, della perfezione, della benevolenza, del diritto, dell'equità.

L'*estetica generale*, integralmente intesa (comprendente cioè anche l'etica generale), applicata al dato, fa sorgere un complesso di scienze pratiche che Herbart chiama *Kunstlehre*. «Applicata al dato, l'estetica si riduce a una serie di dottrine tecniche (Kunstlehre), le quali tutte possono dirsi scienze pratiche come quelle che indicano in qual modo chi si occupi di un oggetto lo debba trattare perchè non si produca ciò che dispiace, ma ciò che piace» (36). Ossia i giudizi estetici universali, puramente formali, costituenti l'estetica generale, quando vengono applicati, all'esperienza, a una «materia» da forgiare (sia essa esteriore come nelle varie arti e tecniche, sia essa interiore come quando si tratta della formazione dello spirito, o meglio del mondo della rappresentazione) entrano in sintesi con questa dando luogo a quei giudizi più particolari, più determinati, applicati che costituiscono le teorie delle arti o *Kunstlehre*, le quali appunto indicano «come presupposta una materia determinata, possa venire formato mediante l'unione di elementi estetici un tutto che piaccia» (37).

In questo settore si configura il campo proprio dell'etica. Infatti «tra le dottrine tecniche ce n'è una i cui precetti portano con sè il carattere dell'obbedienza necessaria per ciò che noi ne rappresentiamo l'oggetto senza arbitrio nostro e di continuo. Questo oggetto cioè siamo noi stessi; e la dottrina tecnica indicata è la *dottrina della virtù* (*Tugendlehre*), la quale rispetto alle nostre manifestazioni, quanto al *fare e al tralasciare*, si trasforma nella *dottrina dei doveri*» (*Pflichtenlehre*) (38). L'etica nasce «là dove il bello o il brutto viene insieme pensato

---

(35) Id., *Ibid.*, § 10, p. 26: «Con la minuta rappresentazione di questi concetti-modello si occupa la *filosofia pratica generale*» (*J. F. Herbarts Kurze Encyklopädie der Philosophie aus praktischen Gesichtspuncten entworfen*, hrsg. von G. Hartenstein, Hamburg-Leipzig, Voss 1884, p. 44).

(36) Id., *Ibid.*, § 8, p. 24.

(37) Id., *Ibid.*, § 81, p. 101.

(38) Id., *Ibid.*, § 50, p. 25. Cfr. anche *Kurze Encykl.*, § 45, pp. 73-75.

anche in un'altra guisa come oggetto di approvazione o di disapprovazione» (39). Come abbiamo detto, « come a ogni dottrina risponde una parte dell'estetica generale, la quale ne contiene gli esemplari; così pure la morale poggia sulle determinazioni originarie..., sulle *idee pratiche* » (40). I giudizi morali pratici, il contenuto dell'etica come filosofia pratica, orientata a normare l'agire umano, è costituito precisamente dal complesso dei giudizi formati dalla sintesi tra le azioni umane da regolare e queste idee-pratiche supreme regolatrici. Questa si potrebbe chiamare filosofia pratica o etica applicata. Ma senza complicazioni terminologiche, Herbart con il termine di *filosofia pratica* indica tanto l'etica generale quanto quella applicata. « Con questo nome (*filosofia pratica*) indichiamo quella parte tanto dell'estetica generale quanto dell'applicata, che contiene le determinazioni del lodevole e del biasimevole insieme coi precetti che ne scaturiscono». (41).

Sobrio, laconico, per non dire insufficiente, è il modo con cui Herbart nel suo *Lehrbuch* descrive il rapporto tra etica e pedagogia. Rileviamo le affermazioni più esplicite (che del resto sono quasi tutto ciò che Herbart scrive sull'argomento in quest'opera). « La conoscenza della sublimità, della dignità, della eccellenza sussistenti, coll'unitavi venerazione dell'Ente supremo, costituisce la base della religione; la conoscenza della propria debolezza, il fondamento della dottrina delle virtù, in quanto coll'ideale della virtù sia congiunto il compito di aspirarvi quanto concede l'umana debolezza » (42). « L'ideale della virtù poggia sull'unità della persona, la quale è colpita dal giudizio conforme a tutte insieme le idee pratiche, mentre deve passare attraverso alla varia vicenda dell'agire e del soffrire. La dottrina della virtù ha però bisogno della conoscenza dell'uomo; e diventa tanto più praticamente applicabile, quanto più accoglie in sè, parte dell'esperienza, parte dell'intendimento teoretico della natura dell'uomo, ciò che spiega la mutabilità dell'uomo verso il meglio e verso il peggio. Quindi la sua dipendenza dalla psicologia e, indirettamente, dalla metafisica.

---

(39) Id., *Ibid.*, § 103, p. 128.
(40) Id., *Ibid.*, § 10, p. 26.
(41) Id., *Ibid.*, § 10, p. 26.
(42) Id., *Ibid.*, § 105, p. 129.

Due rami principali della dottrina della virtù sono la *politica* e la *pedagogia*. Per quelle, risultano, dalle idee pratiche originarie, altrettante idee dedotte, che vanno collegate colla ponderazione dei limiti e dei sussidi umani. L'idea del diritto ne costituisce la base, poichè senza di essa non può immaginarsi nessunissimo ordine, conforme a ragione, della società. La pedagogia poggia direttamente sulle idee pratiche prime; tra le quali però è da rilevare in ispecie l'idea della perfezione; non per maggiore importanza che abbia, ma perchè quella parte dello scopo dell'educazione, ch'è determinata per mezzo di essa (risveglio di un interesse multilaterale), richiede il massimo impiego di molteplici fatiche, e perchè con ciò insieme si acquista la base del resto della cultura etica» (43).

Sia la pedagogia che la politica devono, dunque, secondo Herbart, considerarsi quali applicazioni pratiche della filosofia pratica: «l'etica col sussidio della psicologia e dell'esperienza, trova applicazione tanto allo stato quanto all'individuo, in ispecie alla gioventù» (44). «Le due parti applicate della filosofia pratica e cioè la politica e la pedagogia sono unioni (*Verbindungen*) della filosofia pratica generale con la psicologia; nell'ultima delle quali è già presupposta l'esperienza» (45). «Che Politica e Pedagogia siano affini, ha appena bisogno di essere detto. Da una parte la filosofia pratica indica ad ambedue il fine; dall'altra la psicologia indica ad ambedue i mezzi e gli ostacoli; senza filosofia pratica e psicologia ambedue non sono altro che *routine*, la quale, anche se imita grandi geniali artisti, non si eleva tuttavia a scienza universale» (46).

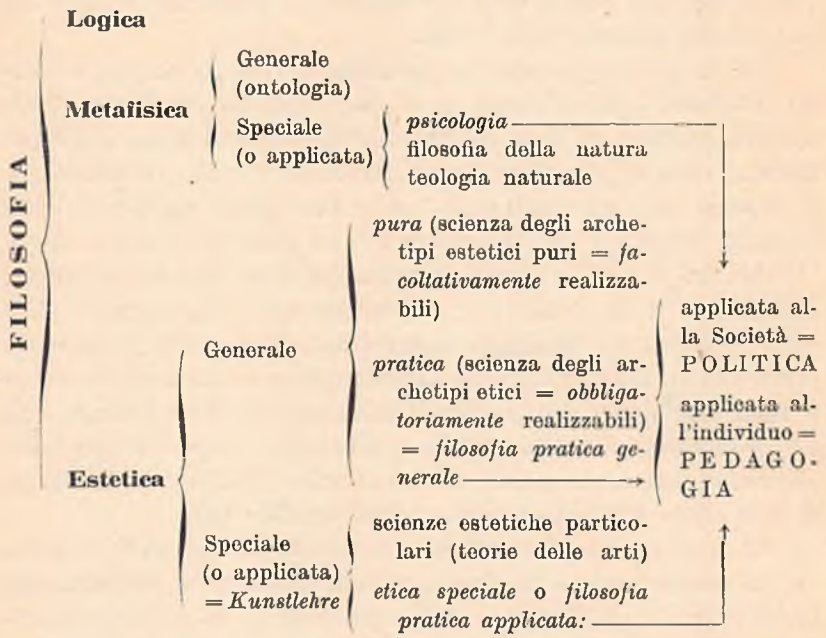
Anch'essa, dunque, secondo la mente di Herbart, sembra debba essere inclusa nell'ambito dell'Estetica; ed essendo, con la mediazione dell'etica e della psicologia, lo studio dell'applicazione dei principi e delle finalità etiche al dato, all'esperienza, alla vita, non può essere che una delle *Kunstlehre* e cioè di quelle scienze-tecniche «che indicano come, presupposta una materia determinata, possa venir formato mediante l'unione di

---

(43) Id., *Ibid.*, § 106, p. 129.
(44) Id., *Ibid.*, § 3, p. 16.
(45) *Kurze Encykl.*, § 232, p. 340.
(46) Id., *Ibid.*, § 234, pp. 347-348.

elementi estetici un tutto che piaccia » (47). La pedagogia consisterebbe, dunque, nel complesso sistematico di « idee dedotte » che risultano dalla sintesi o collegamento « delle idee pratiche originarie », indicanti le finalità umane da raggiungere e su cui si devono modellare le particolari finalilà educative (formazione del carattere morale e dell'interesse multilaterale), « collegate colla ponderazione dei limiti e dei sussidi umani » e cioè con le leggi psicologiche filosofiche, scientifiche e sperimentali che regolano il mondo delle rappresentazioni.

Ricapitolando, questo è il quadro entro il quale Herbart situa la pedagogia nella classificazione delle scienze filosofiche:



Rimane, però, ancora da determinare più precisamente il significato di questa ubicazione. Lo faremo seguendo Herbart nel suo tentativo (del resto solo abbozzato) di definire il contenuto, il tessuto di princìpi e di leggi che dovrebbero costituire il *corpus scientificum* proprio della pedagogia, soprattutto in rapporto alle due scienze filosofiche fondanti: l'etica e la psicologia.

---

(47) *Introduz. alla filos.*, § 81, p. 101. Cfr. *Kurze Encykl.*, 11. *Kap. Von der Staatskunst* e 12. *Kap. Von der Erziehungskunst.*

La Pedagogia di fronte all'etica e alla psicologia.

La sistemazione proposta nell'*Introduzione alla filosofia* sembra corrispondere alla posizione meno decisa, più oscillante, della *Pedagogia generale*, anche se in questa è più viva e operante la preoccupazione esattamente contraria di accentuare la specificità epistemologica della pedagogia contro un suo assorbimento nella filosofia di tipo idealistico-romantico. Questo e non altro deve essere, infatti, il significato delle espressioni herbartiane che tendono a liberare il più possibile la pedagogia da un infeudamento nella filosofia: *non riduzione della pedagogia alla filosofia, intesa come metafisica*, nè come pura *psicologia* ed *etica*, ma instaurazione della pedagogia come *scienza pratico-tecnica*, con un suo contenuto di princìpi e di leggi, con un oggetto proprio, nell'ambito di quelle scienze filosofiche pratiche che sono specificazione dell'Estetica.

Al momento negativo dell'esclusione di una semplice identificazione si riferiscono le parole dirette contro il pericolo di una pedagogia filosofica aprioristica, costruita sul tipo della medicina filosofica degli Schellinghiani. « La scienza medica è così debole che essa è ora il terreno favorevole sul quale lussureggiano rigogliose le più recenti fantasticherie filosofiche. La stessa sorte sarà riservata alla Pedagogia? Deve anch'essa diventare il trastullo delle sette, che, esse medesime trastullo del tempo, hanno da molto trascinato nel loro impeto i più alti valori, rispettando solo, in qualche modo, il mondo fanciullesco, perchè in apparenza inferiore al resto? Le cose sono giunte già a tal segno che i più intelligenti tra i giovani educatori, che si sono occupati di filosofia, e che ben comprendono che nell'opera dell'educazione non si deve rinunciare a pensare, giudicano naturalissimo esperimentare nell'educazione l'utilità pratica di tutta la flessibilità di una saggezza, in realtà troppo pieghevole, per costruire « apriori » i fanciulli affidati alle loro cure, migliorarli stenicamente, istruirli misticamente e, quando venga meno la pazienza, rinviarli come incapaci di subire l'iniziazione... *Sarebbe forse meglio per la Pedagogia che si applicasse, per quanto è possibile, a riflettere sui propri concetti e coltivasse di più un pensiero indipendente*: diverrebbe così centro di una sfera di ricerche e non correrebbe più il rischio di essere

retta da una potenza straniera come una lontana provincia conquistata. Possono nascere tra le scienze dei benefici rapporti solo quando ognuna cerca di orientarsi a modo suo e con la stessa energia delle vicine. Non deve dispiacere alla Filosofia se le altre scienze le si fanno incontro ringraziando; e, se non essa, almeno il pubblico filosofico del nostro tempo ha grandemente bisogno che gli si presentino dei punti di vista molteplici e vari dai quali egli possa volgere lo sguardo in tutte le direzioni » (48).

È dunque *filosofica o no* la pedagogia concepita da Herbart? Alla luce della classificazione dell'*Introduzione alla filosofia* ci sembra più convincente l'interpretazione di uno studioso di Herbart, *A. Saloni:* « Confluendo l'istruzione educativa, come rappresentazione estetica del mondo, nella formazione del carattere, la scienza di essa, cioè la pedagogia, si ricongiungerà per il fine all'etica, che l'Herbart esplicitamente presuppone nella *Pedagogia generale*, richiamandosi più volte alla sua *Filosofia pratica* in corso di elaborazione. Quanto al metodo e ai mezzi, sarà la costruenda psicologia a indicarli, più tardi, crede l'Herbart, in modo ordinato e sistematico, per ora con i suoi criteri generali e singoli procedimenti ed osservazioni. L'opera così, avendo una relazione intima e vitale, ma piuttosto potenziale che attuata in modo completo, con un sistema filosofico in formazione, è naturale che, agli occhi dell'Herbart, apparisse come un sistema di idee per sè stanti, non asservite nè ad alcuna scuola filosofica, nè ad una esperienza insufficiente. Ma questa autonomia della pedagogia è in realtà, anche per l'Herbart, solo la necessaria distinzione che la riflessione opera fra le diverse attività dello spirito... » (49).

Concludendo: *antifilosofica* si può ritenere la pedagogia herbartiana, ma soltanto in senso storico contingente, e cioè soltanto nei riguardi di ogni filosofia che, come quella idealistica, implicitamente neghi un problema educativo-pedagogico nella sua individualità irriducibile e tenti di risolverlo nel problema filosofico in universale. *Filosofica*, invece, si può essa affermare,

---

(48) *Pedagogia generale, Introduz.*, § 10-12, pp. 7-8. I corsivi sono nostri.

(49) A. Saloni, *G. F. Herbart. La vita. Lo svolgimento della dottrina pedagogica.* Firenze, La Nuova Italia, 1937, vol. II, pp. 18-19.

in quanto di fronte ad un sistema realisticamente preoccupato di salvare il fatto educativo e di interpretarlo nella sua concretezza, per la sua attuazione secondo le sue esigenze essenziali, non solo consente ma richiede di subordinare ad esso e di fondare in esso la deduzione dei suoi princìpi e delle sue leggi proprie, secondo la nota tesi herbartiana: « *La pedagogia come scienza dipende dalla Filosofia pratica e dalla Psicologia* ».

Potrà chiarire il senso di questa relativa filosoficità, quale può essere quella di scienze tecniche, applicate (le *Kunstlehre*) che mutuano i loro principi scientifici fondamentali dalla filosofia, quanto Herbart stesso diceva in una delle sue prime lezioni universitarie: « Distinguano anzitutto la pedagogia come scienza dall'arte dell'educazione. Quale è il contenuto di una scienza? Un'organica connessione di dottrine, che costituiscono un complesso di idee che possibilmente derivano come conseguenze da teoremi e come teoremi da principi... La scienza, quindi, richiede la deduzione delle leggi dai loro fondamenti, e cioè il pensiero filosofico... » (50). Si tratta, dunque, di un carattere *filosofico* particolare, proprio di quelle scienze pratiche o tecniche nella loro struttura, che si ricollegano, tuttavia, a principi e conclusioni filosofiche.

Questa fisionomia è, infatti, sostanzialmente conservata nella *Pedagogia generale dedotta*, come fa osservare *A. Saloni:* L'Herbart « vuole " dedurre tutta l'educazione, come un compito, da principi filosofici ". Anche molto più tardi, nella prima delle sue *Lettere sull'applicazione della Psicologia alla Pedagogia*, scrive: " Ella conosce la mia *Pedagogia generale.* Ella sa che il libro rimase incompiuto, perchè venne sì dedotto, come indica il titolo, dallo scopo dell'educazione, ma mancava della psicologia, che io per la prima volta allora ricercavo ". Non vi è dunque alcun dubbio: nonostante le affermazioni apparentemente contrarie, che si trovano nella introduzione alla *Pedagogia generale...*, egli intese sempre la deduzione come subordinazione delle norme pedagogiche ai concetti della filosofia, la quale allora era per lui rappresentata specialmente dalla filosofia pratica... » (51).

---

(50) *Herbarts Päd. Schriften*, ediz. cit. di Willmann-Fritzsch, vol. I, p. 120.

(51) *A. Saloni, o. c.*, vol. II, pp. 89-90.

« Ma — soggiunge immediatamente il Saloni — il fatto che l'opera rassomigli talvolta ad un abbozzo o ad un edificio in costruzione, il quale lascia scorgere ora il nudo scheletro, ora alcune parti indistinte fra loro, ora altre in grado diverso vicine a compimento, e che non valga rimediare a ciò con l'estrinseco classificare e schematizzare, perseguito smaniosamente sino ai minimi particolari dell'attività educativa, non significa che non rimanga, nella sua sostanza, fedele all'assunto. La difficoltà di rendersi conto di ciò non deriva tanto dall'incompiutezza in cui si trovava allora il sistema filosofico dell'Herbart, quanto dall'oscillazione in cui egli ha voluto sempre mantenersi, e non soltanto riguardo ai problemi pedagogici, tra una concezione genuinamente filosofica di essi ed una semplicemente empirica, elevandosi così talvolta a un loro ripensamento profondo, tal altra invece rimanendo nella bassa e soffocante atmosfera della più pedantesca precettistica pedagogica... Certamente, ripugnava intimamente allo spirito dell'Herbart, sempre desideroso di conciliare i diritti dell'esperienza con quelli della speculazione, disgustato specialmente di quella forma estrema dell'idealismo, rappresentata dalla filosofia schellinghiana (la tanto spregiata « filosofia alla moda »), la quale, con grande disinvoltura, veniva applicata aprioristicamente alla soluzione di ogni genere di problemi, gli ripugnava il fare della sua pedagogia un'opera puramente speculativa, e perciò egli ha inteso ed applicato la deduzione in un senso limitato, lasciando il posto ad altri elementi che ne erano la più palese contraddizione. E siccome, quando in principio si sono fatte alcune concessioni all'empirismo, queste, se mantenute, finiscono per acquistar la prevalenza e spadroneggiare, così ci spieghiamo come, nella definitiva sistemazione che assunse la pedagogia herbartiana nel *Disegno di lezioni di pedagogia* (1835), didattismo e l'astratta esperienza vi celebrarono i loro trionfi.

Ma in complesso, insistiamo, la linea generale della deduzione si conserva, nella *Pedagogia generale*, abbastanza chiara e diritta per un lettore non impaziente, anche se non pochi sviluppi particolari, dei punti di partenza molto remoti, in apparenza, dalla moralità rischiano di fargliela perdere di vista. Deduzione dunque spesso intenzionale, non saputa realizzare in una disposizione

armonica e sistematica di elementi convergenti nel medesimo punto » (52).

Ci rimane, quindi, da chiarire ulteriormente il rapporto della *pedagogia* con l'*etica* e la *psicologia*.

È nota la tesi herbartiana che definisce il sorgere della pedagogia come scienza: « La pedagogia come scienza dipende dalla *Filosofia pratica* e dalla *Psicologia*. Quella ci indica il fine dell'educazione, questa il metodo, i mezzi e gli ostacoli. Con ciò è implicita la dipendenza della Pedagogia dall'*esperienza*, poichè da un lato la Filosofia pratica ammette d'essere applicata all'esperienza, dall'altro la Psicologia non solo deriva dalla Metafisica, ma anche dall'esperienza rettamente interpretata per mezzo della Metafisica. Ma la conoscenza puramente empirica dell'uomo non basta alla Pedagogia e tanto meno quanto più mutevole è un'epoca storica nei riguardi dei suoi costumi, delle sue abitudini e delle sue opinioni » (53).

Questa tesi implica due precise affermazioni:

1) *Soltanto l'apporto di una etica e di una psicologia scientificamente elaborate, anche se basate sull'esperienza, può garantire alla pedagogia il suo carattere scientifico.* Ciò risulta da inequivocabili esplicite affermazioni di Herbart: « Per l'educatore è tutto sapere come si determini in lui (= nell'educando) la cerchia dei pensieri (= psicologia); perchè i pensieri diventano sentimenti e questi alla loro volta princìpi e regole di condotta » (54). « La prima scienza dell'educatore, benchè non debba costituire tutto il suo completo sapere, dovrebbe essere una Psicologia nella quale si trovasse racchiusa a priori la totalità possibile dei moti dello spirito umano... Ma essa non potrebbe

---

(52) Id., *Ibid.*, pp. 91-92.

(53) G. F. Herbart, *Disegno di lezioni di pedagogia*. Trad. Marpillèro, Palermo, Sandron, § 2, pp. 1-2. I corsivi sono nostri: « La psicologia e la filosofia della natura convengono in ciò, che entrambe contengono una parte *sintetica* ed una parte *analitica*, senza che tuttavia queste parti si possano staccare del tutto l'una dall'altra. Poichè le due scienze sono sospese tra la metafisica generale e l'esperienza; da quella scaturisce la parte sintetica, e da questa l'analitica... » (*Introduzione alla filosofia*, §. 157, p. 249).

(54) *Pedagogia generale dedotta, Introduzione*, § 16, p. 10. *Le parentesi sono nostre.*

mai sostituire l'osservazione dell'educando » (55). Ma ancor più necessaria della psicologia scientifica e di osservazione è l'etica: « Quanto è maggiormente necessario il principio che io ho posto sin dall'inizio: che bisogna sapere ciò che si vuole conseguire quando s'intraprende l'educazione!... Bisogna che l'educatore abbia dinanzi lo scopo del suo lavoro come una carta geografica o anche, se è possibile, come la pianta di una ben costruita città » (56).

Tutto lo sforzo speculativo di Herbart in campo filosofico ebbe, del resto, come molla principale la preoccupazione di trovare in un'etica e in una psicologia rigorosamente scientifiche le basi incrollabili per la penetrazione e la direzione scientifica della attività educativa. Questo ideale egli persegue dal primo scritto *Ueber die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung* fino agli ultimi scritti *Ueber die Möglichkeit und Notwendigkeit Mathematik auf Psychologie anzuwenden* e *Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik* (57).

2) *L'apporto dell'etica e della psicologia fonda ma non esaurisce nè costituisce formalmente la pedagogia, che è scienza a contenuto proprio.*

Anche se non esplicitamente formulata dall'Herbart, questa affermazione scaturisce logicamente da tutta la sua concezione della pedagogia. È questo contenuto proprio caratteristico, infatti, che può definire il carattere della Pedagogia quale Kunstlehre o scienza tecnica o scienza applicata, collocata con un suo posto e un suo compito nel campo delle scienze estetiche e che giustifica il suo fondarsi sull'etica e sulla psicologia: sarebbe strano che Herbart identificasse l'edificio con le sue fondamenta (58).

---

(55) Id., *Ibid.*, § 14, p. 9.

(56) Id., *Ibid., Introduz.*, § 15, p. 9.

(57) Queste ultime si possono trovare nell'ediz. cit. del *Willmann*, vol. II, p. 188-342.

(58) Nel *Disegno di lezioni di Pedagogia* questa distinzione appare chiaramente anche dalla sistemazione generale dell'opera, dove alle due parti fondamentali, la seconda, *Disegno di Ped. generale* e la terza, *Rami speciali della Pedagogia*, è fatta precedere la prima parte: *Del fondamento della Pedagogia* (etico e psicologico): come dichiara lo stesso Herbart nell'*Intro-*

È chiaro, del resto che, come scienza filosofica, secondo Herbart, la pedagogia debba avere come suo compito specifico l'elaborazione, la deduzione di concetti propri. Lo dichiara esplicitamente Herbart stesso. Dopo aver insistito sulla necessità per l'educatore della conoscenza della psicologia e dell'etica (come abbiamo accennato precedentemente), egli continua: « *Con quale intenzione* deve cominciare l'educatore la sua opera? Questa *riflessione pratica*, ma precedentemente *dettagliata sino alle norme* che noi dobbiamo scegliere secondo le attuali conoscenze acquisite, costituisce per me *la prima metà della Pedagogia.* In corrispondenza dovrebbe starvene *una seconda* in cui fosse *spiegata teoricamente la possibilità dell'educazione, entro i limiti offerti dalla variabilità delle circostanze.* Ma questa seconda metà non è finora che un pio desiderio come la Psicologia che dovrebbe servirle di fondamento » (59).

La Pedagogia, che « è la scienza di cui l'educatore si serve per proprio conto » (60) sembra, dunque, caratterizzarsi e contraddistinguersi dalle altre scienze per un duplice motivo, che determina anche la duplicitá del suo contenuto e dei suoi fondamenti:

1) Essa possiede un suo concetto proprio attorno a cui svolgere le proprie indagini, un oggetto che è *un fine* da definire e da raggiungere: *l'educabilità umana*, o « la possibilità di educare l'allievo » ossia « d'educare la volontà alla moralità », che dal lato epistemologico è anche il *principio* da cui con la collaborazione della Psicologia è possibile dedurre il tessuto dei concetti e delle leggi pedagogiche fondamentali.

« L'unità del fine pedagogico non può derivare dalla natura stessa della cosa; perchè tutto deve procedere da questa sola idea: l'educatore rappresenta presso il fanciullo l'uomo futuro, perciò

---

duzione, dove accenna ad una Pedagogia speciale, « quella forma d'esposizione, che esamina, successivamente, secondo le età dell'allievo, gli uffici dell'educatore », a cui « deve precedere la trattazione della Pedagogia generale, ordinata secondo i concetti fondamentali ». « Però — aggiunge H. — da prima bisogna porre il duplice fondamento della Pedagogia, sia per mezzo della Filosofia pratica, sia per mezzo della Psicologia » (*Dis. di lez. di Ped., Introduzione*, § 7, p. 4).

(59) *Pedagogia generale dedotta, Introduzione*, § 15, p. 10. I corsivi sono nostri.

(60) Id., *Ibid., Introduz.*, § 16, p. 10.

egli deve prefiggere ai suoi sforzi quelle finalità che un giorno il fanciullo diventato adulto s'imporrà da sè e preparare il suo animo a seguirle nel futuro con facilità... » (61).

« Il regno delle finalità future dell'alunno si suddivide subito in due parti: la prima comprende i fini puramente possibili ch'egli forse vorrà un giorno proporsi e seguire tanto quanto gli piacerà; la seconda, totalmente distinta dalla precedente, racchiude i fini necessari ch'egli non si perdonerà mai di aver trascurato. In una parola il fine dell'educazione si divide nei fini che dipendono dalla libera scelta (non dell'educatore, nè del fanciullo, ma dell'uomo futuro) e in quelli che sono determinati dalla moralità » (62).

« Il lato oggettivo di queste finalità non dipende che dalla libera scelta e non presenta dunque alcun interesse per l'educatore. *Solo il volere dell'uomo futuro, e per conseguenza il complesso delle esigenze che* nel e per *questo volere egli el verà a suo riguardo, forma l'oggetto* della benevolenza dell'educatore... Ciò che ci interessa qui *non è un certo numero di fini particolari* (che del resto ci è impossibile conoscere in precedenza), *ma piuttosto nel suo insieme l'attività dell'uomo che si sviluppa, il "quantum" della sua forza viva e della sua attività immediata.* Quanto più queste sono grandi, piene, estese, intimamente armoniose, tanto più sono perfette ed offrono sicurezza alla nostra benevolenza » (63).

Il fine proprio dell'educazione è, dunque, per Herbart ben definito: la creazione nell'educando di un'energia volitiva intensa, stabilmente orientata, personale, che gli permetta di raggiungere nella vita le sue finalità umane (distinzione tra le generiche ultime finalità umane di carattere etico e le specifiche finalità educative, strumentali rispetto a quelle).

Ma questo orientamento stabile deve avere una direzione ben definita, costruttiva, conforme alle esigenze dell'unità personale, da raggiungere necessariamente. Questa direzione è data dalla *moralità*. Il fine ultimo dell'educazione sarà quindi la formazione dell'uomo alla moralità, la formazione di un *carattere* morale, della personalità: portare l'alunno al « proponimento

---

(61) Id., *Ibid.*, Lib. I, c. II, § 5, p. 31.
(62) Id., *Ibid.*, Lib. I, c. II, § 6, p. 32.
(63) Id., *Ibid.*, Lib. I, c. II, § 8, p. 32.

di dirigere la volontà secondo il giudizio morale». « Se l'allievo ubbidisce a questo proponimento, in tale ubbidienza consiste la moralità» (64). «La virtù è il nome proprio del fine pedagogico nel suo complesso. Essa è l'idea della *libertà interiore* sviluppatasi e realizzatasi permanentemente in una persona. Ne deriva un duplice compito, poichè la libertà interna consiste in un rapporto tra due termini: il criterio morale e la volontà, e l'educatore deve curare di realizzare da prima ciascuno di questi due termini separatamente, affinchè possano poi associarsi in un rapporto costante... La tendenza a realizzare costantemente quel rapporto, non è altro che la moralità stessa» (65).

Il fine ultimo dell'educazione è dunque, secondo Herbart, la formazione di una decisa permanente orientazione volitiva verso i valori morali; educazione è creazione dell'agire morale personale, e cioè dello *stabile agire consapevole e volontario secondo le esigenze morali*, è costituzione del *carattere*. E poichè, a rigor di termini, educazione simpliciter ed educazione morale secondo Herbart si identificano, lo scopo dell'educazione in genere come dell'educazione morale è «fare in modo che le idee del giusto e del bene divengano, in tutto il loro rigore e la loro pure za, gli oggetti reali della volontà, vegliare affinchè il mondo intrinseco ed effettivo del carattere, l'essenza intima della personalità, si determini in conformità di queste idee, ad esclusione di qualsiasi altra scelta arbitraria» (66).

Ma questa stessa finalità — per l'identificazione herbartiana di educazione ed istruzione — non può essere raggiunta se non con la mediazione di una finalità pedagogica strumentale, che Herbart chiama *la unimolteplicità o plurilateralità dell'interesse*. Essa è richiesta affinchè l'educazione si risolva precisamente nella formazione di quella complessa energia volitiva di autodeterminazione personale verso le libere scelte future (67). « La virtuosità particolare riguarda la libera scelta: la

---

(64) *Disegno di lez. di Ped.*, § 16, pp. 7-8.

(65) Id., *Ibid.*, § 8-9, p. 5.

(66) *Pedagogia generale dedotta*, lib. I, c. II, § 14, p. 35.

(67) Non bisogna — scrive Herbart — « perdere di vista i rapporti tra l'interesse unimolteplice e il carattere morale. Se la moralità non mettesse le sue radici nella cultura unimolteplice, allora si potrebbe in fin dei conti considerare la cultura morale come indipendente dall'istruzione » (*Pedagogia generale dedotta*, lib. I, c. II, § 41, p. 41).

ricettività multipla al contrario, che non può risultare che da molteplici iniziative fatte con lo sforzo personale, è cosa propria dell'educazione. Quindi noi indichiamo come prima parte del fine pedagogico la unimolteplicità dell'interesse, che bisogna distinguere da ciò che ne è l'esagerazione e cioè la molteplicità delle occupazioni... Interesse unimolteplice ugualmente ripartito. In questo modo noi arriviamo al significato dell'espressione corrente: sviluppo armonico di tutte le facoltà» (68). « Il fine ultimo dell'istruzione è posto nel concetto di virtù. Ma il fine prossimo, che deve assegnarsi all'istruzione specialmente se essa voglia raggiungere il fine ultimo, si può rendere con l'espressione: *plurilateralità* dell'interesse » (69).

Concludendo: fine dell' educazione è, dunque, mediante « il felice sviluppo dell'istruzione, realmente unimolteplice », arrivare a formare « la rettitudine del carattere », « la fermezza, la resistenza, l'invulnerabilità del carattere », « il vigore del carattere » (70), « la *motività* » del carattere, e cioè quell'atteggiamento per cui « l'uomo impara a determinarsi secondo motivi; impara ad ascoltare delle ragioni; in altre parole impara a coordinare ogni volta ai princìpi maggiori, che ha adottato, i princìpi minori offerti dal momento presente, e a mettere in pratica le conclusioni che ne risultano » (71).

---

(68) Id., *Ibid.*, Lib. I, c. II, § 9, p. 33.

(69) *Disegno di lezioni di Pedagogia*, § 62, p. 34.

(70) *Pedagogia generale dedotta*, lib. II, c. VI, p 28, p. 89.

(71) Id., *Ibid.*, Lib. III, c. I, p 18, p. 94. Questa interpretazione della posizione herbartiana di fronte alla questione dei fini pedagogici ci sembra decisamente la più aderente ai testi. Così anche G. Calò: *Fatti e problemi del mondo educativo*. Pavia, Mattei Speroni, 1911, p. 7: « Se l'istruzione ha per fine ultimo, mediato, la formazione del carattere morale, della persona, suo fine prossimo e immediato è però l'*interesse:* il che vuol dire che la funzione pedagogica ha degli scopi suoi propri diretti da raggiungere, i quali sono mezzi ai fini che sono stimati degni di essere conseguiti come costitutivi della personalità umana ». Ed aggiunge in nota nella stessa pagina: « Questo giova, secondo me, a dirimere la controversia tra coloro che vedono nella pedagogia di H. una molteplicità di fini (Moller, Strumpell, Stoy, Waitz e, almeno nella *Pädagogik in system. Darstellung*, il Rein), e coloro (Ziller, Willmann, Just, Voigt, ecc.) che ci vedono invece un unico fine, la *Tugend*, la *Sittlichkeit*, la personalità etico-religiosa ».

Dello stesso parere è A. Saloni, *o. c.*, vol. II, p. 17: « Il principio della massima universalità, ove convergono e si chiariscono tutti i singoli processi, è, nell'educazione, la formazione del carattere morale (moralità,

2)Essa ha un tessuto proprio di idee e di leggi dedotte dal fine ultimo e, subordinatamente, dal fine prossimo dell'educazione, in base alle conclusioni della psicologia e dell'esperienza: idee e princìpi e leggi che hanno precisamente lo scopo di illuminare e dirigere scientificamente l'attività educativa.

È assolutamente richiesto dalla complessità e importanza dell'educazione: « L'educazione richiede un'occupazione lunga, seria, che s'imprima profondamente nell'animo e grazie alla quale una massa potente, omogenea e tuttavia articolata di conoscenze, di riflessioni e di sentimenti occupa il centro dell'animo con una tale autorità, con tali punti di contatto con quanto potrebbe aggiungervi il corso dei tempi, che niente le possa passare di fianco senza attirare la sua attenzione, nè alcuna nuova cultura di idee vi prenda piede, senza che le differenze che la separano dalla prima non siano totalmente scomparse » (72).

Questo lavoro impegnativo, queste complesse finalità da raggiungere esigono precisamente dall'educatore la conoscenza della psicologia. L'uso di essa per la soluzione del problema educativo, che è problema dei mezzi per il raggiungimento delle finalità educative, dà ragione del sorgere della pedagogia-scienza. « Per l'educatore è tutto sapere come si determini in lui (= nell'alunno) la cerchia dei pensieri; perchè i pensieri diventano sentimenti e questi alla loro volta princìpi e regole di condotta » (73). E con questo non siamo ancora entrati nel campo dell'azione educativa in atto. È essa che richiede l'aiuto della pedagogia. « *Concepire con questa concatenazione* (= quella indicataci dalla Psicologia, come appare da quanto è affermato da Herbart nelle righe immediatamente precedenti), *i particolari e l'insieme di ciò che si potrà presentare all'alunno e disporre nel suo animo;*

---

aveva l'Herbart detto più semplicemente, ma più genericamente, nella *Rappresentazione estetica del mondo*). E qui sorge, per la dimostrazione dell'effettiva risoluzione nel fine, che tutti gli altri determina e da nessun altro è determinato, di ogni compito educativo, il problema fondamentale della pedagogia herbartiana. L'interesse, come fondamento di questa, sarà l'altro principio (fine prossimo), subordinato a quello supremo (fine remoto), che renderà possibile la mediazione tra il processo dell'istruire e quello della formazione morale ».

(72) Id., *Ibid.*, Lib. III, c. IV, § 40, p. 114.

(73) Id., *Ibid.*, *Introduz.*, § 16, p. 10.

ricercare 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: ecco ciò che offre, con la trattazione di diversi soggetti particolari, *un'infinità di problemi* e fornisce all'educatore una materia immensa che gli permetterà di rivolgere costantemente la sua riflessione e il suo esame su tutte le conoscenze e tutti gli scritti che gli sono accessibili, come su tutti i lavori ed esercitazioni che egli dovrà far progredire senza interruzione. A questo riguardo noi abbisogniamo di un gran numero di *monografie pedagogiche*, cioè di *guide* per l'impiego di ogni singolo mezzo didattico» (74).

Di tutti questi problemi educativi non si occupa, nè sul piano teleologico, nè tanto meno, su quello metodologico, l'etica, intesa più universalmente a definire gli ideali di vita dell'uomo in quanto tale. Essa, direttamente (anche se il suo contributo è indispensabile per questa determinazione) non determina le finalità educative, nè la finalità suprema nè, tanto meno, quella strumentale, mediata. Ad essa interessa definire quale sia la *rettitudine dell'agire* morale, ma non *se* e *come* questa si debba ottenere mediante l'acquisto di un carattere morale, con la plurilateralità dell'interesse, e con quali mezzi. Lo stesso è a dirsi della psicologia. In quanto il suo studio si rivolge obiettivamente a constatare il funzionamento del meccanismo delle rappresentazioni, alla sua misurazione, allo stabilire leggi di comportamento e di intensità, di durata, di azione e di reazione, essa rimane pura scienza speculativa, non si interessa dello sfruttamento pratico della conoscenza di queste leggi di comportamento, di azione e di reazione, per l'organizzazione dei mezzi per il raggiungimento delle finalità educative.

Le due opere pedagogiche fondamentali di Herbart vogliono rispondere a questa unità e specificità di concezione. Si tenta sempre di mantenere in esse un legame delle varie parti con il fine dell'educazione. Tutta la costruzione, inoltre, gravita con un ordine che vuol essere sistematico intorno a tre concetti fondamentali, che Herbart ritiene direttamente o indirettamente

---

(74) Id., *Ibid.*, *Introd.*, § 16, p. 10-11. I corsivi e la parentesi (come quella della nota precedente) sono nostri.

richiesti dalla realtà educativa: *Regierung*, *Unterricht*, *Zucht:* « del governo dei fanciulli, dell'istruzione, della cultura morale » (dal secondo si diparte « la dottrina dell'insegnamento, la così detta Didattica ») (75). Essi, e tra essi soprattutto il secondo, che è il solo formalmente e propriamente pedagogico, conferiscono alla costruzione pedagogica la sua struttura caratteristica, l'individualità propria, il contenuto specifico caratterizzante (76). Questo, secondo Herbart, garantisce alla pedagogia la sua consistenza territoriale caratteristica, come l'etica e la psicologia ne assicurano la rigorosa scientificità.

3. Critiche e difese della concezione herbartiana

Questa concezione la scuola herbartiana difenderà poi, soprattutto di fronte alla critica idealistica, sviluppando e chiarendo i due punti fondamentali indicati: esistenza di uno specifico irriducibile *problema educativo*, base e *campo* esclusivo e proprio e *inalienabile di indagini* di una scienza, la Pedagogia, distinta dalle scienze tributarie e fondanti.

Tra i numerosi rappresentanti, scegliamo *G. Calò*, la cui posizione appare tra le più esplicitamente e linearmente formulate di fronte ad un non meno esplicito assalto critico, quello di un idealista, G. Gentile (77).

---

(75) *Disegno di lez. di Ped.*, § 44, p. 22.

(76) « L'Etica presta e determina lo scopo per l'attività educativa, la Psicologia addita i mezzi e le vie da seguire tanto per fare il bene quanto per ischivare il male. Tutto ciò però non costituisce ancora l'idea propria, il contenuto proprio della Pedagogia. Questa disciplina come idea e come fatto proprio si riassume, secondo Herbart, nei tre fondamentali concetti del reggere, dell'istruire e dell'educare (Regierung, Unterricht, Zucht), partizione, su cui insiste Herbart, e su cui, secondo me, fanno sempre bene ad insistere gli attuali suoi discepoli » (N. Fornelli, *La Pedagogia secondo Herbart e la sua scuola*. Roma, Tip. della R. Accad. dei Lincei, 1886, p. 22).

(77) Nello scritto: *Il concetto scientifico della pedagogia*, in: *Rendiconti dei Lincei, Sez. di scienze morali, storiche e filologiche*, 1900. Serie V, 9, ristampato nel vol. *Educazione e scuola laica*. Firenze, Vallecchi 1921, p. 7-46. Cfr. nel volume citato anche il Cap. II, *Il concetto dell'educazione e la possibilità di una distinzione scientifica tra pedagogia e filosofia dello spirito*, p. 47-59.

L'opposizione gentiliana può sinteticamente formularsi in questi termini: — Una pedagogia che, come quella herbartianamente concepita, ha condizionata la sua scientificità dal suo fondarsi su due scienze-basi quali l'etica e la psicologia e, tuttavia, aspira ad un'esistenza propria, ad un suo contenuto scientifico irriducibile a quello delle due scienze fondanti, si trova nell'alternativa o, per conservare la sua autonomia e distinzione dall'etica e dalla psicologia, di rinunciare alla sua scientificità (chè la distinzione le impedirebbe di far *propria la scientificità* di quelle) oppure di *rinunciare alla sua distinzione riducendosi all'etica* ed *alla psicologia e salvando così la sua scientificità*, che si identifica così con quella del sapere etico e psicologico. In breve: la posizione herbartiana, che vuol difendere insieme la scientificità della pedagogia e la sua irriducibilità all'etica e alla psicologia, si rivela contradditoria, assurda.

Conclusione: dato il carattere di distinzione e di irriducibilità che Herbart vuol rivendicarle, la sua pedagogia non è scienza. D'altra parte, non può esistere pedagogia come rigorosa teoria dell'educazione che non si riduca a filosofia dell'educazione.

Ciò appare chiaramente, secondo il Gentile, da un rapido esame dei rapporti tra pedagogia ed etica e psicologia.

Di fronte all'etica la pedagogia non potrà distinguersi se non in quanto, mentre quella è costituita da leggi necessarie, da imperativi categorici, determinanti un fine *necessario* da raggiungere, essa sia costituita invece di leggi, di imperativi ipotetici, aventi per oggetto i mezzi *utili al raggiungimento* di quel fine necessario. « Ammessa, come deve ammettersi, la finalità etica della pedagogia, voluta da Herbart, questa, dal punto di vista herbartiano, sarà una tesi di etica e non di pedagogia. Alla quale non spetta già di dire all'educatore che egli deve rivolgere l'opera sua alla virtù, e promuovere nell'alunno l'idea dell'interna libertà; bensì di additare in che modo gli conviene di comportarsi, per raggiungere cotesta meta. Fatta la virtù scopo, l'educazione non è se non mezzo; e dell'educazione deve occuparsi la pedagogia, cioè di cotesto mezzo: esibendo perciò ciò che è utile, non ciò che si deve fare. Er-

rore pedagogico è, volendo arrivare alla virtù, prendere una via che conduce al vizio; non prendere questa via, quando si volesse proprio giungere a quell'altra mèta. Che in tal caso si commetterebbe un errore morale, una colpa; ma la pedagogia — se non è una cosa stessa con l'etica — non avrebbe da vedervi. Il ladro che si prefigge come fine nell'educazione dei propri figli, che questi imparino il mestiere paterno, e vi riesce sì bene da servisene poi felicemente come strumenti sicuri delle sue rapine, sarà moralmente colpevole, ma nessun Herbart potrà addebitargli errori di pedagogia » (78).

Volendosi distinguere dall'etica, da cui riceve i propri fini, la pedagogia herbartiana rimarrà confinata alla ricerca dei mezzi. Ma allora non si può chiamare l'etica base della pedagogia, nè essa potrà comunicare a questa la scientificità nel campo teleologico, ma si ridurrà ad esserne, come di ogni altro sapere umano, la regolatrice suprema. « La pedagogia insomma può avere bensì dei presupposti etici, ma i pressupposti non sono la scienza » (79). Non dovrà quindi aspirare a nessuna scientifica assolutezza nel campo delle finalità. La pedagogia herbartiana sarà costretta a rimanere pura tecnica psicologica utilizzabile per il raggiungimento di qualsiasi finalità, moralmente positiva o no: questo non può interessarla in quanto pedagogia.

Ma la stessa argomentazione si può rifare, secondo Gentile, a proposito dei rapporti tra la pedagogia, herbartianamente concepita, e la psicologia. Il volerle tenere distinte torna tutto a scapito della pedagogia, che vede volatilizzarsi automaticamente il suo contenuto proprio e la sua scientificità mano mano e nella proporzione in cui essa vuol affermarsi distinta. Non si vede, infatti, secondo il Gentile, come la pedagogia, quale scienza dei mezzi per il raggiungimento dei fini educativi, possa rivendicare un contenuto scientifico proprio, se le si sottrae, perchè appartenente ad altra scienza, tutto il tessuto scientifico delle leggi psicologiche. Poichè se l'educazione si svolge mercé il meccanismo della rappresentazione, « è chiaro che, dove la morale non segnava alla pedagogia più che la mèta, la psicologia le segna proprio la via. Parrebbe quindi che psicologia e pe-

---

(78) G. Gentile, *o. c.*, pp. 11-12.
(79) Id., *Ibid.*, p. 12.

dagogia si riducessero ad una stessa scienza» (80).

In conclusione: «L'Herbart non dimostrò punto perchè e in che modo dovesse concepirsi la pedagogia in quanto scienza. E le difficoltà latenti nel concetto che egli ne diffuse hanno impedito una netta determinazione del preciso ufficio della pedagogia e delle sue attinenze con le altre scienze dello spirito. S'è continuato a ripetere che essa è una scienza, perchè solidamente fondata sulla psicologia; ma viceversa la psicologia è rimasta psicologia e i pedagogisti, persuasi che la materia che essi debbono elabo are, dev'essere pur qualcos'altro, non trovano ancora la loro scienza o almeno il punto d'appoggio della tesi, a cui attribuiscono carattere scientifico» (81).

Precisazioni e integrazioni di G. Calò.

Dalla critica gentiliana e dall'esame stesso della posizione herbartiana emergevano soprattutto due elementi da focalizzare: 1) È possibile dare alla pedagogia un suo oggetto, un campo esclusivo di indagini? 2) L'edificio scientifico che per ipotesi si potesse costruire su questa base è irriducibile alla psicologia e all'etica, che sono tuttavia gli strumenti essenziali dell'indagine scientifica e la condizione stessa della scientificità di tale indagine?

Il pensiero di G. Calò si muove esattamente intorno a questi due poli, sui quali egli imposta e risolve il problema della pedagogia.

Ammessa la distinzione tra scienze teoretiche e scienze prati-

---

(80) Id., *Ibid.*, p. 15.

(81) Id., *Ibid.*, p. 15. Cfr., per es., anche L. Ventura, *Esiste la pedagogia?*, Milano, Soc. ed. Dante Alighieri 1920, p. 186: «La pedagogia non è scienza derivata, come pretendeva l'Herbart e gli herbartiani, perchè se il fondamento di essa è la psicologia e l'etica, qual è l'*organismo* di scienza che (per quanto derivata) resterebbe in ultima analisi alla pedagogia? Infatti non si dovrà negare che se una qualcosa si dice scienza, questa pur deve possedere alcun che di suo, per quanto poco, giacchè scienza significa *organismo, sistema* di leggi. Ora, dov'è questo sistema, sia pur ristretto, di leggi pedagogiche? O bisogna dire che queste leggi sono mutuate dalle altre scienze e la pedagogia non fa che applicarle? E allora si scende al concetto che essa non è altro che qualcosa di *parassitario* (la pedagogia che vive a spese altrui) o al concetto empirico di pedagogia *arte*».

che, secondo che il loro contenuto scientifico sia o non sia formalmente in funzione della direzione dell'azione, e posta la pedagogia tra le seconde, egli si propone esplicitamente il problema: « È possibile distinguere il contenuto della scienza pedagogica da quello di qualsiasi altra scienza dello spirito? In altri termini, ha essa per suo obietto un complesso di fatti e di leggi che rappresenti qualcosa di specifico, di differenziato e di relativamente autonomo rispetto agli altri domini del sapere, senza di che ogni scienza non può non ridursi a un accozzo di conoscenze empiriche o a un capitolo, a un frammento di un'altra scienza qualsiasi? » (82).

La tesi sostenuta da *G. Calò* è quella herbartiana.

Risponde infatti: « L'opinione più giusta è quella che fa capo all'Herbart e che considera la pedagogia come una scienza fondata da una parte sulla psicologia, che le conferisce la conoscenza dei mezzi, dall'altra sull'etica, che le dà la conoscenza dei fini... Non si vede infatti come altrimenti la pedagogia possa aspirare ad essere scienza se non uniformandosi da una parte alle leggi messe in luce dalla psicologia e dall'altra ai princìpi e agl'ideali messi in luce dalla scienza etica. Il che non vuol dire ch'essa s'identifichi nè colla psicologia nè coll'etica. La psicologia ci dà i fatti e le leggi del mondo psichico, considerando quest'ultimo come obietto di conoscenza, nel suo meccanismo di cause e d'effetti, nei suoi caratteri qualitativi e nel suo sviluppo: la pedagogia assume tali fatti e tali leggi come mezzi più o meno adatti allo sviluppo psichico determinabile in una data direzione più o meno artificialmente. E così l'Etica studia i princìpi della vita morale e i prodotti dell'attività etica nel mondo subiettivo e in quello obiettivo, storico-sociale: la pedagogia assume tali princìpi e tali prodotti come norme direttive e come fini ultimi da raggiungere, non dà essa le norme, non fa essa l'analisi, la scienza, la critica della coscienza morale. Il campo proprio della pedagogia è dunque la 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

---

(82) G. Calò, *Fatti e problemi del mondo educativo*, Pavia, Mattei Speroni, 1911, p. 4.

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, ecc.

Tale concezione della scienza pedagogica è stata in realtà la più feconda per i suoi progressi, che sono merito della seconda metà del secolo XIX... » (83).

1) La pedagogia ha un suo campo specifico di indagini: *l'educazione*. L'educazione — insiste G. Calò — è, di fronte ai fenomeni analoghi dell'accrescimento, dell'allevamento e dell'addomesticamento, un fatto esclusivamente umano e ben definito nella sua realtà, che non si determina sufficientemente con il richiamo al concetto di perfezionamento, in genere. Si deve difatti distinguere il concetto generico di educazione-perfezionamento dal concetto proprio e stretto di perfezionamento educativo. « In un senso largo, essa è lo sviluppo e perfezionamento continuo dell'individuo umano dalla nascita fino alla morte: sviluppo e perfezionamento che si compie attraverso esperienze di tutti i generi, sia per le forze interne dell'anima che vanno a poco a poco rivelandosi e svolgendosi secondo certe leggi, sia per il contatto con tutta quanta la realtà. In tal senso, tutto ciò che cade nell'esperienza, tutto ciò che agisce sopra di me, entra nella storia della mia vita, fa parte della mia educazione: il tramonto che osservo in questo momento non meno della lezione che ho ascoltato in classe, l'infreddatura che mi sono preso a una passeggiata non meno della parola di mio padre che mi rimprovera o mi dimostra che ho mancato a un dovere. Ma è chiaro che la pedagogia non può essere una storia dello sviluppo dell'individuo, nel quale entrano... elementi innumerevoli che sfuggono all'azione e all'intenzione dell'uomo » (84).

---

(83) ID., *Ibid.*, pp. 8-9.

(84) G. CALÒ, *L'educazione degli educatori*, Firenze, Perrella 1920, vol. I, pp. 27-28. Su questo concetto generico di educazione è, invece, imperniata, per es., la concezione della pedagogia di G. DELLA VALLE, per il quale il concetto di pedagogia come « scienza ed arte dell'educazione infantile e dell'istruzione elementare, come molti a torto si ostinano a ritenere, attardandosi in vecchi pregiudizi e in formule antiquate » (*Le leggi del lavoro mentale*, Torino, Paravia 1910, p. 66) è assolutamente superato. Poichè, « non è il fanciullo il soggetto del processo educativo, ma l'uomo

« In un senso stretto » l'educazione è « *quello che l'uomo può fare per l'uomo, finchè questi non sia giunto al possesso delle sue facoltà...* » *e cioè fino al* « *momento in cui l'individuo, avendo sviluppato sufficientemente le sue facoltà, essendo diventato consapevole di sè, dei suoi doveri, essendosi formato un ideale di vita, potendo fidare nelle sue forze, non ha più bisogno d'essere diretto da altri; in stretto senso dunque, l'educazione è sviluppo spirituale promosso, però in maggiore o minor misura, intenzionalmente da uno spirito già formato, implica cioè un* RAPPORTO EDUCATIVO. Sicchè, subiettivamente, cioè dal punto di vista dell'educando, essa è processo di sviluppo e di formazione, obiettivamente essa è azione d'uno spirito formato che cerca trarre a sè, cioè fino al livello della maturità spirituale, uno spirito non ancora formato » (85).

Educazione, definita nel suo senso proprio e caratteristico, è, quindi, « il complesso d'azioni mediante le quali gli adulti, in quanto personalità etiche, promuovono, direttamente o indirettamente, lo sviluppo e il perfezionamento delle facoltà d'un individuo umano avendo di mira, come scopo ultimo, la formazione in lui del carattere morale » (86). E così definita, è innegabile che essa costituisca un problema peculiare e specificamente distinto da altri, sia etico che psicologico. La sua importanza nella storia umana, poi, implica l'esigenza di una penetrazione scientifica della sua realtà totale, staticamente e dinamicamente considerata. Essa sta alla base del sorgere della pedagogia.

---

nella sua integrità psicologica e morale, in qualunque età, in qualunque condizione sociale, in qualunque arte, mestiere, professione; perchè non esiste età in cui l'uomo non sia capace di evoluzione intellettuale ed etica, sia mediante lavoro compiuto da solo, sia per mezzo della collaborazione di altri individui ». La « Pedagogia scientifica » totale, allora, comprende non solo l'indagine del lavoro che si compie nella scuola di ogni grado, « ma anche di quello che ferve nei gabinetti scientifici, negli uffici amministrativi, nei Tribunali, nelle banche. Essa studia il vastissimo campo delle funzioni psichiche agenti verso un fine che abbia comunque valore, ed equivale a « Scienza dello sviluppo umano » solo ed appunto perchè lo sviluppo dura quanto dura la vita umana, e perchè non si ha sviluppo senza lavoro » (*ibid.*).

(85) ID., *Ibid.*, p. 28. Il corsivo è nostro.

(86) ID., *Ibid.*, p. 38.

2) Ma si impone l'ulteriore problema: la pedagogia è una scienza a sè? Se, cioè, la penetrazione scientifica dell'educazione è assicurata alla pedagogia dal suo fondarsi sull'etica e sulla psicologia, rimane ancora alla pedagogia un contenuto scientifico di sua esclusa proprietà?

La risposta di Calò, in base ad una analisi dei rapporti tra pedagogia da una parte ed etica e psicologia dall'altra, è decisamente affermativa.

« Herbart ritiene che, poichè la pedagogia riceve i suoi fini dall'etica, il carattere di *scienza*, per questo rispetto, si comunica legittimamente dall'etica alla pedagogia » (87), senza tuttavia che la pedagogia si identifichi senz'altro con l'etica.

Ed infatti: Herbart — ci dice Calò — « non s'è mai sognato di dire che la posizione del fine morale sia di spettanza alla pedagogia come tale — anzi! — e che da ciò le derivi il carattere di scienza » (88).

« Che cosa intende dire Herbart, in fondo? Che l'educazione è una forma d'attività pratica distinta — sebbene non indipendente — da quella etica, in quanto la prima implica un momento eteronomico: e non può non implicarlo, dal momento che essa parte dalla natura e vuol arrivare alla costituzione dello spirito (non intesi, si comprende bene, *natura* e *spirito* in senso hegeliano). Il fatto, poniamo, dell'insegnare qualcosa, è certamente un fatto che deve avere, direttamente o indirettamente, un fine morale, ma non è in se stesso, puramente e semplicimente, un fatto etico: nè il modo com'io posso far entrare quella verità nello spirito di quel tale allievo costituisce o rappresenta una legge morale » (89). La pedagogia risponderebbe quindi ad un problema ben distinto dal problema etico: e cioè al problema del *come* un uomo formato possa collaborare con un altro uomo non ancora formato perchè questi realizzi il suo carattere *morale*.

E d'altra parte, — continua Calò — « l'importante è che distinzione non implica indipendenza. Se così fosse, la pedagogia potrebbe avere un fine qualunque: il che vuol dire che potrebbe contenere tanti metodi e tante leggi, tra sè incoordinabili e repugnanti, quanti i fini ch'essa potesse assegnarsi: non

---

(87) *Fatti e problemi*, p. 29.
(88) Id., *Ibid.*, p. 29.
(89) Id., *Ibid.*, pp. 29-30.

sarebbe dunque, per questo rispetto, una scienza, perchè le mancherebbe una determinata e determinabile concezione del fine rispetto a cui le sue leggi potessero essere stabilite e ordinate fra loro. E d'altra parte, se l'etica stessa non fosse una scienza, capace di darci delle norme assolute, dei princìpi certi intorno al bene, la pedagogia, pur concepita, per il suo fine, dipendente dall'etica, non sarebbe affatto una scienza. In questo senso dice l'Herbart, e con tutta ragione, che l'etica comunica alla pedagogia il suo carattere di scienza» (90). E così, la verità o meno di una pedagogia sarebbe sempre affidata, nella sua parte teologica, al giudizio di un'etica. Tra le pedagogie formatrici di ladri o di rivoluzionari, sarebbe più propriamente pedagogia solo quella « scienza, che consiste nella determinazione, fatta in base alla natura umana, dei metodi conducenti a quei fini che, fra tutti i possibili fini dell'attività umana, sono considerati morali e perciò obbligatori » (91)

Concludendo: tra etica e pedagogia il rapporto è di *distinzione* (per la distinzione di problematica e di contenuto) e, insieme, di *subordinazione* necessaria di questa a quella.

Analogamente viene delimitato il territorio proprio della pedagogia di fronte alla psicologia.

Se il problema pedagogico è essenzialmente *problema di mezzi* per il raggiungimento di fini (le finalità educative), precisamente per questo sostanziale punto di vista si definisce il territorio specifico della pedagogia nei riguardi della psicologia, dalla quale pure scientificamente dipende: infatti, «la psicologia-scienza è necessaria, ma non sufficiente, alla pedagogia-scienza. Data *soltanto* la conoscenza delle leggi psicologiche, è evidente ch'io potrò applicarle in una direzione qualsiasi e avrò così un'infinità non unificata e non unificabile di metodi, che avranno il punto di partenza scientificamente determinato, ma non costituiranno in sè una scienza, perchè privi di un principio *finale* che dia loro un senso. Ma appunto perciò Herbart considera psicologia ed etica come *indissolubilmente* congiunte nella costituzione di una scienza pedagogica» (92).

---

(90) Id., *Ibid.*, p. 30.
(91) Id., *Ibid.*, p. 31.
(92) Id., *Ibid.*, p. 32.

La psicologia infatti ci offre solo descrittivamente, obiettivamente « i fatti e le leggi del mondo psichico, considerando quest'ultimo come obietto di conoscenza, nel suo meccanismo di cause e d'effetti, nei suoi caratteri qualitativi e nel suo sviluppo » (93). La pedagogia, invece « assume tali fatti e tali leggi come mezzi più o meno adatti allo sviluppo psichico determinabile in una data direzione più o meno artificialmente » (94), e precisamente nella direzione segnata dalle finalità pedagogiche da raggiungere, da essa elaborate alla luce dell'etica.

Il che non significa — osserva Calò — « che psicologia + etica diano la pedagogia, perchè io posso avere la conoscenza scientifica delle leggi psicologiche e la conoscenza scientifica delle leggi e degli ideali morali, senza essere con ciò in possesso di neppur una legge pedagogica: nella determinazione d'un metodo saranno sempre implicate una o più leggi psicologiche e, se pur indirettamente, la nozione d'un fine o d'una legge morale, ma non vi troveremo mai soltanto questo, bensì ancora la maniera speciale onde quella legge o quelle leggi psicologiche assumono valore e significato strumentale rispetto a quel fine » (95).

In questo, appunto, consisterebbe la novità scientifica della pedagogia. In quanto scienza pratica e cioè scienza che ha come *oggetto proprio* « la stessa attività pratica dell'uomo e le leggi secondo cui essa si esplica in vista di certi fini ed è capace di conseguire certi risultati » (96), essa opera la sintesi scientifico-pratica dei dati dell'etica e della psicologia per la direzione del *fare* educativo. « Non pone essa stessa le norme morali, ma le presuppone; come non pone le leggi psicologiche (il dato), ma le presuppone. Presuppone tutto ciò senza esservi *sic et simpliciter* riducibile » (95). « Il campo proprio della pedagogia è dunque la considerazione delle leggi psichiche individuali e sociali sotto l'aspetto strumentale, cioè come mezzi al conseguimento dei fini che l'Etica impone alla pedagogia » (96). Appunto perchè la pedagogia dipende dalla Etica e dalla psicologia « e

---

(93) Id., *Ibid.*, p. 9.
(94) Id., *Ibid.*, p. 9.
(95) Id., *Ibid.*, p. 33.
(96) *L'educazione degli educatori*, vol. I, p. 46.

applica le leggi dell'una e dell'altra, e cerca di far servire quelle della prima ai fini imposti dalla seconda, essa si chiama anche *scienza pratica applicata* » (97). Essa è precisamente « *la scienza che studia le leggi secondo le quali deve esercitarsi l'attività dell'educatore per svolgere le facoltà dell'individuo non ancora formato e per dirigerle al supremo fine educativo* » (98).

---

(97) Id., *Ibid.*, p. 57.
(98) Id., *Ibid.*, p. 46.

CAPITOLO II.

IL POSITIVISMO E LA PEDAGOGIA

Dopo Herbart e accanto all'idealismo, il Positivismo rappresenta uno dei movimenti di pensiero più decisivi per la maturazione e l'avvio a soluzione del problema « critico » della pedagogia; e non solo per antitesi, quasi che una soluzione esatta della questione non possa raggiungersi senza tener conto di esso o addirittura negandolo radicalmente e incondizionatamente. Se il movimento realistico-spiritualistico e, in buona misura, anche l'idealismo hanno impedito che il problema educativo si cristallizzasse su posizioni tecnicistiche e unilateralmente sperimentalistiche, è innegabile che il Positivismo ha contribuito vistosamente alla realizzazione del concetto di pedagogia intesa anche come tecnica scientifica, come metodologia, dai compiti molto pratici e positivi, in quanto direzione, norma e guida di azione.

È naturale, quindi, che chiunque intende impegnarsi nella ricostruzione di un sapere pedagogico integrale, non possa esimersi dal ritornare, pure, «a quel mondo positivista, che al concreto, al particolare, al finito, all'economico, al sociale, all'ambientale, alla vita insomma nella sua empiricità, (ha) dato tanta importanza, anzi il suo unico esclusivo significato » (1).

Questo moderato, ma non per questo equivoco, apprezzamento non esclude, anzi implica, che si depuri la soluzione

---

(1) G. Flores d'Arcais, *La pedagogia del Positivismo italiano*, Padova, Editoria Liviana (s. d.), p. 7.

positivista del problema della natura, del costituirsi e del sistemarsi del sapere pedagogico dalle scorie e dalle premesse gnoseologiche e metafisiche che ne compromettono la validità e l'integralità.

Non sembra, quindi, inutile un richiamo al positivismo in rapporto alla costituzione dell'edificio pedagogico, per preparare la via ad una successiva valutazione critica che non scarta aprioristicamente l'assimilazione e la franca accettazione di istanze, di esigenze e anche di motivazioni valide e costruttive.

1. Presupposti gnoseologici e metafisici.

Due « principi », per non dire presupposti acritici, ammessi come « assiomi » evidenti e indimostrabili, dominano e comandano tutta la *Weltanschauung* positivista della vita, del mondo e quindi della realtà educativa: 1) il *meccanicismo* (applicato anche ai fatti umani, biologici e psicologici), caratteristico soprattutto nella forma più coerente e radicale del positivismo filosofico e pedagogico italiano di R. Ardigò; e 2) lo *scientismo* di autentica marca illuministica, derivante dall'ottimistico dogma dell'*evoluzione* progrediente in un indefinito « migliorismo », teorizzato originariamente soprattutto da Spencer.

Questi concetti-base si fondano in definitiva nella *mens* 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 settore della pedagogia, di fronte alla brillante oratoria 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 erano più sufficienti incontrollati fervori, ma si chiedeva la rigorosa attenzione al singolo, a « questo » educando, in « questo » ambiente, in « queste » contingenze storiche, con « questi » limiti e « queste » esigenze. Anche come reazione, nasce la filosofia e la pedagogia del « fatto », scientifica, positiva, aggrappata all'esperienza, colta mediante l'osservazione e l'esperimento. Questo porterà poi con sè, e non certamente per necessità lo-

gica, la negazione di ogni realtà non osservabile e non sperimentale, la negazione dell'« assoluto » gnoseologico, metafisico, morale e, quindi, dell'Assoluto. « Il fatto è divino ». « Il fatto è il criterio della verità per ognuno dei suoi aspetti » (2).

Conseguenze: La Filosofia ridotta, in linea di principio, a critica di ogni metafisica e a pura metodologia delle scienze, e poi, fatalmente, a metafisica materialistica, monistico-evoluzionistica: « pur essendo banditi dal Positivismo gli apriorismi di una metafisica, non è bandito, nè si potrebbe, il bisogno di oltrepassare i fatti singoli giungendo ad una concezione suprema dell'universo: si può trascendere il fatto senza violarne le esigenze scientifiche » (3); 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.

È, quindi, eliminata la duplicità del metodo, deduttivo e induttivo. L'unico metodo veramente scientifico non è quello deduttivo, ritenuto astrattista e infecondo, ma quello induttivo, che positivamente fondato sull'osservazione e sull'esperimento, si applica indistintamente a tutti i fenomeni (naturali, morali, sociali, culturali, religiosi). Se ci sarà di fatto una molteplicità di scienze ciò non dipenderà dal determinarsi di gradi di conoscenza qualitativamente distinti, ma dovrà attribuirsi soltanto alla diversità dei fatti che si vogliono scientificamente, ossia « positivamente » studiare. Le scienze si distinguono precisamente in base all'irriducibilità effettuale dei fenomeni; una classificazione delle scienze, seguendo lo schema comtiano, dovrà assumere come criterio sistematico la complessità maggiore o minore dei fenomeni stessi.

Nella determinazione positivistica della scienza e in specie della pedagogia è venuta, inoltre, ad assumere una sempre maggior importanza una distinzione dei saperi, già accennata da Comte, ma che in seguito venne notevolmente sviluppata fino a costituire una salda base per la concezione della peda-

---

(2) G. Marchesini, *Dizionario di scienze pedagogiche*. t. II, p. 249.
(3) *Ibid.*, p. 250.

gogia come scienza applicata. Essa, per certi lati, trova riscontro in Aristotele ed è sostanzialmente propugnata anche da epistemologie non positivistiche.

Dopo aver nettamente separato le due sfere dell'attività umana, teoretica e pratica, il Comte accenna a « dottrine intermedie tra la teoria e la pratica diretta ». « È certo — continua il Comte — che l'insieme delle nostre conoscenze intorno alla natura e quello dei procedimenti che ne deduciamo per modificarla a nostro vantaggio, costituiscono due sistemi essenzialmente distinti per se stessi, che è conveniente concepire e coltivare separatamente ». Di queste scienze il Comte dichiara di non voler attardarsi a parlare, essendo esse ancora in via di formazione e di difficile costruzione; hanno infatti il compito di applicare i principi delle scienze alle arti, e « ogni arte dipende non soltanto da una determinata scienza corrispondente, ma da molte insieme », tanto che le arti più importanti mutuano aiuti diretti da quasi tutte le scienze principali (4).

L'approfondimento di questa distinzione è, invece, una delle preoccupazioni dei pedagogisti successivi. Il problema è affrontato con grande chiarezza da *L. Dugas*, nel volume *Le problème de l'éducation* (5).

Rimane acquisita, evidentemente, anche per il Dugas, la distinzione tra teoria e pratica e perciò tra scienza e arte. « L'arte e la scienza sono due forme del pensiero, aventi ciascuna il loro oggetto proprio, il loro compartimento distinto. Oggetto dell'arte è l'azione, quello della scienza la speculazione. Poichè il punto di vista del teorico non è quello del pratico, nemmeno il suo spirito è il medesimo, non suppone le stesse attitudini, non manifesta le medesime qualità... La scienza è teoria e l'arte è pratica; ne segue che le loro concezioni differiscono tra loro, che una è astratta e l'altra è concreta, che esse non possono quindi concordare esattamente, ma hanno una certa indipendenza e si sviluppano separatamente » (6).

Tra queste due attività, secondo il Dugas, se ne inserisce un'altra, intermedia, che si può rappresentare plasticamente

---

(4) *Cours de philosophie positive*, t. I, lect. II, Paris 1892, p. 54-55.

(5) *Le problème de l'éducation. Essai de solution par la critique des doctrines pédagogiques.* Paris, Alcan 1911, 2ª ed.

(6) Id., *ibid.*, p. 8.

nella persona dell'ingegnere. Egli si diversifica sia dall'empirico puro che dal teorico propriamente detto. Dal primo, perchè « conosce tutte le scienze che si riferiscono alla sua arte, più esattamente, perchè possiede una istruzione scientifica completa, generale e speciale: generale, perchè non c'è conoscenza scientifica degna di questo nome che non abbia questo carattere e perchè non c'è arte così specializzata che non sia tributaria di più scienze alla volta, per non dire di tutte; speciale e cioè subordinata all'arte che egli esercita, orientata nel senso di quest'arte, in una parola, tecnica ». L'ingegnere differisce inoltre dal teorico puro, « poichè non ha di mira lo sviluppo delle teorie scientifiche, ma l'applicazione di queste teorie a problemi pratici » (7). L'ingegnere deve dunque possedere insieme le qualità dello scienziato e dell'esperto, applicando le teorie con l'occhio attento alle esigenze della materia su coi lavora e scegliendo le conoscenze utili all'azione.

Ma questa sintesi di elementi scientifici e tecnici a servizio dell'azione non deve solo essere vitale, operata di fatto dalla mente del tecnico chiamato a risolvere problemi pratici, ma deve trovare il suo corrispettivo in una scienza speciale, appartenente alla categoria delle « scienze pratiche », come l'ingegneria, la medicina, ecc.

Tra queste si inserisce anche la pedagogia.

2. La pedagogia come scienza pratica.

Dalle precedenti osservazioni, appariranno subito evidenti i caratteri peculiari della concezione positivistica della scienza pedagogica.

Anzitutto, è chiaro che anche ad essa, « scienza dell'uomo », saranno applicati gli stessi mezzi di conoscenza e metodi positivi e sperimentali delle altre scienze della natura, in senso esclusivo. Saranno quindi negate, almeno nelle intenzioni, considerazioni transfenomeniche, metafisiche. Si dovrà stare strettamente aderenti al « fatto », da spiegare, illuminare, approfondire e dirigere, richiamandosi alle sue connessioni con gli al-

---

(7) Id., *Ibid.*, p. 28.

tri fatti naturali, con i suoi vari condizionamenti biologici, sociali, psicologici.

E, dunque, sarà in primo luogo, in senso stretto, pedagogia la scienza teorico-pratica del fatto educativo: « scienza, in quanto essa è un insieme o un sistema di nozioni teoriche »; pratica o teoria di un'arte, in quanto « per il suo oggetto essa tende a un fine pratico, poichè essa studia le leggi dell'intelligenza e del carattere, in vista di farle servire allo sviluppo normale dell'intelligenza e del carattere, poichè essa trasforma le leggi psicologiche in regole didattiche» (8). In una parola, essa è la teoria dell'arte dell'educazione, come la medicina è la teoria dell'arte di ristabilire la salute (9).

In senso subordinato, appartengono al sistema delle scienze pedagogiche tutte le scienze (o quelle parti o aspetti delle scienze) ausiliari, in quanto forniscono la base scientifico-teorica giustificatrice delle leggi tecniche dell'arte educativa.

Questo concetto della pedagogia come sistema di conoscenze miranti alla soluzione pratica del problema educativo, come nel tradizionale concetto aristotelico di *scienza pratica* o, meglio, *poietica*, la rende tributaria di tutto lo scibile: sociologia ed igiene, psicologia e fisiologia, scienze storiche e positive. Ma a differenza delle posizioni realistico-spiritualiste, nel positivismo manca a questo complesso un saldo principio etico-religioso unificatore, assumendo, pertanto, teoreticamente e praticamente, l'aspetto di un acervo di materiali da costruzione, raccolti senza una precisa, superiore, spirituale e personale unità finalistica. La pedagogia, scriveva G. Tauro, « è una sintesi di scienze applicata ad un fatto, ed è scienza in quanto intorno a questo fatto organizzi i risultati di tutte le scienze che con esso hanno rapporto » (10). Tra tutte le scienze hanno, tuttavia, capitale importanza la Sociologia e la Biologia.

Ci si spiega, allora, da un lato il sorgere, nel Positivismo, delle complesse enciclopedie pedagogiche, sul tipo de *La scienza comparata della educazione* (in quattro grossi tomi) di De Domi-

---

(8) Id., *Ibid.*, p. 1.

(9) Id., *Ibid.*, p. 2.

(10) G. Tauro, *Introduzione alla pedagogia generale*, Roma 1906, p. 9. Cfr. anche A. Straticò, *Estensione e limiti del concetto di pedagogia*, Palermo, s. d.

nicis e, dall'altro, la logica interessante conclusione: « La pedagogia è diventata una parte della biologia e della sociologia » (11).

Ne offre un esempio eloquente il De Dominicis stesso nell'opera più scolastica *Linee di pedagogia elementare*, in tre volumi: Parte I: *La scuola e lo scolaro*; Parte II: *La vita interna della scuola*; Parte III: *Storia della scuola e delle istituzioni educative.* « L'opera educativa

- risulta da tre fattori
  - naturale e fisiologico, costituito da
    - l'ambiente fisico
    - le disposizioni ereditarie
    - le disposizioni congenite
  - sociologico storico, costituito da
    - l'ambiente sociale e dalla sua evoluzione
  - diretto, costituito da
    - l'azione deliberata della generazione adulta sulla generazione adolescente
- si propone
  - come fine generale
    - la conservazione e la preparazione dell'individuo alla vita della specie
  - come finalità speciali odierne
    - un fine etico
    - un fine economico
    - un fine di cultura e scientifico
    - un fine nazionale e umano
    - un fine di libertà vocazionale...
- si attua secondo le leggi... di adattamento: che è violata da
  - tutti i falsi teologismi
  - tutti i falsi filosofismi... » (12).

Pertanto, « 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;

---

(11) S. De Dominicis, *Idee per una scienza pedagogica*, Torino, Paravia 1900, p. 2. L. Dugas, invece, scrive: « Ciò che la medicina è alla fisiologia, la pedagogia è alla psicologia; *essa è la scienza psicologica applicata all'arte dell'educazione e limitata a quest'arte* » (*o. c.*, p. 2).

(12) S. De Dominicis, *Linee di pedagogia elementare*, vol. I, Roma, Soc. ed. Dante Alighieri, 1922, p. 34.

3° *Politica, Didattica ed Etologia*, se studia la vita interna della scuola in ordine al suo governo, agl'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 » (13).

È la conclusione più logica per una Pedagogia, che — come scrive G. Marchesini — « in quanto è scienza non può attenersi che al metodo scientifico o positivo... Non sarebbe una scienza se si fondasse sull'autorità o sulla tradizione, e adottasse concezioni astratte rette dalla pura credenza... Questo *Positivismo pedagogico*, lo chiameremo così, non si scosta dall'*Idealismo* se non nel metodo; non già — e sarebbe stoltezza crederlo — perchè ripudi le idealità e il loro culto. È anzi proposito essenziale del Positivismo, come noi lo intendiamo, di ricercare alle idealità stesse un fondamento sicuro, una giustificazione pienamente razionale, un campo fecondo di esplicazioni. Le idealità non sono infatti una creazione dello spirito puro, ma emergono dalla realtà bio-psichica dell'uomo e dalla vita sociale come loro indistruttibili leggi » (14).

Ancora più cospicuo e sistematico esempio di pedagogia biologico-sociologica meccanicistica è *La scienza dell'educazione* di R. Ardigò (15). La critica dei concetti « trascendenti » e « fissi » di educazione, la definizione di educazione che positivisticamente offre, l'applicazione in campo pedagogico del concetto

---

(13) Id., *Ibid.*, p. 55.

(14) G. Marchesini, *I problemi fondamentali della educazione*, Torino, Paravia, 1922, p. 63-64.

(15) R. Ardigò, *La scienza dell'educazione*, Padova, Fr. Drucker 1893, I[a] 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, p. 5-6).

di *formazione naturale* sono le premesse per una costruzione scientifica riducente la pedagogia ad un «fisica», o meglio ad 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 diversi dei cittadini in specie; 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» (16): «non il raggiungimento di scopi astratti fantastici (fine, perfezione, ecc.) perchè 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» (17). «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 sè 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*» (18).

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 tecni-

---

(16) R. Ardigò, *La scienza dell'educazione*, p. 16.
(17) Id., *Ibid.*, p. 19.
(18) Id., *Ibid.*, p. 17.

ca 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 produrlo.

« Ora, siccome pel fatto dell'educazione devono considerarsi i quattro momenti che seguono: I. ATTIVITÀ — II. ESERCIZIO — III. ABITUDINE — IV. EDUCAZIONE, poichè non vi ha *educazione* se non formata l'*abitudine*, nè 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 » (19).

La Pedagogia di Ardigò diventa da questo punto sino alla fine un trattato di psico-fisiologia, accompagnato da norme tecniche, fondato 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 dell'azione, incentrata nel problema dello *stimolo*: « La formazione, come di ogni cosa, così pure dell'uomo, avvenendo per 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 » (20).

Nella pedagogia meccanicistica dell'Ardigò assume importanza capitale l'*esercizio*, « ripetizione continua degli atti medesimi » (21), 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 » (22). Se poi nell'esercizio si ammette l'intervento di un'attività volontaria, anche questa, tuttavia, non sfugge al-

---

(19) ID., *Ibid.*, p. 20-21.
(20) ID, *Ibid.*, p. 51.
(21) ID., *Ibid.*, p. 173.
(22) ID., *Ibid.*, p. 181.

l'interpretazione meccanicistica e deterministica (23).

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... » (24). 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 pred.sposizione organica determinante è l'effetto dell'esercizio dell'individuo... L'abitudine è effetto dell'esercizio... *e tale, che basti una stimolazione iniziale perchè la serie degli atti organicamente predisposta si svolga poi tutta da sè automaticamente* » (25).

Quando però, l'educazione dovrebbe essere definita nella sua essenza propria e il problema educativo affrontato nella sua specificità, si rivela l'estrema povertà del fisiologismo meccanicista della pedagogia del Positivismo, costituzionalmente incapace di interpretare e salvaguardare i valori spirituali e personalistici. L'*educazione* non aggiunge più nulla all'*abitudine* deterministica. Nell'opera di Ardigò, quella che sarebbe dovuto essere la *Parte IV* del trattato di *scienza dell'educazione* non si riduce che alla dichiarazione di rinuncia a portare il problema dell'educazione un passo più avanti di quello che non abbia fatto la psicofisiologia dell'abitudine. Il meccanicismo ateleologico non poteva avere altra conclusione. « Spiegato così che sia l'abitudine, e come e perchè si formi, con ciò resta spiegato, che sia, e come, e perchè 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 » (26).

Non dissimili posizioni, con irrigidimenti positivistici o con fugaci concessioni alla metafisica si riscontrano negli altri

---

(23) ID., *Ibid.*, p. 192-193.
(24) ID., *Ibid.*, p. 174.
(25) ID., *Ibid.*, p. 312.
(26) ID., *Ibid.*, p. 329-330.

positivisti. Tra gli italiani sono notevoli, dal punto di vista di una sistemazione pedagogica, A. ANGIULLI, *La filosofia positiva e la pedagogia* (discorso fatto all'Univ. di Bologna nel 1872), P. SICILIANI, *La scienza dell'educazione* (1879), G. MARCHESINI, *I problemi fondamentali dell'educazione* (1917) e G. A. COLOZZA, *Questioni di pedagogia* (1915). Particolarmente limpida e interessante sia dal punto di vista storico che da quello della nostra posizione critico-ricostruttiva è la rapida difesa dell'autonomia della pedagogia, fatta da quest'ultimo, in una prolusione letta a Palermo nel 1903, dal titolo *La pedagogia nei suoi rapporti con la psicologia e con le scienze sociali.*

« Non perchè la pedagogia ricorre ai dati di non poche discipline, dei quali dati si avvale soltanto per spiegare fatti e per risolvere problemi del tutto suoi, può ritenersi che per ciò semplicemente cessi di essere scienza con caratteri e fisionomia propria. La pedagogia è scienza a sè, perchè risponde a tutte le esigenze proprie del sapere scientifico, perchè è un tutto organico di conoscenze, le quali non pure hanno unità logica dalla loro connessione e coerenza e dal loro ordinamento metodico, ma hanno, e questo più interessa, unità materiale dalla natura speciale dell'oggetto al quale si riferiscono. Le ricerche proprie della scienza dell'educazione presentano caratteri distintivi, non mirando a spiegare o a precisare che cosa siano i poteri dello spirito nè a determinare il fine cui in un determinato momento storico, tende l'umanità, sibbene a rispondere alla domanda del *come* si abbiano a formare tali poteri e del *come* raggiungere essa finalità.

Il *come*, ecco il quesito proprio della pedagogia e pel quale essa è scienza non solamente esplicativa, ma normatrice, non propriamente di ciò che è, ma di ciò che dovrà essere, vale a dire del praticabile, del fattibile. Le sue verità sono fini da raggiungere ed indicazioni di mezzi onde quelli possano essere gradatamente attuati e realizzati » (27). E aggiunge: dalla « ricostruzione sperimentale e critica della scienza de' fenomeni dello spirito è sorta una nuova pedagogia: essa è scientifica perchè scientifici ne sono i fondamenti » (28).

---

(27) Dalla antologia di ELIDE GUASTALLA, *Il positivismo pedagogico italiano*. Nella collana « I classici della filosofia », Torino, SEI, 1955, p. 208-209.

(28) ID., *Ibid.*, p. 211.

3) Il metodo sociologistico e la scienza dell'educazione.

In seno al Positivismo, oltre al tipo di pedagogia precedentemente descritto, un altro è venuto a determinarsi per l'applicazione ai fatti educativi del metodo sociologistico teorizzato da E. Durkheim (29). Secondo questi criteri metodologici è costruita la trattazione pedagogica di L. Cellérier, *Esquisse d'une science pédagogique*, di cui ci serviremo nella nostra rapida analisi (30).

Perchè a un complesso di conoscenze, di affermazioni e di teorie si possa attribuire legittimamente il carattere di scienza, secondo il metodo sociologistico devono verificarsi tre condizioni: I. « Una scienza si definisce in base al suo oggetto; essa suppone quindi che questo oggetto esista », sia effettivamente realizzato e suscettibile di osservazione; II. « Bisogna che questi fatti presentino tra loro una omogeneità sufficiente per essere classificati in una stessa categoria », che ne garantisca l'irriducibilità e l'unità; III. « Infine questi fatti la scienza li studia per conoscerli e soltanto per conoscerli, in modo assolutamente disinteressato... », poichè « la scienza incomincia solo quando il sapere è ricercato per se stesso ». La scienza pura è solo descrittiva, mai normativa. Anche se lo scienziato può perseguire finalità pratiche, in quanto tale, in quanto « si consacra all'investigazione scientifica egli si disinteressa delle conseguenze pratiche », egli semplicemente « dice ciò che è, constata ciò che le cose sono e si ferma a questo..., il suo compito è di esprimere il reale, non di giudicarlo » (31).

---

(29) Di Durkheim possono interessare in rapporto al nostro ordine di idee soprattutto *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, Alcan 1938 (IX ediz.) e *Éducation et Sociologie* (abbiamo dinanzi l'edizione Paris, Alcan 1926, con un'introduzione « *Sur l'oeuvre pédagogique de Durkheim* » di Paul Fauçonnet).

(30) *Esquisse d'une science pédagogique. Les faits et les lois de l'éducation*, Paris, Alcan 1910.

(31) É. Durkheim, *Éducation et Sociologie*, p. 76-78. Quali siano le regole per l'osservazione e lo studio dei fatti sociali (e pedagogici) Durkheim stabilisce nel volume *Les règles de la méthode sociologique*. Esse sono: I. « Considerare i fatti sociali come cose » (p. 15), come dati e non come concetti; II. « Eliminare sistematicamente tutte le prenozioni » (p. 31); III. « Non prendere mai come oggetto di ricerca che un gruppo di fenomeni precedentemente definiti in base a certi caratteri esterni che sono comuni

Con questi principi generali noi possediamo il criterio per stabilire se l'educazione possa diventare oggetto di ricerca scientifica e, più precisamente, possa dar luogo al sorgere di una nuova scienza specifica e irriducibile, la pedagogia. I. Che il fatto educativo sia storicamente reale, effettivamente posto nell'evoluzione umana non è frutto di arbitrarie ideologie, ma risulta evidente dall'indagine sociologica. « L'educazione vigente in una società determinata e considerata in un particolare momento della sua evoluzione, è un insieme di pratiche, di modi di fare, di costumanze che costituiscono dei fatti perfettamente definiti e che hanno la stessa realtà degli altri fatti sociali » (32); II. Anche la loro unità è di cristallina evidenza. « Tutte le pratiche educative di qualsiasi genere, per quanto diverse tra loro, hanno in comune un carattere essenziale: esse risultano tutte dall'azione esercitata da una generazione sulla generazione successiva allo scopo di adattarla all'ambiente sociale in cui è chiamata a vivere. Esse sono dunque modalità diverse di questa relazione fondamentale. Conseguentemente esse sono fatti della stessa categoria logica e possono quindi servire come oggetto di una sola medesima scienza, che sarà la scienza dell'educazione » (33); III. Anche il terzo requisito, la conoscenza disinteressata, si verifica, quando si abbia cura di avvicinarsi ai fatti educativi come a « realtà distinte da noi, realtà che ci resistono, realtà aventi per se stesse una natura definita e acquisita che ci si impone » e « di osservarli e cercare di conoscerli al solo fine di conoscerli » (34).

Nasce così la più autentica scienza dell'educazione, quella che « non viene — scrive il Cellérier — da parte del teologo, del moralista, del politico, dell'igienista o di tanti altri a proclamare ciò che dovrebbe essere secondo loro l'educazione », ma quella che « si limita a osservarli all'opera, all'opera edu-

---

ad essi e comprendere nella stessa ricerca tutti quelli che corrispondono a quella definizione » (p. 35); IV. « Quando il sociologo si accinge a esplorare un ordine qualsiasi di fatti sociali, deve sforzarsi di considerarli dal punto di vista in cui essi si presentano isolati dalle loro manifestazioni individuali » (p. 45).

(32) Id., *Ibid.*, p. 78

(33) Id., *Ibid.*, p. 79-80.

(34) Id., *Ibid.*, p. 79.

cativa ben inteso, e a cercare quali principi comuni li guidino », quella che « ricaverà questi principi dalla realtà e non dall'utopia... e soprattutto aspira a presentarli in un ordine che li illumina e ne rivela il concatenamento logico » (35). In conclusione, « classificare i fatti secondo i loro caratteri comuni e spiegarli secondo leggi costanti, questo è l'oggetto della scienza pedagogica come di tutte le scienze del reale » (36).

Il sociologista ammette, tuttavia, anche l'esistenza e la legittimità pratica della pedagogia intesa come « scienza normativa » e tecnica. Essa — ripete il Durkheim con il Comte — risponde a quell'atteggiamento mentale intermedio, per cui « invece di agire sulle cose o sulla realtà secondo modi determinati, si riflette sui procedimenti di azione che sono in questo modo adoperati, non con lo scopo di conoscerli e di spiegarli, ma di valutarne la consistenza, se essi siano ciò che dovrebbero essere, se non sia utile modificarli e in che modo e, perfino, di sostituirli con procedimenti nuovi... Le idee così combinate hanno come oggetto non di esprimere la natura delle cose date, ma di dirigere l'azione... Esse sono dei programmi di azione... Per esprimere il carattere misto di questa specie di speculazione, noi proponiamo di chiamarle teorie pratiche. La pedagogia è una teoria pratica di questo genere » (37).

Ma non è questa, secondo il Sociologismo, la più autentica interpretazione scientifica del fatto educativo. In primo piano deve porsi la « scienza dell'educazione » positiva e disinteressata.

E non si può negare, d'altra parte, che il concetto di « scienza dell'educazione » opposto al concetto di « pedagogia » possa costituire una utile suggestione ai fini di una sintesi costruttiva dell'universo sapere pedagogico.

4) **Risonanze positivistiche in pedagogie contemporanee.**

Sulla linea positivista si può porre anche, almeno dal punto di vista epistemologico, il moderno « strumentalismo » deweyano

---

(35) L. Cellérier, *o. c.*, p. XI.
(36) Id., *Ibid.*, p. VII.
(37) E. Durkheim, *o. c.*, p. 88-89.

che, sostanzialmente, deve ridurre la pedagogia, in quanto scienza dell'educazione, nella sua specifica individualità, ad una « ingegneria » (positivo-tecnica) degli spiriti individualmente e socialmente considerati.

Non forziamo il significato della parola, nè interpretiamo unilateralmente un pensiero che vuol essere più complesso. Anche noi, come vedremo, da certi punti di vista e per un particolare settore delle conoscenze pedagogiche, potremmo adottare un termine molto vicino a quello di « ingegneria »; e di questa parliamo effettivamente, con il termine, in certo senso rivoluzionario in campo spiritualistico-cattolico, di « pedagogia sperimentale ». D'altra parte, sia Dewey che i suoi più o meno originali seguaci non si accontentano di una pura sperimentazione pedagogica, ma tentano una elaborazione filosofica di carattere in qualche modo metafisico o transfenomenico della realtà educativa e dei concetti supremi della pedagogia. Questo, però, non impedisce che questa stessa « ideologia » *voglia* rimanere sul piano fenomenico e che la stessa *filosofia dell'educazione* di cui parlano, intenda ridursi ad analisi sociologiche e storiche, in cui è volutamente escluso un significato metafisico. Infatti, al dire di Dewey, questa filosofia « implica una certa totalità, generalità e irriducibilità della materia e insieme del metodo » (38), una *veduta d'insieme*, un atteggiamento generale verso il mondo e la vita. Si tratta sempre di un concetto puramente pragmatico: « Per conseguenza, la ricerca di una filosofia dell'educazione è fondamentalmente la ricerca di ciò che l'educazione realmente è », cioè di come hanno avuto luogo certi processi che abbiamo prima trovato soddisfacenti e desiderabili. Non è trasceso il piano del fenomenico. Si tratta, in fondo, di una filosofia dell'educazione fenomenistica e relativistica di tipo sociologistico (anche se con caratterizzazioni proprie) e di una scienza dell'educazione a carattere descrittivo, positivo e storicistico (39).

---

(38) J. Dewey, *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1949. p. 434. Cfr. tutto il capitolo XXIV. *La filosofia dell'educazione*, p. 430-444.

(39) Cfr. G. Corallo, *La pedagogia di Giovanni Dewey*. Torino, SEI, 1950. Parte I, Cap. IV. *La nuova pedagogia*, p. 39 ss. e specialmente il § 5. *La scienza dell'educazione*.

La posizione del Dewey trova riscontro in quella di un nostro divulgatore del verbo deweyano e cioè del prof. Francesco De Bartolomeis,

Non solo da un punto di vista strettamente epistemologico, ma anche per quanto riguarda il suo contenuto (a parte gli orientamenti ideologici e finalistici, atteggiati in modo del tutto caratteristico, conforme alla teleologia del socialismo comunistico) non si differenzia da questa concezione quella

---

La Pedagogia come scienza, Firenze, La Nuova Italia, 1953 (Parte I: *La Pedagogia come scienza*, costituita di articoli pubblicati su *Scuola e Città*, 1952-53).

Questi ne sono i termini essenziali e schematici:

1) « Indagare la natura, i mezzi e gli scopi dell'educazione, a prima vista, sembra che non possa voler dire altro che sviluppare sistematicamente le conoscenze che si riferiscono all'educazione e organizzarle in una scienza — la pedagogia — con caratteri e fini propri. Ma tale definizione in realtà è tanto generica da contenere, come vedremo, due concezioni totalmente diverse e in conflitto » (p. 3). « Ci accorgiamo subito, che rispetto all'uomo e all'educazione esiste una grande varietà di prospettive e che non con il ridurla alla conoscenza di tipo naturalistico la scienza assolve al suo compito... La legittima molteplicità di tali contributi, di diversa provenienza, è prova di quanto poco alla scienza dell'educazione si pervenga attraverso una via unica e diretta » (p. 5). « Quindi niente scienza dell'educazione fuori del riconoscimento di una complicazione dovuta alle condizioni naturali-spirituali dell'esistenza umana e alla pluralità dei fattori che agiscono nello sviluppo... Occorre ricercare il carattere scientifico della pedagogia in una direzione che porti verso una scientificità non coincidente nè con la positività dell'esperienza naturalistica nè con la speculatività della deduzione filosofica, anche se ha bisogno dell'una e dell'altra » (p. 7).

2) « L'elemento di complicazione è rappresentato non solo dall'aspirazione ma dall'effettiva capacità che la scienza ha di penetrazione umanistica...

Basta affacciarsi solo per un momento nel vasto campo della psicologia educativa o della psicoanalisi per convincersi che queste scienze mirano non alla superficie ma al profondo dell'uomo, ne interpretano i fenomeni, considerano il modo di modificarli, cioè si volgono all'azione per confermare le ipotesi e arricchire la base sperimentale...

Nel giro di pochi decenni psicologia, psicoanalisi e sociologia hanno messo in luce attraverso un'opera di esperienza e di interpretazione, dati e vedute che modificano radicalmente le nostre concezioni tradizionali sullo spirito, sull'uomo, sui sistemi d'influenza, sulle condizioni dello sviluppo, così da porre con urgenza il problema di una rivoluzione nei metodi di trattare l'educazione » (p. 9-10).

3) « Uno studio sulla natura dell'educazione è, tra l'altro, un'occasione per riconfermare l'originalità della ricerca umanistica ma su un piano nuovo, cioè senza spirito di ostilità e di antagonismo verso la scienza, senza risfoderare i logori luoghi comuni del meccanicismo, del materialismo, dell'ambivalenza o della neutralità della scienza. Una tale riconferma è necessaria

della pedagogia comunista, essenzialmente « positivista ». Abbiamo davanti a noi come esemplare significativo un manuale sistematico di pedagogia, molto diffuso nelle scuole russe, di Jessipov e Gonciàrov (40).

---

per chiarire il significato generale della richiesta di una pedagogia scientifica e per assegnare un posto insostituibile nell'ambito delle scienze pedagogiche alla filosofia della educazione o pedagogia generale... La molteplicità dei punti di vista è richiesta dalla molteplicità degli aspetti obiettivi. Nel caso dell'educazione dell'uomo questa molteplicità è ancora più evidente, così che ogni tentativo di unificazione scientifica non può essere altro che una prospettiva limitata, nella quale l'effettiva ricchezza problematica dell'educazione appare solo di scorcio » (p. 10-11).

4) Ma si tratta subito di intendere il concetto tutto proprio che De Bartolomeis si fa di tale filosofia; senso che induce a porlo senz'altro sulla linea positivistica. Egli, infatti considera « la filosofia come specializzazione, ossia come un'attività che nè può sostituirsi ad altre di diversa natura nè può fare da coronamento a tutte... Il *generale* della filosofia non è che un particolare punto di vista... La filosofia può essere definita la *particolare tendenza* a prospettarsi i problemi nei loro elementi più generali » (p. 39). « Questa conclusione sembra in contrasto con la concezione più comunemente accettata della filosofia, e cioè che essa miri a una visione generale della vita, a cogliere il significato più intimo dell'uomo, a dare un orientamento completo sui fini, i valori e gli ideali dell'esistenza » (p. 42). Per il De Bartolomeis, la filosofia non è, in fondo, che una generalizzazione, una tendenza a riportare i problemi umani della psicologia e della sociologia a concetti più generali, senza trascendere il mondo dei fenomeni, dell'esperienza. Ha una funzione di indagine interpretativa dell'esperienza, aderente ad essa, senza pretendere di cogliere l'essenza dei fatti educativi. « La filosofia dell'educazione, che sembrava liquidata dal progresso delle scienze sperimentali, deve restare più ferma che mai al suo posto, per svolgere con sempre maggiore efficienza un lavoro di chiarimento sistematico dei metodi e dei fini dell'educazione, accettandone l'evoluzione in rapporto a quello che di nuovo emerge sia dalle ricerche sperimentali sia dai mutamenti sociali nel loro complesso » (p. 50). « Ecco una serie di argomenti che possono costituire il campo di lavoro di una filosofia dell'educazione: Educazione e crisi del mondo contemporaneo; educazione e trasformazione sociale; i fini dell'educazione; l'organizzazione sociale dell'educazione; umanesimo vecchio e nuovo; influenze della rivoluzione industriale e tecnologica sull'educazione; democrazia e educazione..., lavoro individuale e lavoro di gruppo; *filosofia* dell'educazione e *scienza* dell'educazione; l'utilizzazione educativa della psicologia, sociologia e biologia; le tecniche ambivalenti; scuola attiva democratica e scuola attiva autocratica; il sociale e l'istituzionale nell'educazione; " umanità " e " metodo " nell'insegnamento, ecc. » (p. 51).

(40) Ci serviamo di una traduzione tedesca: B. P. Jessipow und N. K. Gontscharow, *Pädagogik. Lehrbuch für pädagogische Lehranstalten.* Traduz. sulla V ediz. russa a cura del « Deutsches pädagogisches Zentral-

« La pedagogia — è dichiarato subito all'inizio — è la dottrina dei fini e dei compiti dell'educazione, del suo contenuto, dei suoi metodi e della sua organizzazione, e cioè la pedagogia è la risposta alle seguenti questioni: *Per che cosa* sono da preparare le generazioni crescenti, *quali qualità* sono da forgiare in esse, *in che cosa e con quali metodi* bisogna istruire i giovani e come si devono educare? » (41). Ed è chiaro che questi fini sono costituiti dalla preparazione della gioventù a entrare fattivamente nell'organismo della comunità socialistica. « *Nel corso di tutto lo sviluppo storico della società anche l'educazione è venuta trasformandosi. I suoi fini e il suo contenuto furono determinati in ogni epoca storica dalla classe dominante, dalla sua politica. In ogni società classista l'educazione porta un carattere classistico. L'educazione è sempre intimamente legata alla politica.*

Con la vittoria della nuova classe progressista, del proletariato, l'educazione assume un orientamento socialistico. Lo Stato proletario, che si propone come scopo l'edificazione di una società senza classi, realizza gli ideali dell'umanità, mentre educa le crescenti generazioni nel senso di una concezione progressista del mondo » (42). « Istruzione, educazione e cultura si devono organizzare in modo che la giovane generazione possa costruire la società comunistica » (43). « *Lo scopo principale dell'educazione nella scuola sovietica è la costruzione di cittadini integralmente formati, di futuri costruttori e difensori della società comunistica* » (44).

D'altra parte, specificando, « *il concetto marxistico di uomo integralmente formato include l'unità della formazione intellettuale, dell'istruzione politecnica, dell'educazione fisica, morale e estetica* (45). Di qui il fondamentale carattere « intellettualistico », « illuministico » dell'educazione sovietica, fatta di « sapere », di « ideologia » e di scienza tecnica, al servizio di una morale storicista e classista (46). « *Educare la giovane genera-*

---

institut Berlin », Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin, 1953, pp. 439.

(41) Id., *Ibid.*, p. 5.

(42) Id., *Ibid.*, p. 17.

(43) Lenin, nel 1920 al III Congresso del Komsomol, cit. a p. 18.

(44) Id., *Ibid.*, p. 20.

(45) Id., *Ibid.*, p. 21.

(46) Id., *Ibid.*, p. 25 ss.

zione a divenire Patrioti, uomini sovietici, che fino all'estremo si votano alla patria, al partito comunista, al governo sovietico, al grande capo dei lavoratori in tutto il mondo, Stalin, e cioè educare uomini che odiano i nemici del popolo, questo è uno dei compiti della scuola » (47).

Come conseguenza metodologica di questo collettivismo teleologico, risulta che « *le capacità di ogni singolo si sviluppano nel collettivo e con il suo aiuto* » (48).

È chiaro che in una simile concezione così poco sinceramente e profondamente « personalistica » e da cui è assente volutamente il richiamo a più alti valori e prospettive spirituali, di valore eterno, tutto estrinsecista appaia anche il « sistema » scolastico, l'organizzazione dell'educazione e la metodologia pedagogica. Oltre una più scaltrita e moderna terminologia e un riferimento più esplicito a tecniche moderne, non si notano grandi differenze rispetto a una qualsiasi sistemazione pedagogica positivistica. Molto sfoggio di principi metodologici, di indicazioni organizzative, di procedimenti tecnici. Tutto l'afflato finalistico è costituito da monotoni, frequenti e monocolori richiami ai fondamentali principi classistici e dittatoriali del caratteristico marxismo sovietico stalinista (49).

È il trionfo della pedagogia tecnico-normativa, al servizio di un concetto di educazione essenzialmente « tecnico ». È su questa linea la definizione data da Kalinin: « Secondo me, l'educazione consiste in una influenza ben definita, sistematica e diretta ad un determinato scopo, esercitata sulla psicologia dell'educando per fissare in lui qualità desiderate dall'educatore » (50). Coerentemente, in clima sovietico, la pedagogia è pensata, realizzata e vissuta come «ingegneria delle anime umane» (51).

---

(47) Id., *Ibid.*, p. 26.

(48) Id., *Ibid.*, p. 27.

(49) Cfr. anche M. I. Kalinin, *Ueber kommunistische Erziehung. Ausgewählte Reden und Aufsätze*, Berlin, Dietz Verlag, 1951, tra cui anche un discorso del 2 ottobre 1940, *Ueber kommunistische Erziehung*, di cui si può trovare una traduzione italiana in *Relazioni internazionali*, 1940, N. 47, pp. 1682-1686. Cfr. Volpicelli Luigi, *Storia della scuola sovietica*, Brescia, La Scuola, III ediz. 1953.

(50) Kalinin, in *Relaz. Internaz.*, p. 1682.

(51) Cfr. l'interessante art. di G. C. Negri: A. S. Makarenko « *Ingegnere delle anime umane* », in « *Orientamenti Pedagogici* », 1955, p. 148-161.

CAPITOLO III

L'IDEALISMO E LA PEDAGOGIA

Negli sviluppi della questione « critica » della pedagogia si determina un'altra tendenza unilaterale (com'era unilaterale la precedente) che riduce a dilemma l'espressione sintetica del Herbart, e del dilemma dà tutto (od almeno il maggiore) risalto ad uno dei termini, e precisamente a quello della filosofia, riportando la pedagogia ad una identificazione o, almeno, ad una esclusiva derivazione dal problema filosofico.

Non che storicamente, il problema sia stato posto come sviluppo del pensiero herbartiano. Esso deriva come logico corollario da determinate posizioni teoretiche filosofiche. La rinascita dell'idealismo, reazione al positivismo, ripropone un'interpretazione particolare della realtà e della scienza, per cui dev'essere riesaminata, fra l'altro, come conseguenza, la posizione della filosofia e della pedagogia. Ma idealmente il processo interiore del problema rimane: era la soluzione « sintetica » herbartiana che per sua natura si prestava a questa scissione.

Le posizioni sono state varie: si toccherà solo di una più caratteristica (quella di G. Gentile) che per la sistematicità, originalità e coerenza logica interna, può illuminare un fondamentale aspetto del problema e portare alla soluzione, sia negativamente e positivamente, veri elementi di approfondimento.

1. Nell'alone dell'idealismo.

È noto lo scritto di Herbart: « *Ueber das Verhältnis des Idealismus zur Pädagogik* » (1). È « una vera e propria accusa di assurdità e contraddizione lanciata contro l'idealismo stesso, quando osi convertirsi, come nel Fichte, in una concezione determinata dell'educazione » (2), e cioè quando tenti di fondare una pedagogia.

Effettivamente, — come osserva A. Saloni — la contraddizione scoperta è reale « dal punto di vista dell'Herbart, teorizzatore della pedagogia quale scienza speciale, fondata su principi propri, da fissare e sistemare con minuziose e pazienti ricerche, ed applicabile poi, così costituita, ai fenomeni educativi, che attinge alla filosofia senza risolversi in essa, come determinato e perciò inconfondibile orientamento della ricerca » (3).

Ma anche prescindendo dalla posizione herbartiana e dal suo atteggiamento polemico, l'idealismo come ogni vasto movimento di pensiero, doveva necessariamente mostrare la sua capacità o meno di risolvere i problemi vitali della scuola e dell'educazione, con un pensiero originale e risolutivo. Questa soluzione era tanto più urgentemente richiesta, allorchè altre correnti di pensiero (per es. tutto l'esteso movimento positivistico) ostentavano una vitalità tutta particolare ed un senso così vivo di concretezza da erigerla a definitiva giustificazione. In particolare, per quanto riguarda la concezione della pedagogia l'idealismo vedeva congiunte contro di sè, sia le forze del positivismo che quelle del Herbartismo. Donde la necessità di una organica e radicale chiarificazione speculativa.

Non possiamo seguire, dopo le prime schermaglie herbartiane, tutto il rapido e vasto movimento filosofico-pedagogico, sviluppatosi in senso all'idealismo: indirizzo speculativo pluriforme, in cui fioriscono indirizzi ispiratisi liberamente e in varietà di motivi all'unico principio immanentistico. Non pos-

---

(1) Cfr. *J. Fr. Herbarts Pädagogische Schriften* (O. Willmann und Th. Fritzsch), Bd. 3, p. 434-453, « *Ueber das Verhältnis des Idealismus zur Pädagogik. Fichtes pädagogische Ansichten* »).

(2) A. Saloni, *G. F. Herbart*, Firenze, La Nuova Italia, 1937, vol. II, p. 200.

(3) Id., *Ibid.*, p. 208.

siamo quindi insistere sui singoli autori e non tentiamo neppure delle classificazioni rigorose. Pochi pedagogisti tengono una posizione metafisica ben definita: non c'è nessun kantiano puro, nessuno hegeliano puro; è in tutti un complesso interferire di tendenze filosofiche e quindi un'infinità tale di varianti, più o meno sostanziali, nell'edificio pedagogico, che uno studio adeguato obbligherebbe ad un'analisi estremamente particolareggiata.

Del resto gli elementi fondamentalmente vitali che in tutte queste varie opinioni si possono cogliere, e che possono servire ad una soluzione del problema della pedagogia, si possono ridurre a due soprattutto: anzitutto, è viva l'esigenza che i problemi educativi non siano situati su un piano puramente sperimentalistico, psicologico o biologico, troppo astratto e particolaristico, ma in una superiore visuale di oggettività e di universalità.

In varie correnti di pensiero derivate, è pure sentita spesso l'esigenza di sfuggire alle maglie di un idealismo troppo consequenziale, che distruggerebbe nell'eterno ritmo della vita dello Spirito assoluto le « astratte », ma sempre interessanti esplicazioni dello spirito « oggettivo » e « soggettivo ». Si tenta quindi in vari modi una rivalutazione dei valori culturali, etici, scientifici, tecnici.

Fondamentalmente si dovrà dire che nell'orizzonte dell'idealismo, in linea generale la pedagogia è considerata scienza dello Spirito, com'è l'Etica, com'è la Filosofia, oppure s'identifica senz'altro con la Filosofia. Ma queste espressioni devono essere prese come schematizzazioni di tendenze, nelle quali tanto nella concezione metafisica come in quella pedagogica indissolubilmente connesse, non solo fanno sentire la loro voce Kant o Hegel, ma anche altri pensatori con nuove esigenze e altri motivi (4).

Così avviene, ad esempio, con W. Dilthey e la sua Scuola,

---

(4) Cfr. un rapido cenno su alcune di queste tendenze nell'art. di A. Banfi: *Le correnti della Pedagogia contemporanea tedesca e il problema di una teoria filosofica dell'educazione* nella Riv. « Levana » (Firenze) a. IV, 1925, p. 265-289; 406-425; a. V, 1926, p. 41-67; 135-148. Cfr. pure G. Grunwald, *o. c.*, III sez. « *Die philosophische Pädagogik* », p. 100-141; e J. Göttler, *o. c.*, p. 323-339.

una corrente idealistica in cui è viva e sentita l'esigenza di salvare la specificità del problema educativo e, in parte, la ricchezza dei suoi aspetti empirici e storici, a scapito, tuttavia, dell'assolutezza realisticamente oggettiva dei Valori.

Ripudiata la concezione della validità delle scienze « astrattistiche », e, quindi negata la Psicologia come scienza positiva dei fatti psichici ed elevata, invece, a scienza superiore con il compito di descrivere e interpretare in un piano noumenico la struttura dello spirito umano nella sua attività di reazione e di assimilazione rispetto al mondo della cultura; d'altra parte, negata all'Etica la capacità di proporre ideali e norme assolute, fini e valori che essa non abbia assunto dal mondo stesso della cultura, « l'educazione non consiste più nella creazione immediata di una coincidenza tra essere e ideale, ma nello sviluppo di questa sintesi immanente alla vita spirituale, come è data nel rapporto tra l'individuo e la coltura e una teoria dell'educazione è la teoria del senso e dei momenti di tale sviluppo... Annullato l'essere psicologico astratto e l'astratto valore universale, il loro rapporto concreto e idealmente oggettivo, si presenta come il tipico mondo dell'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 per l'appunto l'educazione » (5). La Pedagogia è, insomma, una « geisteswissenschaftliche Disziplin », come lo è la Filosofia, la Psicologia, l'Etica: il suo compito è « die wissenschaftliche Durchleuchtung der Erziehung als eines eigentümliches Kulturvorganges » (SPRANGER) e cioè l'illuminazione teoretica del processo per cui lo spirito umano si immerge nella viva corrente dei Valori culturali.

Un'altra interessante tendenza è rappresentata dalla « noologische Pädagogik » di Eucken, Budde, Gaudig e dalla « Sozialpädagogik » di Natorp e della Scuola di Marburgo, in cui pur concedendosi un relativo valore di verità alle scienze che non siano « Filosofia », pure si continua a fare della Pedagogia,

---

(5) A. BANFI, in « Levana » 1925, p. 409. Di Dilthey è importante da questo punto di vista soprattutto l'opera *Ideen zu einer beschreibenden und zergliedernden Psychologie*, 1894.

che non si vuol senz'altro inghiottire nella Filosofia, una parte di essa o meglio un suo frutto, una sua germinazione.

Vi si può accostare anche la concezione, di origine schilleriana, difesa da E. Weber, che riducendo l'educazione all'educazione estetica, risolve la Pedagogia nell'Estetica (6).

In un altra tendenza, più decisamente e coerentemente hegeliana, con R. Hönigswald e E. Krieck, si ha, invece, una totale identificazione di Pedagogia e di Filosofia (7). Di fronte alla affermazione di R. Kretzschmar, proclamante « *Das Ende der philosophischen Pädagogik* » (è il titolo di una sua opera), sta la risposta recisa di E. Krieck: « Questa scienza dell'educazione non si fonda sulla filosofia, ma è essa stessa filosofia, cioè la ricerca dell'uomo e del suo mondo spirituale dal punto di vista dell'idea educativa » (8). È la tendenza che ci riporta all'idealismo più coerente, all'attualismo di Giovanni Gentile e dei suoi seguaci. «Questa identità è il contrassegno dell'idealismo assoluto; provarla è provare l'idealismo », afferma uno dei suoi aderenti (9).

2. La riduzione della pedagogia alla filosofia nell'attualismo di G. Gentile.

Una nuova presentazione del concetto gentiliano di pedagogia potrebbe apparire senz'altro superflua, quando si pensi alla linearità e chiarezza con cui il Gentile stesso svolge la sua tesi nel *Sommario di Pedagogia* e quanto esaurientemente sia stata spesso esposta, e quanto accanitamente difesa o criticata (10). E tuttavia, crediamo che per la completezza del

---

(6) Cfr. la sua opera capitale: *Aesthetik, als pädagogische Grundwissenschaft*. Leipzig, 1907.

(7) Hönigswald R., *Ueber die Grundlagen der Pädagogik*, 1918; Krieck E., *Philosophie der Erziehung*, 1922.

(8) *Philosophie der Erziehung*, Jena ,1922, p. 53.

(9) Vito Fazio-Allmayer, *Problemi di didattica*. Firenze, La Voce 1921, p. 15.

(10) Nicola Petruzzellis, ad esempio, nel suo volume *I problemi della pedagogia come scienza filosofica*, Brescia, La Scuola, 1947, vi dedica tutto un capitolo espositivo-critico (Cap. I). *La dissoluzione attualistica della Pedagogia* (p. 7-22). Esposizioni più ampie della teoria gentiliana sono contenute nelle recenti opere di Ersilia Liguori, *La pedagogia come scienza filosofica di Giovanni Gentile*, Padova, Editoria Liviana, 1951 e di Filippo

quadro delle posizioni fondamentali assunte di fronte al problema della natura e della struttura della pedagogia, sia essenziale un sia pur rapido cenno a tale caratteristica soluzione, delineandone almeno sommariamente la genesi e le motivazioni. Anche da questo lato, del resto, la nostra ricostruzione, pur partendo da altri principi e presupposti gnoseologici e metafisici e arrivando a diverse conclusioni, sarà ampiamente « comprensiva » e inclusiva. Accetteremo e accentueremo, infatti, la verità profonda che anche nella concezione idealistica della pedagogia è implicata e validamente difesa e cioè la ineliminabile portata metafisica, perchè spirituale e personalistica, antimeccanicista e umana, del problema pedagogico e il suo essenziale aspetto filosofico, non solo quale ineludibile presupposto della ricerca specificamente pedagogica (filosofia dell'educazione), ma anche come parte integrante della stessa pedagogia quale scienza pratico-poetica dell'educazione. Poichè essa, in quanto tale, non va intesa come pura teoria di una qualsiasi tecnica, ma come scienza risolutrice di un profondo e schietto problema umano, di dimensioni anche etiche e teologiche e, quindi, con risonanze ed esigenze ultrasperimentali e metafisiche.

Alla fondazione epistemologica e alla costruzione critico-metafisica della pedagogia filosofica del *Sommario* (1914), come abbiamo visto, G. Gentile aveva premesso molti anni prima, il breve saggio critico « *Del concetto scientifico della Pedagogia* » (1900), in cui affrontava la soluzione herbartiana e cercava di coglierne le presunte contraddizioni.

Nel *Sommario* il suo pensiero assume piena espressione, in base ad un maturo sviluppo del suo sistema filosofico in una costruzione dalle grandi linee.

Puglisi, *La pedagogia di Giovanni Gentile*, Catania, Edizioni B, 1953-1954, 2 voll.

Intorno al concetto idealistico di pedagogia, cfr. anche A. Aliotta, *Introduzione alla pedagogia*, Napoli, Perrella, 1937; S. Caramella, *Introduzione alla pedagogia*, Messina, Principato, 1936; A. Carlini, *Introduzione alla pedagogia;* M. Casotti, *Introduzione alla pedagogia*, Firenze, Vallecchi, 1921; *La nuova pedagogia e i compiti dell'educazione moderna*, Firenze, Vallecchi 1923; E. Codignola, *Avviamento allo studio della pedagogia*, Firenze, La Nuova Italia, 1938; L. Stefanini, *La pedagogia dell'idealismo giudicata da un cattolico*, Torino, SEI, 1927.

Nell'esposizione seguiremo il metodo tenuto dal Gentile stesso, il quale fa scaturire le sue tesi pedagogiche principali dai più fondamentali concetti filosofici.

Premesse gnoseologiche e metafisiche.

1) Il concetto della *conoscenza come autocoscienza creatrice* costituisce il punto di partenza della concezione filosofico-pedagogica idealistica, la traduzione gentiliana della formula generale del principio d'immanenza. È la chiave di volta per la comprensione di tutta la sua visione metafisica e della sua concezione epistemologica, e, quindi, del suo concetto della filosofia, delle scienze e della Pedagogia.

Con questo principio si attribuisce al nostro conoscere un'interiorità tale che le cose conosciute, in quanto tali, non solo entrano a far parte del nostro mondo intimo, ma senz'altro *sono*. « Le cose conosciute, in quanto sono sostanzialmente in virtù del nostro conoscerle, non sono cose per sè stanti e quindi preesistenti alla cognizione; ma sono a volta a volta l'oggetto creato dalla nostra mente » (11).

« Noi siamo la radice da cui tutto germoglia, e da noi, come appunto da propria radice, tutto torna ad attingere il succo vitale che lo mantiene in essere. Noi, dunque, siamo il *principio* del mondo, che è il nostro mondo; noi, non già in quanto anche noi siamo o ci facciamo uno tra gli oggetti della conoscenza, bensì proprio in quanto siamo il soggetto attivo del conoscere » (12).

Secondo il Gentile non deve far difficoltà ed ingenerare false interpretazioni dualistiche, il concetto di soggetto e di oggetto, e cioè di coscienza (conoscenza che il soggetto ha di se stesso come oggetto) e autocoscienza (conoscenza che il soggetto ha di se stesso come soggetto), poichè è necessario al processo creativo dello spirito stesso che il soggetto si conosca come soggetto, cioè come conoscente, e perciò principio di un oggetto: è necessario che l'autocoscienza si attui

---

(11) G. Gentile, *Sommario di Pedagogia come scienza filosofica*, vol. I: *Pedagogia generale*. Firenze, Sansoni, 1934, p. 11.

(12) Id., *Ibid.*, p. 15.

« come autocoscienza di una data coscienza » (13). Non bisogna quindi concepire l'autocoscienza come sintesi astratta di elementi diversi, di un Io puro e un io empirico realmente distinti. « *L'Io reale invece è l'unità dell'autocoscienza e della coscienza...* L'Io è l'autocoscienza della coscienza... L'Io non è una « cosa » ma un « atto ». L'uomo, adunque, in quanto soggetto, quell'essere che dice « Io », non è cosa, nè specchio del reale, ma principio vivo e attuoso, da cui tutto il reale, che è suo, dipende » (14). La distinzione di soggetto ed oggetto, la concezione della molteplicità dei soggetti empirici, di atti e di fatti, non è possibile, appunto, che in virtù di questa unità assoluta creatrice del soggetto pensante.

2) La particolare concezione del conoscere porta ad una ben definita concezione del reale cioè dell'unico reale, superante tutte le astrattezze della distinzione, l'Atto. È un concetto che porta ad una caratteristica soluzione del problema dell'essere e del divenire, che ha un peso enorme nella definizione di educazione e quindi di Pedagogia.

L'Io, il reale cioè, secondo Gentile non è da concepirsi come un qualcosa di statico, un in sè: non è statica la vita del l'autocoscienza:

«Nessuno, se pensa quando dice "Io", *è* quello che pensa di essere; ma "si fa" quel che pensa di essere con l'atto stesso del pensarsi. L'Io, per l'appunto, non è una "cosa", ma un "atto" » (15).

È l'affermazione della perenne vitalità e divenienza dello spirito in sempre nuova e perenne attualità. Di fronte a tutte le distinzioni, sta recisa l'affermazione dell'unità concreta e ricca del soggetto come diveniente: concetto perfettamente comprensibile — secondo Gentile — per chi abbia inteso « la natura di ogni atto spirituale come autocoscienza che involge in un atto di coscienza ogni molteplicità, e quindi la risolve nell'unità sua immanente » (16).

Il rispetto, appunto, che l'idealismo vorrebbe mantenere per la ricchezza dell'esperienza concreta, troverebbe la sua giustificazione nel concetto dello *spirito come svolgimento*,

---

(13) Id., *Ibid.*, p. 16.
(14) Id., *Ibid.*, p. 17-18.
(15) Id., *Ibid.*, p. 17-18.
(16) Id., *Ibid.*, p. 72.

dello spirito « che è pensiero in quanto pensato, sentire in quanto sentito, volere in quanto voluto: sempre unità che si germina e apparisce a se stessa » (17). Considerato astrattamente, l'oggetto del conoscere appare come sostanza a sè, distinta dal conoscente e dall'atto del conoscere; invece, concretamente considerato, esso non è che « l'attività stessa, che è in quanto si crea, e si crea oggetto a se medesima » (18).

Pertanto, il reale è la storia del concreto processo infinito dell'Io. « L'universalità assoluta del soggetto non consente dunque di pensare se non un soggetto vivente in uno sviluppo progressivo » (19).

3) Il passaggio dalla concezione dell'autocoscienza in perenne divenire alla affermazione della *identità di pensiero e azione*, è, in sede idealistica, della più chiara evidenza.

È un concetto che dev'essere accentuato, perchè non meno degli altri due, ha un peso decisivo nella determinazione del carattere delle attività umane, tolta ogni distinzione qualitativa, e, quindi, nella critica che l'idealismo fa di tutti quei concetti scientifici della Pedagogia, che in queste distinzioni trovano la loro giustificazione. Così avviene per le coppie conoscere e fare, teoria e pratica.

A questo riguardo, la critica di Gentile è del tutto coerente con i principi posti: « Quest'enorme differenza cade tutta, se si osserva che essa si fonda su un concetto della realtà, che è falso... Il concetto, voglio dire, dell'opposizione tra la mente che conosce e la realtà conosciuta, la quale perciò è quella che è, indipendentemente dall'essere conosciuta: il concetto, pel quale ogni conoscenza vera è conoscenza d'altro e non di se stesso » (20). Secondo la concezione dualistica, infatti, si avrebbero, da una parte, gli atti teoretici che « *presuppongono il mondo*, a cui si riferiscono », e dall'altra, gli atti pratici che « si riferiscono a *un mondo che essi creano* » (21). « Se noi invece pensiamo — prosegue Gentile — che l'oggetto del conoscere non è se non il soggetto stesso che si oggettiva guardan-

---

(17) Id., *Ibid.*, p. 97.
(18) Id., *Ibid.*, p. 98.
(19) Id., *Ibid.*, p. 23.
(20) Id., *Ibid.*, p. 81.
(21) Id., *Ibid.*, p. 79.

dosi in seno, nell'atto stesso del conoscersi; che insomma la realtà è appunto il soggetto nell'atto del suo sviluppo, via via sempre nuovo, appunto perchè reale nello sviluppo; è chiaro che il concetto del conoscere coincide esattamente col concetto di un'attività relativa a una realtà non presupposta, ma creata dall'attività stessa, ossia per l'appunto col concetto dell'agire » (22). Il conoscere è, infatti, « autoctisi ». « L'atto spirituale non è mai un farsi, che poi si debba contemplare e avvertire; è sempre, a un tratto, un farsi che è vedersi, e viceversa. Così è da dire, che non c'è bisogno di agire oltre di conoscere, nè c'è una pratica *oltre* la teoria, perchè l'agire è conoscere, e il conoscere agire, e ogni pratica è teoria, perchè la teoria, in quanto tale, è essenzialmente pratica » (23).

4) Siamo così logicamente arrivati alla concezione epistemologica dell'idealismo, in cui più chiaramente dovrà configurarsi la soluzione del problema della Pedagogia come scienza.

Qual è la scienza — si domanda Gentile — che studia la vera realtà, il soggetto? Non è nè l'antropologia nè la psicologia, se si considerino, astrattamente, rivolte a forme particolari di attività considerate come distinte. Questa scienza « *Metafisica*, piuttosto, è da dirsi in quanto ha per oggetto un essere che è l'essere, fuori del quale non c'è altro; o, con parola meno sospetta, *filosofia*, che non ha propriamente altro significato » (24). Essa, infatti — prosegue Gentile — « non considera uno schema o un tipo o una legge astratta della realtà, ma la realtà stessa nella sua assoluta concretezza, oltre la quale non è possibile concretezza maggiore; ossia la realtà come legge a se stessa nella sua attualità » (25).

Pertanto, nella logica dell'attualismo gentiliano è assoluto ed esclusivo il valore di verità attribuito alla filosofia. Essa, « come scienza universale e concreta, non ammette nè integrazioni nè specificazioni... Infatti se il reale è uno, il suo concetto, o coscienza che esso abbia di sè, non può essere che uno » (26).

---

(22) Id., *Ibid.*, p. 82.
(23) Id., *Ibid.*, p. 84.
(24) Id., *Ibid.*, p. 110.
(25) Id., *Ibid.*, p. 110.
(26) Id., *Ibid.*, p. 111.

Tuttavia — aggiunge subito il Gentile — è nel ritmo dello stesso pensiero filosofico il diversificarsi, realizzandosi « eternamente come processo storico di alienazione da sè e di ritorno a sè », il quale porta alla germinazione delle scienze particolari, apparentemente autonome, con pretese di indipendenza. Ma è vero tutto l'inverso: com'esse nascono dalla filosofia, così in essa ultimamente si risolvono: « astrattamente considerate, non sono filosofia, ma, considerate ad una ad una nella loro attuale concretezza, si risolvono tutte nell'unità immoltiplicabile della filosofia » (27). « La scienza, infatti, generata che sia, non resta lì, generata: il suo essere è sempre esser generato... Sicchè la filosofia genera e divora, come Saturno, la sua prole: o si oggettiva per soggettivare l'oggetto in cui si oggettiva, e per rinfrescare, rinvigorire, potenziare senza posa la propria attività creatrice » (28). Tutta la verità delle scienze sta appunto nel loro vitale inserirsi nella conoscenza filosofica.

È opportuno rilevare, però, un'osservazione di Gentile stesso, che è veramente illuminatrice circa i rapporti che intercorrono tra filosofia e scienze: « La risoluzione non mira già a far disparire gli oggetti rispettivi di tali discipline, bensì a dimostrare qual è il punto esatto, a cui convien collocarsi a fine di intendere la reale natura di ciascuno di essi, nè può quindi significare che tali discipline siano grossolani errori di cui giovi purgare lo spirito scientifico; sibbene che ognuna di tali discipline si attiene all'apparenza estrinseca del reale, e non coglie nel vivo la verità che alla stessa apparenza vien conferita dalla natura intrinseca che la sostiene. Si può dire che ogni disciplina, per astratta e particolare che sia, è vera; ma di una verità che aspetta di essere ancora approfondita e non si approfondisce dal punto di vista di essa, ma solo da questo della filosofia, in cui essa si risolve » (29). È una osservazione, che se non salva il valore proprio delle scienze, (poichè ad esse, indipendentemente dalla filosofia, non si riconosce la capacità di cogliere parte di vero e di reale), esclude una

---

(27) Id., *Ibid.*, p. 111.

(28) G. Gentile, *Sommario di Pedagogia come scienza filosofica.* Vol. II. Didattica. Firenze, Sansoni, 1937, p. 11-12.

(29) G. Gentile, *o. c.*, vol. I, p. 112.

negazione del tutto radicale e offre la possibilità a più illuminati seguaci di Gentile, come Lombardo Radice, a concepire un qualche sapere pedagogico-didattico, in certo senso, in sè valido.

Deduzioni pedagogiche.

Non ci interessa ora di dare la configurazione completa del sistema pedagogico idealistico; ma semplicemente di rilevare i punti centrali che possono dare un'idea abbastanza chiara dell'architettura scientifica del sistema stesso.

1) Fondamentale appare il concetto gentiliano di educazione, di importanza capitale per capire il passaggio alla concezione della Pedagogia e immediatamente derivato dal concetto dello spirito come sviluppo.

Il pensiero gentiliano si muove anzitutto in un senso negativo, come critica al concetto di bipolarità di essere e dover essere, che giustifica il concetto tradizionale di educazione.

Anche se il problema dell'educazione si è sempre presentato all'occhio del filosofo sotto i due aspetti: com'è l'uomo? come dev'essere l'uomo?, è errato — secondo Gentile — considerare questi due aspetti come realmente distinti. Essi non corrisponderebbero a « due forme o facce o parti della realtà stessa, ma quasi i due occhi, con cui noi possiamo guardarla. Con uno vediamo la realtà come qualcosa che è quella che è... Con l'altro vediamo invece una realtà che si può discutere se sia o no realizzata, se sia tutta o parte realizzata, ma che sarebbe degna certamente di diventar realtà, e tutta realtà » (30).

È una necessità guardare la realtà con questi due occhi, una volta come verità, come assolutezza normatrice, ed un'altra come semplice fatto. Il male si è, però, secondo Gentile, che « gli astrattisti hanno finito col mettere da una parte l'*essere*, e dall'altra quello che esso dev'essere (il *dover essere*): come dire, che l'essere non sia mai quel che dev'essere, e però la norma rimanga sempre una norma: impotente, prigioniera della sua schiva e superba eccellenza sulla realtà effettuale » (31). I due problemi, però, appaiono sempre come distinti. Ed è

---

(30) Id., *Ibid.*, p. 113.
(31) Id., *Ibid.*, p. 115.

n ciò che si fonda il concetto gentiliano di educazione.

Ogni azione dello spirito, senza dubbio ha un valore, ogni suo momento ha carattere di universalità: tanto le opere del genio come l'atto umile di qualsiasi condizione del soggetto hanno la loro universalità, l'universalità propria di quella condizione del soggetto. Da questo punto di vista tutto *è* universale, eterno, divino. Ma c'è un altro aspetto da considerare ed è questo, che dal momento stesso che lo spirito pone un atto come assolutezza, questo atto stesso in quanto tale è tensione al meglio, poichè l'assolutezza consiste, precisamente nell'incessante progredire e superarsi: « In questo progressivo svolgimento è la sua stessa vita; appunto perciò in ogni grado c'è la sua vita, ma non tutta la sua vita » (32). Questo svolgersi nel meglio costituisce infatti il ritmo stesso dello spirito. C'è, dunque, identità perfetta tra definizione dello spirito e la sua crescita perenne che è immanente allo stesso spirito, « generazione perpetua che lo spirito fa di se stesso ».

È negata, pure, la bipolarità educando-educatore, inclusa nel concetto tradizionale di educazione. Certamente, l'educazione è « un'azione spirituale la quale lega indissolubilmente due spiriti ». Si badi bene però, che « due spiriti, come due, non sono spirito; e come spirito, non sono due... E allora convien dire che gli spiriti concorrenti nell'atto dell'educare o non sono spirito, o sono uno spirito unico » (33). Ma che l'educare sia opera spirituale è incontestabile: incontestabile rimane, quindi, che essa è operazione dello spirito unico, e perciò, propriamente, « processo autocreativo » (34), essendo « il maestro lo stesso spirito, che si pone nel suo assoluto valore spirituale: lo spirito, che si pone perchè la sua natura è di porsi, affermarsi, diffondersi, realizzarsi. E se lo spirito nel suo realizzarsi è lo stesso processo di autocreazione dell'essere, l'opera del maestro è questa autocreazione, che pare una generazione se l'essere creato si divide per astrazione dal creante come accade allo scolaro che guarda al maestro da cui s'è dipartito » (35).

---

(32) Id., *Ibid.*, p. 22.
(33) Id., *Ibid.*, p. 126.
(34) Id., *Ibid.*, p. 126.
(35) Id., *Ibid.*, p. 176.

2) Il concetto idealistico di educazione contiene in sè la premessa per la *reductio paedagogiae ad philosophiam*.

Infatti, se, al dire di Gentile, l'educazione « è formazione dell'uomo secondo il suo concetto », non può essere che formazione dell'uomo in quanto spirito. La Pedagogia, perciò, « che è la scienza della formazione dell'uomo, non può intendersi scientificamente se non come scienza della formazione dello spirito » (36). « Ora — continua Gentile — a me pare che la Pedagogia, se è la scienza della formazione dello spirito, coincida puntualmente con la scienza o filosofia dello spirito » (37). « La distinzione, in verità, regge finchè non si veda che lo spirito, oggetto della filosofia, è appunto quella formazione dello spirito, che è oggetto della pedagogia. Quando invece per ispirito non s'intende se non appunto lo svolgimento, la formazione, l'educazione, insomma, dello spirito, la filosofia stessa (tutta la filosofia, posto che la realtà sia concepita assolutamente come spirito) diventa pedagogia, e la forma scientifica dei singoli problemi pedagogici diventa filosofia » (38).

La Pedagogia, dunque, per il Gentile, assumerà due aspetti: uno negativo, che consiste nella dimostrazione critica dell'insussistenza di problemi pedagogici irriducibili, e uno positivo, che è l'« esposizione speculativa dei concetti filosofici » (39). « La pedagogia 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 filosofia come critica della pedagogia » (40).

Nella teoria gentiliana si trova anche un apparente tentativo di salvare la pedagogia da un totale assorbimento nella filosofia. A questo scopo soccorre il concetto di « distinzione dialettica »: la quale non indica, evidentemente, rapporti tra più esseri, ma introduce nell'interpretazione del ritmo dello spirito, quello di termini dinamicamente differenti, nell'unità concreta

---

(36) G. Gentile, *Il concetto scientifico della Pedagogia*, nel vol. *Educazione e scuola laica*, p. 34.

(37) G. Gentile, *loc. cit.*, p. 35.

(38) G. Gentile, *Sommario di Pedagogia*, vol. II, *Didattica*, p. 13.

(39) Id., *Ibid.*, p. 13.

(40) Id., *Ibid.*, p. 13.

dello spirito. « Pensando quel pensiero che si spiega come pedagogia, non è possibile distinguerlo se non dialetticamente. Distinguerlo da che? La distinzione dialettica non concerne due o più termini, costituiti già nella loro molteplicità e reciproca esclusione; ma si riferisce alla realtà spirituale, che è assolutamente una. La distinzione dialettica deve distinguere perciò il pensiero, che è questa realtà spirituale, dallo stesso pensiero: e distinguerlo mediante differenze intrinseche, per coglier le quali non occorre uscire dal pensiero » (41). Ma come la distinzione dialettica non rompe l'unità del pensiero come atto, così tale distinzione non infrange la monocolore unità del sapere filosofico in quanto tale, in cui non come « concreto », ma come astratto si può distinguere il « pedagogico » dal « filosofico ». L'identità rimane.

Nella stessa situazione si trova di fronte alla filosofia dello spirito, la Didattica. « Posto un tal concetto della pedagogia come critica della pedagogia divergente dalla filosofia — si domanda Gentile stesso —, e posto quindi il concetto della identità di pedagogia e filosofia, è possibile ancora distinguere una pedagogia generale da una didattica? » (42).

È ancora in forza della distinzione dialettica, che, secondo il Gentile, nell'unità del sapere dello spirito ha origine la didattica. Infatti, « il movimento stesso del pensiero che pensa il problema dell'educazione (pedagogia generale), mette capo al pensiero di questo pensiero, così come il naturale progresso della riflessione umana, è passato dalla spontanea educazione dell'uomo — che è, si badi, lo spontaneo processo di svolgimento dello spirito — alla scuola, che è la forma riflessa e istituzionale dell'educazione » (43). Da questo duplice processo di autoriflessione sul concetto di educazione, nasce la didattica, « non più teoria dell'educazione in generale, ma della scuola come educazione consapevole di se stessa. La pedagogia genera la scuola, e la scuola genera la didattica » (44).

Ma anch'essa, in quanto è scienza filosofica, non ad altro

---

(41) Id., *Ibid.*, p. 9.
(42) Id., *Ibid.*, p. 17.
(43) Id., *Ibid.*, p. 19.
(44) Id., *Ibid.*, p. 24.

si riduce che a critica filosofica della didattica tecnica e a teoria generale (ancora filosofica) dell'insegnare in quanto tale. Ancora e sempre, pure in questo caso, « così la filosofia conquista la sua reale verità attraverso tutte le scienze particolari », per cui, « quanto è necessaria la genesi della didattica, altrettanto è necessaria la sua dissoluzione nella filosofia, o pedagogia come filosofia » (45).

Sia in quanto « didattica generale » che in quanto « didattica speciale », essa non può che ridursi a confutare le forme illegittime di didattica (46), e a indicare (giustificandolo filosoficamente) l'unico metodo valido, che è il « voler educare » costante e vivo del maestro: è questa l'unica « didattica, che la filosofia può additare, ma non esporre, poichè la sua esposizione consiste nella stessa scuola in azione, ossia nell'attuale svolgimento dello spirito, che è attività in quanto conoscenza » (47).

E c'è, infine, la didattica speciale (dell'arte, della religione, della filosofia), ma che è, anche, e « si può dir *filosofica*, e si può scrivere, in quanto non specifica il principio didattico universale nei momenti dello stesso atto dell'insegnamento, sibbene nelle forme universali che son proprie dello stesso principio » (48).

3. G. Lombardo Radice e la « critica didattica ».

Tra i molti seguaci dell'attualismo gentiliano sia filosofico che pedagogico, emerge per una voluta fedeltà ai principi del Maestro e per una certa indipendenza di fatto in alcune originali attuazioni, G. Lombardo Radice (1879-1938) (49), uomo

---

(45) Id., *Ibid.*, p. 26-27.

(46) « Sorte, dice il Gentile, dall'analisi astratta dello spirito come facoltà e dall'analisi astratta del sapere, come materie » (Id., *Ibid.*, p. 143).

(47) Id., *Ibid.*, p. 143.

(48) Id., *Ibid.*, p. 146. La Didattica gentiliana dunque, non è altro che la teoria filosofica dello svolgimento dello spirito attraverso le tre forme dell'*arte*, della *religione* e della *filosofia*.

(49) Di lui ricordiamo soprattutto i *Saggi di critica didattica*. Antologia con introduzione e note a cura di L. Stefanini. Torino, SEI, 1937.

d'azione e che le esigenze dell'azione hanno, appunto, salvato dalle conclusioni radicali dell'idealismo. È caratteristica di questo ardente e originale uomo di scuola l'introduzione nell'attualismo del concetto di « critica didattica », che da una parte, intende opporsi alla « pedagogia formalistica, statica, cristallizzata » del realismo e del positivismo e, dall'altra, tenta l'impegno con gli stessi problemi più concreti del metodo, operando un'evasione dalla didattica puramente filosofica (anche come « critica ») del Gentile. Essa infatti, vorrebbe essere « filosofia », e cioè ispirarsi ai principi attualistici, ma « filosofia vissuta, nella rievocazione critica dell'opera didattica » e cioè concretamente impegnata nella discussione di metodi e atteggiamenti concreti di insegnamento, descrivendo e vagliando esperimenti, tentativi, risultati didattici di determinati maestri, di determinati alunni, di scuole determinate, additando esempi, illustrando ispirazioni e iniziative, allo scopo di « *collegare i buoni sforzi degli educatori italiani* e di far penetrare nella scuola e nelle famiglie un orientamento educativo più rispettoso della creatività del fanciullo ».

La « critica didattica », secondo il Lombardo Radice, sta alla filosofia dell'educazione, alla pedagogia-tecnica e all'azione dell'insegnare, 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* » (50). E specificando continua: « 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 » (51). « La critica didattica, possiamo dire kantianamente, è cieca senza la filosofia dell'educazione e la filosofia dell'educazione è vuota senza la critica didattica; perchè la *critica didattica* è

---

(50) Id., *Ibid.*, p. 130.
(51) Id., *Ibid.*, p. 133-134.

— a suo modo — esperienza della *scuola in atto*... Perfino l'aborrito *tirocinio*, falso di certo come « lezioni modello », non è falso come visione e giudizio della *vita di una scuola*, e commento alle lezioni degli insegnanti che vi insegnino » (52).

Ma, a parte questo tentativo, la tesi della riduzione totale della pedagogia e della didattica alla filosofia rimane il carattere distintivo dell'idealismo e delle epistemologie che ad esso si ispirano.

Tuttavia, malgrado l'estremismo con cui è concepito e difeso, in base ad assiomi che in altra sede andrebbero energicamente vagliati e discussi, è una posizione che indubbiamente ha contribuito a riportare la considerazione del problema educativo anche su un piano fondamentale e vitale, troppo spesso dimenticato dai « tecnici » della pedagogia e volutamente eliminato dal Positivismo. Se è innegabile che « ogni pedagogia adora il suo dio » (MARITAIN), si ispira velatamente o no a una metafisica, è da riconoscere che un merito dell'idealismo è precisamente quello di aver indotto a saldare la « scienza dell'educazione » ad una impegnata e consapevole considerazione filosofica, poichè solo in essa, anche se non esclusivamente, il problema educativo attinge la sua più alta verità umana razionale. Se una filosofia dell'educazione non esaurisce la problematica educativa, è tuttavia da concedere all'idealismo che non c'è soluzione veramente « scientifica » del problema, se, anzitutto e fondamentalmente, non si definisce il « quid » dell'educazione e cioè il concetto, l'essenza, le finalità e il significato profondo.

In questo senso, anche l'idealismo ha portato un valido contributo per una revisione e risistemazione del sapere pedagogico più integrale e unitaria.

---

(52) ID., *Ibid.*, p. 135.

CAPITOLO IV.

IL REALISMO E LA PEDAGOGIA

Il problema, posto da Herbart in sede realistica (anche se si trattava di un realismo dalla particolarissima consistenza filosofica), trova eco in qualsiasi orientamento filosofico analogo, nella determinazione di una teoria dell'educazione, in cui i vari elementi, positivo e sperimentale, storico e filosofico, con modalità diverse, vicendevolmente si integrano. È logico, infatti, che l'unilateralità, nella risoluzione totale del problema educativo, debba qui venir a perdere ogni senso fin dall'inizio, non essendovi nè depressione del pensiero filosofico di fronte a quello scientifico, ma coesistenza equilibrata di filosofia e scienze o viceversa, nè antagonismo o assorbimento di conoscere ed agire, nè superamento della distinzione tra realtà storica e realtà ideale, tra essere e dover essere.

Su questa linea, pertanto, andremo ricercando una soluzione radicalmente critica e integrale del problema della pedagogia nella sua struttura scientifica, non senza prima soffermarci ad un rapido *excursus* storico.

Anche la soluzione realistica del problema della pedagogia ha, infatti, la sua storia; anche in Italia, sebbene essa non abbia mai assunto il prestigio « teoretico » delle contemporanee o successive soluzioni, positivistica e idealistica. La ragione va, forse, ricercata nel fatto che le soluzioni realistico-

spiritualistiche si richiamavano a concetti epistemologici ritenuti superati (risalgono nientemeno che a Aristotele), in un periodo storico in cui più che alla solidità e alla fondatezza si preferivano, talvolta, nell'indagine filosofica, la novità e l'originalità. Invece, nella nostra tradizione realistica noi possiamo rintracciare elementi, che possono fornire positive suggestioni fecondissime ai fini di una più ordinata e valida sintesi ricostruttiva.

1. La « Pedagogica » di A. Rosmini.

Quasi contemporanea alla soluzione herbartiana (1) e molto vicina ad essa, anche se derivata da premesse gnoseologiche diverse, è nel nostro primo Ottocento la soluzione rosminiana. Il Roveretano, così amante delle posizioni chiare, delle analisi minute e sistematiche, delle visioni ampie e integrali dei problemi, non poteva mancare di offrire, quasi in un ampio giro d'orizzonte, il vasto quadro del sapere filosofico, di cui nessun settore sembrava dover rimanere estraneo al suo sguardo acuto e sicuro.

In questa sistemazione ha un posto specifico e proprio anche la « Pedagogica », termine che ebbe la sua fortuna tra i pedagogisti dell'Ottocento, ma che lasciò poi il posto a quello di pedagogia (che per Rosmini e i suoi imitatori significa invece « azione educativa »).

Varie sono le classificazioni delle scienze filosofiche abbozzate dal Rosmini: più in esteso nei *Principii della scienza morale* (1831) e nel *Sistema filosofico* (1844). Quest'ultimo, quale espressione più matura del pensiero rosminiano sarà da noi assunto come base per la nostra esposizione.

Nella triplice fondamentale divisione delle scienze filosofiche

---

(1) O meglio, notevolmente posteriore. Da questo lato, sembra imprecisa l'affermazione di M. Casotti: « Prima che lo Herbart facesse i suoi tentativi per dare alla Pedagogia, coll'Etica, una mezza base filosofica: molto prima che gli Idealisti affermassero l'identità di Filosofia e di Pedagogia, il Rosmini aveva costruito una Pedagogia filosofica » (*La pedagogia di Antonio Rosmini e le sue basi filosofiche*, Milano, Vita e Pensiero, 1937, p. 125).

in « *scienze d'intuizione* » (Ideologia e Logica), « *scienze di percezione* » (Psicologia e Cosmologia, integrata la prima, con la Rivelazione, dall'Antropologia soprannaturale) e « *scienze di ragionamento* » (§ 9, 53, 116-117, 163), la pedagogia si inserisce nel terzo gruppo. Infatti « le scienze filosofiche di ragionamento — secondo Rosmini — si dividono in due classi. Le une trattano degli enti come sono, e si dicono *ontologiche:* le altre trattano degli enti come devono essere, e si dicono *deontologiche* » (§ 164). D'altra parte « le scienze deontologiche sono tutte quelle che trattano della *perfezione dell'ente*, e del modo di acquistare o produrre questa perfezione o di perderla » (§ 189).

È evidente il parallelismo con la concezione herbartiana dell'Estetica generale e speciale, da cui, per il carattere di obbligatorietà morale del fine che propone, si distingue l'Etica. È quella che Rosmini chiama « Deontologia umana, cioè scienza dell'umana perfezione », nella quale, come per Herbart, si situa la pedagogia.

In questo modo: « La dottrina dell'umana perfezione presenta alla mente quelle tre stesse parti in cui abbiamo detto dividersi la Deontologia generale, cioè: 1° la dottrina dell'*archetipo umano*, a cui ogni uomo deve procurare di avvicinarsi; 2° la dottrina di quelle *azioni*, colle quali l'uomo avvicina e conforma se stesso a quell'archetipo; 3° la dottrina de' *mezzi* ed aiuti co' quali è stimolato e avvalorato a tali azioni. La prima di queste dottrine dicesi *Teletica*, la seconda *Etica*, la terza, cioè la dottrina dei mezzi, si parte in più scienze, perchè l'uomo può acquistare ed applicare questi mezzi a se stesso, e questa scienza dicesi *Ascetica*, ovvero può applicargli a' suoi simili, eccitandogli ed aiutandogli all'acquisto della perfezione umana, e la scienza che insegna ad applicargli all'individuo, dicesi *Educazione o Pedagogica;* quella che insegna ad applicargli alla società familiare, acciocchè questa, resa buona, influisca a render buoni gl'individui che la compongono, chiamasi *Iconomia;* quella che insegna ad applicargli alla società civile, acciocchè anche questa, resa buona, abbonisca i suoi membri, dicesi *Politica;* quella finalmente che insegna ad applicargli alla società teocratica del genere umano, dicesi *Cosmopolitica* » (§ 213).

È visibile l'analogia con lo schema herbartiano.

Riassumendo, la pedagogia è, dunque, la scienza che insegna all'uomo ad applicare i mezzi per far raggiungere ai suoi simili, in quanto individui, la perfezione umana, in altri termini, la scienza « de' mezzi ossia dell'arte di avvicinare o educare alla perfezione gli altri uomini *individui* » (2).

Definizione questa molto più precisa e determinata di quella contenuta nella lettera scritta il 7 marzo 1850 da Stresa al benedettino irlandese Don Bernardo Smith, in risposta ad una richiesta di un piano per un'opera di Pedagogia: « Meno difficile sarebbe parlare del principio della scienza educativa, il quale potrebbe essere in questa definizione di lei: « La pedagogia (scienza ed arte) intende a condur l'uomo al più alto punto della perfezione morale a lui possibile, e quindi all'eterna beatitudine, mediante lo svolgimento ben ordinato e la cultura armonica di tutte le sue facoltà » (3). Meglio definita è la struttura della Pedagogia in uno scritto occasionale: « I beni che formano immediato scopo dell'educazione sono tutti quelli che abboniscono l'individuo, i quali tutti hanno natura di abiti. Così la Pedagogica si distingue: 1° Dall'Economia che procaccia all'uomo i beni esteriori; 2° Dalla Morale che come suo fine prossimo insegna all'uomo quali siano gli *atti* da farsi o da fuggirsi; 3° Dalla Politica, il cui fine prossimo è quello di guidare e migliorare le società civili; e infine da tutte le scienze ed arti speciali che hanno fini spe-

---

(2) *Princìpi della scienza morale, Prefazione,* Ediz. Naz., vol. XXI, p. 8.

(3) A. Rosmini, *Scritti vari di metodo e di pedagogia,* Ediz. Paoli, Torino, UTET, 1883, p. 324.

ciali, laddove la Pedagogica è quella che innalzandosi su tutte fa uso di tutte come de' suoi mezzi, adoperandole con opportunità e con arte per rendere l'uomo stesso buono con riguardo a tutte le circostanze nelle quali l'uomo si trova; per rendere l'uomo capace di usare di esse, e di tutti gli altri mezzi al vero vantaggio di sè e d'altri; renderlo così autore del proprio bene e specialmente della propria virtù e della propria felicità » (4).

Di una *sistemazione interna della Pedagogica*, oltre l'accenno ad alcune suddivisioni (§ 244 e 245 del *Sistema filosofico*), il Rosmini non tratta esplicitamente nè, d'altra parte, egli ebbe modo di offrircela compiuta. Tuttavia essa è adombrata, forse, in un *piano* (scritto nel 1848 o 1849) da presentarsi ai « chiarissimi professori Rayneri e Berti », *Di un Periodico pedagogico* (che non fu poi realizzato): « La mente che dirige un Giornale di qualche scienza e nel caso nostro di Pedagogica, dee prima di tutto conoscere il campo della scienza, e per noi della Pedagogica; quale ne sia l'ambito, la distribuzione, i confini. Di poi dee prevedere qual forma più convenga dare al Giornale, in che modo sia spediente che vi sia trattata quella materia... Dirò dunque in prima, come io creda che si possano ordinare e compartire le dottrine pedagogiche...

La Pedagogica si divide in tre gran parti. Perchè primieramente ella determina lo *scopo dell'educazione*, cioè i beni che coll'arte dell'educazione si vogliono arrecare e procacciare agli uomini. Di poi essa passa a rassegna i *mezzi dell'educazione*, e ne discute la natura e il valore. Finalmente ella pertratta i *Metodi*, co' quali ciascuno de' mezzi di educazione può essere con arte e non a caso adoperato. Scopo, adunque, mezzi d'educazione, metodi, sono le tre parti a cui ridur si può tutta la scienza pedagogica » (5).

A quest'ultima parte si ricollega la *Metodologia* e cioè la scienza che ricerca « come e con quali mezzi si deve impartire l'istruzione e l'educazione », nella quale il settore dell'istruzione è devoluto alla *Didattica*.

---

(4) *Di un Periodico pedagogico* in *Scritti vari* p. 499.

(5) In *Scritti vari*, pp. 498-500; cfr. la nota 2 di p. 489.

2. G. A. Rayneri.

Sulla linea della tradizione realistica e in certo senso herbartiana (ci riferiamo soltanto al significato epistemologico di tale qualifica), ma certamente e dichiaratamente rosminiana, si pone con la sua opera (vero trattato sistematico di « pedagogica ») *Della Pedagogica*, Libri cinque, il sacerdote G. A. Rayneri, primo titolare della cattedra di Pedagogia alla Università di Torino (1847-1867) (6). Il trattato, che si sostanzia della vasta cultura pedagogica dell'autore, che da sè aveva imparato il tedesco e aveva potuto attingere abbondantemente dai pedagogisti d'Oltralpe e in particolare dal Milde, è un notevole tentativo di offrire una Pedagogia sistematica e teoreticamente organica. Lo dimostra anche la struttura esterna dell'opera. A un'ampia introduzione seguono, infatti, cinque libri: I. Della educazione in generale; II. Dell'educazione intellettuale; III. Dell'educazione estetica; IV. Dell'educazione morale; V. Educazione fisica.

Mentre la prima parte vuol avere il carattere di una filosofia dell'educazione o più propriamente di una composita e varia « Pedagogica generale », le altre parti rispondono alle esigenze di una pedagogia speciale. Due lucidissime pagine dell'Introduzione ci presentano la « Pedagogica » nella sua sistemazione complessiva, concepita più che come scienza, come un vario sistema di saperi, di cui la « Pedagogica generale e speciale » costituisce una sezione distinta e unitaria.

« L'educazione si può considerare sotto varii rispetti; e 1° sotto il rispetto scientifico. La scienza considera l'educazione nella sua unità in quanto che dal fine dell'uomo deduce i mezzi del perfezionamento di esso, li enumera, ne discute il valore, ed insegna l'uso che se ne debbe fare in generale; poi dalla varietà delle facoltà, e delle speciali destinazioni degli uomini deduce le regole speciali della loro educazione. Quindi la distinzione della pedagogica generale e della speciale.

2° L'educazione non s'effettua in astratto ed isolatamente; ma bensì nella famiglia e ne' varii istituti privati e pubblici civili ed ecclesiastici che se ne assumono l'ufficio; quindi è che

---

(6) Noi citeremo dalla 2ª ediz. di Torino, Scioldo, 1877.

la scienza enumera codesti istituti, li classifica, ne studia la natura e le reciproche attinenze, ed insegna il modo di governarli. Sotto questo rispetto la scienza ha per iscopo l'amministrazione.

3° Gl'istituti educativi per la loro somma importanza e per gl'interessi privati e pubblici con cui si connettono, per la loro stessa molteplicità, debbono essere governati da leggi, le quali determinano i diritti delle varie podestà che li sorvegliano o dirigono.

Or queste leggi per essere giuste, opportune ed utili vogliono essere fondate su principii veri, fermi, e consoni alla materia che trattano ed allo scopo a cui mirano, che è l'umano, individuale e sociale perfezionamento; questi principii sono in parte stabiliti e dichiarati dalla scienza stessa dell'educazione. Essa scienza adunque può venir considerata e trattata sotto il rispetto legislativo.

4° Gl'istituti pubblici d'educazione fondati e mantenuti dai municipii, dalle province, dallo Stato, abbisognano di rendite proprie, o di fondi destinati e stanziati a tal fine dalle accennate comunanze... E l'educazione verrà così considerata sotto il rispetto economico.

5° Finalmente l'educazione non può venir migliorata se non se ne conoscono con precisione le attuali condizioni, e le cagioni di esse; se non si confrontano queste cagioni con quelle che la modificarono non solo presso le presenti, ma ancor presso le antiche nazioni. In una parola l'educazione vuol essere studiata sotto il rispetto statistico e storico.

La scienza generale e speciale dell'educazione, l'amministrazione degl'istituti educativi, la legislazione, l'economia, la statistica e la storia dell'educazione, ecco le varie parti della Pedagogica, la quale ha perciò assai più vasti confini che per l'ordinario non si pensa... » (7).

Il Rayneri parte, dunque, esplicitamente dalla terminologia rosminiana. « La Pedagogica è la scienza dell'educazione umana » (8). In nota ha cura di avvertire: « Il primo scrittore

---

(7) G. A. Rayneri, *Della Pedagogica*, ediz. cit., *Introduz.*, § 3, p. LXI-LXII.

(8) Id., *Ibid.*, Libr. I, cap. I, § 1, p. 1.

italiano che, a nostra cognizione, abbia adoperato il vocabolo Pedagogica per indicare esplicitamente la scienza dell'arte dell'educazione è Antonio Rosmini » (9).

Anche la sistemazione della Pedagogica, « il vero posto che la Pedagogica occupa fra le molteplici scienze che le sono affini », è ricalcata sullo schema rosminiano (10).

« E primieramente la pedagogica è evidentemente una scienza morale, perchè insegna il modo onde un uomo può avviare un altro uomo al suo fine, alla perfezione ». Dall'*Etica*, « scienza della virtù, del dovere », e cioè la scienza della causa del perfezionamento umano » si distingue la *Teletica*, « la scienza dell'effetto, ossia la scienza dell'umana perfezione ». In essa precisamente si determina il settore della *Pedagogica*. Prosegue, infatti, il Rayneri: « la scienza dell'umana perfezione indica pure i mezzi di conseguirla od almeno di avviarci ad essa. Ma questi mezzi sono varii secondo il soggetto su cui vengono adoperati, e la condizione di chi li adopera. Infatti l'uomo può adoperarli a perfezionare se stesso od a perfezionare gli altri: nel 1° caso ei segue la legge ed i precetti dell'*Ascetica*, nel 2° quelli della *Pedagogica*, presa nel più ampio suo significato ».

Ma anche nella *pedagogica*, presa latissimo sensu, « vuolsi nuovamente distinguere; poichè l'educatore può governare una famiglia, od una società civile, o la Chiesa o finalmente una scuola ». In essa si situano l'*Economia*, la scienza, che « tratta de' mezzi di condurre gl'individui che la compongono all'umana perfezione adoperando solo l'autorità paterna »; la *Politica*, « la scienza del capo d'uno Stato »; la *Pastorale*, « la scienza del governo della Chiesa... »; ed infine la « *Pedagogica propriamente detta* » che è « la scienza che deve adornare e dirigere l'istitutore privato o pubblico e gl'indica i mezzi di avviare i suoi allievi all'umana perfezione adoperando il potere che da' genitori o da' principi o dalla Chiesa gli fu delegato ».

---

(9) Id., *Ibid.*, nota 1.

(10) Id., *Ibid.*, § 4, p. 23. Cfr. tutto il § 4, p. 23-24 da cui stralciamo tutte le citazioni seguenti.

3. **Giuseppe Allievo** (1830-1913).

Successore di Rayneri alla cattedra di pedagogia dell'Università di Torino, l'Allievo, pur condividendone le fondamentali convinzioni realistiche, spiritualistiche e cattoliche, se ne allontana per quanto riguarda la posizione filosofica (incentrata nel suo sintesismo universale logico e metafisico) e il modo della deduzione della pedagogia dalla filosofia. È caratteristica la sua tesi per cui la pedagogia, come teoria dell'educazione, invece che dal ceppo delle scienze etico-deontologiche, deriva dal tronco delle scienze ontologiche e precisamente dall'antropologia, intesa come scienza filosofica.

Specifichiamo brevemente. In G. Allievo anche l'epistemologia della *scienza pedagogica* si rifà al suo sintesismo universale logico, e cioè a quella dottrina, secondo cui la scienza è un complesso di conoscenze sviluppate per mezzo della riflessione da un concetto primitivo, dimostrate vere, e tutte coordinate nell'unità di un supremo principio. Anche la pedagogia è scienza, precisamente perchè risponde a questa esigenza di unità e di deduttività.

L'Allievo è, appunto, alla ricerca del principio logico supremo che conferisca organicità a tutto il complesso di riflessioni e di dati teoretici e scientifici accumulatisi intorno al fatto educativo; o, meglio, intorno allo specifico problema che sta al centro della problematica della scienza pedagogica: « come si ha da educare? » (11). Tale scienza, però, negli intendimenti dell'Allievo, è complessa e, anche gnoseologicamente, diversamente atteggiata, dovendo passare dalla trattazione dei problemi più universali (che noi diremmo oggetto di una filosofia dell'educazione) a questioni decisamente metodologiche e tecniche. La pedagogia, ci dice infatti l'Allievo, è « una teoria speculativa intorno l'educazione umana » (12); « la pedagogia come scienza spazia nella regione dei principi universali ed assoluti, contempla l'educazione nell'unità e nell'universalità della sua essenza, ne ritrae il giusto concetto fondamentale,

---

(11) G. Allievo, *Studi Pedagogici*, Torino, Tip. Subalpina S. Marino, 1893, p. 23.

(12) Id., *Ibid.*, p. 25.

ne formula il supremo principio, discorre le parti e specie molteplici, in cui essa si dirama, addita lo scopo finale, a cui è ordinata, espone le leggi che la governano nel suo processo, i mezzi che le occorrono, gli uffici a cui è tenuta, i caratteri di cui è rivestita » (13). Definita esattamente, secondo l'Allievo, la pedagogia è « un sistema di cognizioni sviluppate per mezzo della riflessione dal concetto comune dell'umana educazione, dimostrate vere dalla ragione speculativa e tutte coordinate intorno l'unità di un supremo principio » (14).

Negli *Studi Pedagogici*, in un paragrafo dedicato a definire le *Attinenze della Pedagogia coll'Antropologia e colle scienze affini*, il modesto teorico piemontese tenta di salvarne insieme l'autonomia e la dipendenza scientifica dall'Antropologia, che ne è la scienza fondante. La sua soluzione non è eccessivamente elaborata e precisata, concludendo alla concezione di un complesso sapere pedagogico da cui è assente la rigorosa distinzione dei piani conoscitivi e dei metodi.

« La Pedagogia è la scienza, che ha per oggetto l'educazione umana. Essa ha quindi un carattere suo proprio, che la distingue da ogni altra scienza, perchè contempla un oggetto tutto suo, che non è studiato da verun'altra; tuttavia non si regge per virtù sua propria indipendentemente da qualunque altra disciplina, bensì lavora ed edifica sopra un fondamento, che le viene somministrato da una scienza superiore... », l'Antropologia, senza di cui — aggiunge l'Allievo — « lo studio dell'umana educazione non sarebbe scienza nel senso rigoroso della parola... La Pedagogia è scienza perchè posa sui principi scientifici dell'Antropologia siccome suo natural fondamento. E veramente dalla conoscenza esatta e profonda delle umane potenze essa deriva le norme, secondo le quali devono queste essere coltivate » (15). Si può, dunque, concludere che, nonostante la nuova derivazione, anche per l'Allievo la Pedagogia rientra tra le scienze pratiche, come scienza delle norme educative, che presuppone e include insieme una vera filosofia dell'educazione, che tratta de « l'essenza generale dell'educazione » e si applica a questi problemi specifici: « Qual è la ragione, il perchè dell'educazione

---

(13) Id., *Ibid.*, p. 25-26.
(14) Id., *Ibid.*, p. 25.
(15) Id., *Ibid.*, p. 39-40.

umana? In che propriamente e veramente essa consiste? A quale scopo finale va ordinata? » (16).

In fondo, non è grande il distacco dalla linea costituita da Rosmini e Rayneri.

4. Giovanni Vidari.

G. Vidari (1871-1934), successore dell'Allievo a Torino, nonostante la provenienza e la formazione neo-kantiana, si muove nella scia dello spiritualismo realistico, personalistico e teista, integrato da un forte interesse per la concretezza storica e sociale, a cui non è estraneo l'influsso del positivismo. La sua concezione della pedagogia esclude esplicitamente l'identificazione con la filosofia. La pedagogia, secondo il Vidari, benchè scienza «filosofica» e indagatrice dei principi (filosofia dell'educazione) è vivamente interessata ai fatti e si avvicina molto, anche per la sua forte dipendenza dall'Etica, alla *Kunstlehre* di cui parlava Herbart. Questa duplicità di aspetti della sua mentalità e della sua concezione pedagogica lo pongono perciò, da un punto di vista epistemologico, in uno schietto clima realistico come appare dalla sua vasta produzione pedagogica, che si è venuta sistemando definitivamente nei tre volumi degli *Elementi di pedagogia* (17).

1) *Il concetto di educazione.* — Già nella delineazione del concetto di educazione è visibile l'orientamento realistico e il metodo positivo caratteristico del Vidari, il quale inizia la sua ricerca intorno alla pedagogia, definendo l'oggetto su cui essa dovrà scientificamente operare, non partendo da una aprioristica speculazione astratta, ma dall'analisi concreta dei fatti.

In questa analisi, attraverso una serie di successive eliminazioni, il Vidari arriva alla conclusione, che, essendo l'educazione un'operazione implicante la spiritualità dei termini,

---

(16) G. Allievo, *Opuscoli pedagogici editi e inediti*, Torino, Tip. Artigianelli, 1909, p. 27.

(17) Gli *Elementi di Pedagogia* comprendono tre volumi: I vol.: *I dati della pedagogia*; II. *La teoria dell'educazione;* III. *La didattica.*

« soltanto l'uomo si educa » (18) e che « l'unico vero e proprio educatore è l'uomo..., l'uomo in quanto è spirito che comunica con lo spirito » (19). Pertanto, l'educazione, è « un fatto di natura essenzialmente spirituale, che si compie fra l'uomo e l'uomo, in quanto egli è soggetto cosciente e autocosciente » (20).

Il Vidari è, dunque, risolutamente per una concezione chiaramente dualistica e realistica dell'educazione che nega ogni monismo idealistico, distruttore della realtà stessa del fatto educativo, che esso non spiega, ma elimina, inghiottendolo « nella vaporosità di un mistico atto educativo spontaneo ». Effettivamente, dice il Vidari, « la distinzione dei due termini educatore ed educando dev'essere fondamentalmente mantenuta come costitutiva del fatto ed essenziale al concetto d'educazione » (21).

Questo concetto (la cui elaborazione dottrinale spetta di diritto alla scienza pedagogica) è già sufficiente a fondare l'edificio della pedagogia, mediante l'utilizzazione della ricca varietà di elementi filosofico-speculativi, scientifico-psicologici, sociali-politici, che lo interessano.

2) *Che cos'è la pedagogia. Pedagogia ed Etica.* — La pedagogia è la scienza dell'educazione. Ma fare questa affermazione è porre senz'altro il problema della sua autonomia o territorialità, specialmente di fronte all'etica. La difficoltà infatti nasce dalla visione delle varie confluenze scientifiche che nella spiegazione di questo fatto si verificano. Difatti, « se la pedagogia è la scienza dell'educazione, essa, per un lato, presuppone appunto il concetto dell'uomo, come attività spirituale che nel rapporto fra educatore ed educando si manifesta e si svolge, e della legge suprema di essa attività; e per un altro, richiede la determinazione della natura specifica di esso rapporto, delle leggi e delle guise di sua attuazione. Cioè: *a*) per un lato la Pedagogia si fonda su quella scienza filosofica che più d'ogni altra è atta a porgere

---

(18) G. Vidari, *I dati della pedagogia*, Torino, Paravia, 1893, p. 11.
(19) Id., *Ibid.*, p. 14.
(20) Id., *Ibid.*, p. 15.
(21) Id., *Ibid.*, p. 16.

il concetto vero dell'uomo... cioè sull'Etica; *b*) per un altro essa fa scaturire dal rapporto medesimo fra educatore ed educando i principali problemi che le sono caratteristici » (22). È qui, in nuce, tutta la concezione pedagogica di Vidari: da una parte, l'affermazione della vitalità propria della pedagogia sulle basi dell'Etica; dall'altra, l'idea della struttura che essa verrà ad assumere e dei problemi che le saranno propri.

Pedagogia e Etica. — Il rapporto tra pedagogia ed etica è, evidentemente, di fondamentazione da parte di questa. « La Pedagogia — afferma il Vidari — non può non fondarsi sull'Etica, in quanto scienza del principio supremo della condotta o della legge che di sè informa la volontà retta, e quindi anche l'educazione » (23).

Ma si tratta di stabilire bene come debba intendersi questa fondamentalità. Si nega senz'altro che questo rapporto indichi una riduzione annullatrice dell'una nell'altra. Poichè, se si ponesse un'identità tra fine pedagogico e fine morale, si restringerebbe il campo dell'educazione alla sola educazione morale, e — aggiunge il Vidari — la pedagogia a rigore verrebbe ridotta « a una scienza di mezzi per il conseguimento di un fine precedentemente e per altra via posto, onde essa si trasforma per necessità di scienza filosofica in scienza tecnologica, che è contro la stessa pretesa definizione della Pedagogia come scienza autonoma » (24).

E tuttavia questa subordinazione, per il nostro Autore, non è costitutiva del sapere pedagogico in quanto tale: « l'Etica porge di necessità l'idea della linea o della traiettoria, lungo la quale l'opera educativa idealmente intesa si prosegue... L'Etica, per rispetto alla Pedagogia, ha funzione, dirò così, regolativa, non costitutiva: informa di sè la Pedagogia, non ne determina il contenuto » (25). Per quanto essenziale e diretta, insiste il Vidari, « non è dipendenza costitutiva, bensì soltanto, in questo caso, regolativa; la propria costituzione, cioè la propria contenenza, la Pedagogia sa prodursela da sè

---

(22) Id., *Ibid.*, p. 16.
(23) Id., *Ibid.*, p. 17.
(24) Id., *Ibid.*, p. 17.
(25) Id., *Ibid.*, p. 18.

stessa per la natura speciale dell'attività cui essa si riferisce e del rapporto fondamentale, in cui l'opera educativa si manifesta » (26).

La ragione è che secondo il Vidari si ha una reale distinzione tra fine etico e fine educativo. Mentre l'ideale etico interessa il mondo interiore, quello pedagogico mette la volontà in rapporto al mondo fenomenico. L'ideale pedagogico — la cultura — dipende bensì da quello etico, in quanto la cultura è tale veramente solo quando è in conformità con la volontà retta, e per questa sola può costituirsi come valore; ma è sempre vero che dell'ideale pedagogico, quello etico costituisce solo il criterio formale: il criterio della rettitudine e dell'imperatività. Ma l'altro criterio pure importantissimo e cioè il « *criterio realistico*, dato da due ordini di fatti, cioè dalla natura e dai bisogni del soggetto educando, dalla natura e dai bisogni dell'educatore, il quale è a sua volta interprete dei bisogni e delle tendenze della società cui egli e l'educando appartengono » (27), non è più dato dall'Etica, ma essenzialmente da due altre scienze: « la Psicologia dello sviluppo umano, e la sociologia storica » (28).

Ne deriva che, se « dell'Etica la Pedagogia, è, per essenza, una derivazione e una applicazione », « poi per la natura medesima dell'Ideale pedagogico, che la scienza deve determinare e in rapporto col quale deve pure determinare nelle sue leggi generali la condotta, la Pedagogia poggia essenzialmente sopra due scienze » (29), la psicologia e la sociologia.

La problematica pedagogica — Ma allora di fronte a queste scienze che le sono essenzialmente tributarie, si pone di nuovo il problema del come « la Pedagogia si costituisce il proprio contenuto cioè si erige a scienza autonoma, con proprio oggetto e propria fisionomia inconfondibile con altre? ».

La soluzione è acquisita dal Vidari partendo dal solito concetto, che la pedagogia ha un oggetto proprio, il rapporto educatore-educando, il quale sebbene « fondamentalmente etico, perchè essenzialmente umano », è « ad ogni modo rapporto sui generis, diverso da

---

(26) Id., *Ibid.*, p. 19.
(27) G. Vidari, *Etica e Pedagogia*. Firenze, Vallecchi, 1922, p. 130.
(28) Id., *Ibid.*, p. 131.
(29) Id., *Ibid.*, p. 130-131.

quello che intercorre fra uomo e uomo per il puro fatto della loro umanità e razionalità »; « è un'azione specifica dell'educatore sull'educando in vista di un fine » (30).

Su questo oggetto irriducibile si risolvono con metodo proprio i problemi esclusivi della pedagogia: ad essa sola, infatti, spetta « indagare e determinare la natura specifica di tale rapporto e del fine che gli è proprio » (31). Il *primo problema* della Pedagogia è il problema del contenuto, dell'Ideale e sorge dalla necessità di ricercare a quali intime esigenze dello spirito debba corrispondere l'opera educativa. Su questa prima e fondamentale ricerca « tutto il resto della dottrina si costituisce, e per esso la Pedagogia assume quella distinta fisionomia » (32) che la caratterizza di fronte a qualsiasi altra scienza.

Da questo nucleo fondamentale si articolano poi gli altri problemi. Il *secondo problema*, del metodo, nasce dal fatto che l'attività educativa, differenziandosi da quella etica « nel suo processo di attuazione, cioè nelle forme e guise onde l'ideale viene in essa attuandosi », sarà « determinabile per caratteri e lineamenti propri, e seguirà leggi connesse con la costituzione intrinseca del proprio ideale e con la natura del soggetto educando » (33). La concezione del metodo, come insieme di mezzi e processi per giungere all'ideale, è difatti connessa logicamente con quella di educazione, come doppia bipolarità, di educatore-educando, di essere-dover essere.

A questo punto, la pedagogia avrebbe esaurito il suo compito scientifico, « di scienza pratica normativa o, meglio, di scienza normativa della pratica » e cioè di scienza che « costruisce in organismo di dottrina una teoria ideale dell'opera educativa » (34), se essa non incontrasse quale caratteristica dell'educazione, sia nell'ordine storico come in quello ideale, la socialità, il suo effettuarsi nella società; e perciò dovrà pure « una dottrina pedagogica estendersi a trattare dei modi e delle condizioni fondamentali, per cui negli ordini della Società si traduce l'ideale dell'educazione ». Deve porsi, cioè, *il terzo pro-*

---

(30) G. Vidari, *I dati della Pedagogia*, p. 19-20.
(31) Id., *Ibid.*, p. 19-20.
(32) Id., *Ibid.*, p. 20.
(33) Id., *Ibid.*, p. 20-21.
(34) Id., *Ibid.*, p. 21.

blema della pedagogia, quello degli ordinamenti educativi: «Come la teoria dell'Ideale e del Metodo, scrive il Vidari, lungi dal fissare in modo dogmatico, epperò secondo un gretto materialismo dottrinale, le norme dell'azione educativa, vuole, e può, soltanto rappresentare filosoficamente, cioè per lineamenti ideali, quel che sia l'educazione nel suo termine e nel suo processo, così la teoria degli ordinamenti educativi non può voler altro che proiettare nella luce dell'ideale il senso e la linea degli istituti, entro i quali l'educazione si dovrebbe compiere, cioè il suo ideale si dovrebbe attuare» (35). Sono questi i tre problemi fondamentali su cui si costruisce l'edificio pedagogico, con la sua struttura e fisionomia caratteristica.

Ma come si costruisce, dal momento che soprattutto nel *modo* con il quale vi si impegna, sta la caratteristica della pedagogia?

3) *Il metodo scientifico della pedagogia.* — Il principio metodologico supremo è questo: «Giungere alla teoria ideale dell'educazione movendo dalla conoscenza scientifica di quello che la educazione è in fatto. Analizzare il fatto educativo nei suoi elementi, nelle sue forme di presentazione, nei suoi processi e successi, nelle sue linee caratteristiche è premessa necessaria di una non eterea e fantastica, non generica e vuota, non illusoria e pur pretenziosa, teoria ideale dell'educazione» (36). Così, il processo educativo, che è insieme fatto sociale e fatto di coscienza, richiede, per la sua totale penetrazione scientifica, un'attenta osservazione e consultazione della storia: la storia propriamente detta dei processi ed istituti educativi determinatisi nella società, e storia del divenire e del comportamento psichico individuale. Attraverso «la critica interna» che la storia stessa ha compiuto degli istituti, dei conati, degli indirizzi educativi, integrati dall'esperienza psicologica, si arriverà alla formulazione di leggi generali, su cui sarà elaborata la teoria dell'educazione.

Su questa traiettoria si muove l'analisi del primo volume degli *Elementi di pedagogia*, dal titolo *I dati della Pedagogia*, il cui compito è appunto «di raccogliere, precisare con

---

(35) Id., *Ibid.*, p. 22.
(36) Id., *Ibid.*, p. 23.

esattezza scientifica, comparare nei loro vari aspetti, connettere in una linea continua gli elementi e i dati di fatto storici e psicologici riguardanti l'educazione per ricercarne il significato profondo » (37).

È evidente, da questo lato, l'analogia con la concezione sociologistica della « scienza dell'educazione ».

Ma questa ricerca costituisce soltanto « il preambolo della Pedagogia »; « non è ancor costituire la dottrina pedagogica, cioè del come l'educazione si deve intendere, del termine ideale verso cui mira, dei procedimenti che deve seguire, del piano che si deve attuare ». Questo è il compito specifico della teoria dell'educazione (38). E se l'analisi preliminare è servita a immetterci nella concretezza della storia, non solo, ma anche a scoprire, nel divenire dei fatti, elementi e leggi permanenti, « espressioni di esigenze supreme », (legge della specificità dell'opera educativa, legge dell'educazione come formazione ed esplicazione spirituale dell'uomo, legge dello sviluppo non solo interiore ma anche sotto l'impulso di forze esteriori, legge della cultura come ideale pedagogico, ecc.), di cui non può non tener conto la teoria dell'educazione, questa avrà il compito di svolgere questi elementi che « la contengono in germe »: « non si tratta che di analizzare più profondamente i principi medesimi, di determinarne gli elementi costitutivi, di metterne in luce i rapporti, di farne le deduzioni..., facendoli apparire in tutta la loro luce e sviluppandoli in tutta la loro fecondità » (39).

La Didattica, poi, non è che una particolare sezione del campo pedagogico: è la teoria dell'educazione quando questa assume il carattere particolare di istruzione, e cioè quando il rapporto educatore-educando diventa rapporto maestro-scolaro (40).

A differenza del Sociologismo, il Vidari, dunque, energicamente difende il concetto di una pedagogia quale scienza normativa filosofica e tecnica insieme, arricchita dall'apporto delle scienze positive, psicologiche e sociali e, tuttavia, solidamente ancorate ad una visione metafisica ed etica. Sono, dunque,

---

(37) G. Vidari. *Teoria della educazione*. Milano Hoepli, 1924, pag. 1.
(38) Id., *Ibid.*, p. 1.
(39) Id., *Ibid.*, p. 3.
(40) G. Vidari, *La Didattica*, Milano, Hoepli, 1923.

vivamente presenti anche in questa posizione epistemologica le complesse esigenze della problematica educativa, con una apertura e un senso dell'integralità pienamente assimilabili in una soluzione realistico-critica (41).

---

(41) A un indirizzo realista inteso in senso largo, potrebbe essere accostato anche un filosofo italiano recentemente scomparso proveniente dal kantismo, MARIANO MARESCA, che fu particolarmente attirato dal problema « critico » della pedagogia. Cfr. *Le antinomie dell'educazione*, Torino, Bocca, 1916; *La pedagogia sta da sè?*, Roma, La Voce, 1920; *Saggi sul concetto della pedagogia come filosofia applicata*, Roma-Milano, Soc. ed. Dante Alighieri, 1925; *Il problema della scienza e dell'educazione*, Roma-Milano, Soc. Ed. Dante Alighieri, 1926; *Introduzione generale alla pedagogia*, Roma-Milano, Soc. Ed. Dante Alighieri, 1937. Egli intende presentare una tesi che, in conformità al suo pensiero filosofico, variamente ispirato al kantismo e al realismo, vuol porsi al di fuori degli esclusivismi sia idealistici che positivistici, affermandosi come sapere a sè in quanto « filosofia applicata ». Man mano che il sapere pedagogico dalla considerazione propriamente induttiva, empirica e positiva, dei « mezzi » dell'educare (e tale pedagogia ha solo carattere « provvisorio ») sale ad una riflessione profonda dell'essenza dell'educare, allora « la pedagogia si trasforma da scienza empirica in scienza filosofica, e le sue leggi diventano un corollario delle leggi generali, che la filosofia ha formulato sullo spirito umano e sulla realtà che lo spirito ci rivela », « sicchè quando attingiamo il sapere organico del fatto educativo, le leggi pedagogiche sono necessariamente leggi filosofiche » (*Saggi sul concetto della pedagogia come filosofia applicata*, p. 21-22); distinte tuttavia dalle leggi della filosofia pura, in quanto quella applicata è « un sistema di idee direttrici della vita, di norme regolatrici dell'azione, di leggi della condotta umana » (*ibid.*, p. 22), in una parola, scienza dell'attività pratica essenzialmente « creativa », scienza « dell'operare umano ». Si giustifica con questo anche il suo rapporto con la psicologia e le scienze: la filosofia dell'educazione, infatti, « non abolisce l'indagine strettamente scientifica delle particolari situazioni psicologiche e storiche in cui si esplica l'attività educativa » (M. MARESCA, art. *Scienza e Pedagogia* nel *Dizionario di scienze pedagogiche*, vol. II, p. 428, di G. Marchesini).

CAPITOLO V

LINEE DI UNA SINTESI COSTRUTTIVA

La consapevolezza storica e l'indagine dei suoi sviluppi non rappresentano per sè la soluzione del problema speculativo. Si impone anche un impegno teoretico, senza cui la storia diventa arida e indifferente catalogazione di opinioni e di fatti, insipido alimento di una inutile curiosità.

Non possiamo, quindi, esimerci da una rapida presentazione di quelle che, secondo noi, sono le linee essenziali di una concezione epistemologica del sapere pedagogico. Tale delineazione si avvantaggerà abbondantemente di elementi positivi storicamente posti. Essa, soprattutto, intende porsi immediatamente e apertamente nel quadro della tradizione realistica, ulteriormente elaborata e arricchita da recenti contributi di studiosi e pedagogisti che hanno notevolmente approfondito la questione. Tali consideriamo, per citare quelli le cui ricerche, discussioni e conclusioni più esplicitamente teniamo presenti, *G. Calò*, *R. Resta* (1), *M. Casotti* (2),

---

(1) R. Resta, *I problemi fondamentali della pedagogia*, Milano-Roma, Soc. Editrice Dante Alighieri 1911.

R. Resta, *Filosofia dell'educazione*, Padova, Cedam, 1943.

(2) M. Casotti, *Pedagogia generale*, 2 voll., Brescia, La Scuola, 1947. Cfr. specialmente vol. I, cap. I: *La pedagogia come scienza e come arte* (pp. 7-27) e cap. II: *Concetto dell'educazione* (pp. 29-41).

M. Casotti, *Carattere della pedagogia*, in « Supplemento pedagogico »

C. Leoncio da Silva (3), *D. Morando* (4), *V. Miano* (5), *V. Sinistrero* (6), *Giov. Di Napoli* (7), *G. Corallo* (8), *F. Olgiati* (9) *e altri* (10). Effettivamente, le brevi note seguenti più che l'esauriente dimostrazione di una tesi, costituiscono l'indicazione sommaria dei punti nevralgici di una costruzione, l'abbozzo di un quadro.

Proporremo, successivamente, la soluzione di quattro questioni fondamentali, nelle quali ci sembra compresa nel modo più semplice e nello stesso tempo più corretto e adeguato la

---

di « Scuola italiana moderna », serie X (1948-49), n. 1, pp. 7-11; *Sulla problematica dell'educazione, Ibid.*, n. 2, pp. 113-126; *Dell'idealismo e della Scolastica, Ibid.*, n. 3, pp. 229-239; *La pedagogia è una scienza pratica?, Ibid.*, serie XI, n. 1, 1949, pp. 3-8; *Pedagogia e metafisica*, in *Rivista di filosofia neoscolastica*, 1949, pp. 137-152.

G. Catalfamo-M. Casotti, *Carattere della pedagogia. Un « salto qualitativo »?* in « Suppl. ped. », serie XI (1949-1950), n. 2, pp. 171-173. Cfr. G. Catalfamo, *La crisi della Pedagogia e i suoi critici*, in « Teoresi », III (1948), pp. 173-179 e *Il fondamento dell'educabilità, Ibid.*, 1955, 1-2, p. 9-18.

(3) C. Leoncio da Silva, *Pedagogia speciale pratica. L'educando.* Torino, SEI, 1948; *Il fine dell'educazione secondo i principi di San Tommaso.* Estratto da « Salesianum », IX (1947), n. 2. Torino, Scuola Tipografica Sales.; *Conoscenza e fondamenti del problema educativo*, ediz. litogr., Torino, Gili, 1945.

(4) D. Morando, *L'autonomia della Pedagogia*, in « Rivista rosminiana », 1950, pp. 1-15.

(5) V. Miano, *La pedagogia nell'insieme delle scienze dell'uomo*, in « Suppl. ped. », serie XI (1949), pp. 9-14.

(6) V. Sinistrero, *Sulla problematica dell'educazione*, in « Salesianum », IX (1947), pp. 386-399; X (1948), pp. 79-102. V. Sinistrero, *La « Pedagogia » di Carlos Leoncio da Silva*, in « Salesianum », X (1948), pp. 242-256.

(7) G. Di Napoli, *Il concetto di educazione.* Roma, Editrice Studium 1952.

(8) G. Corallo, *Educazione e libertà.* Torino, SEI, 1951.

(9) F. Olgiati, *Il concetto di educazione e di pedagogia* in « Suppl. Ped. », Serie XII, dicembre 1950, pp. 3-22.

(10) A questa stessa posizione ci sembrano sostanzialmente aderire lo studio di T. Demaria, *La pedagogia come scienza dell'azione*, in « Salesianum », XI (1949), pp. 206-230 e il vol. di N. Petruzzellis, *I problemi della pedagogia come scienza filosofica*, Brescia, La Scuola, 1952.

Sulla stessa linea tradizionale si pone anche P. G. Calò-Ulloa, *Il concetto della pedagogia alla luce dell'aristotelismo tomistico*, in « Sapienza » 1950, pp. 28-45.

complessa problematica epistemologica della pedagogia:

1) Esiste un problema educativo *specifico*, *irriducibile* ad altri problemi?

2) *Di che natura* e portata è esso e quali esigenze presenta per una integrale soluzione?

3) Esiste una *soluzione scientifica* del problema educativo (probl. dell'*azione educativa*) e quale ne è la struttura generale?

4) Come si definisce nella sua natura e nella sua struttura, nell'ambito della soluzione complessiva e integrale del problema educativo, una pedagogia quale *scienza poietica dell'educazione?*

1. Il problema educativo.

Se per il costituirsi di una pedagogia genericamente intesa (concepita anche solo come critica della pedagogia, come epistemologia pedagogica) basta che si ponga un qualsiasi problema circa l'educazione (per es. anche solo il problema se abbia un senso determinato parlare di un fenomeno cosiddetto educativo), per rispondere alla nostra più precisa questione è necessario che di esso si stabilisca pregiudizialmente l'eventuale esistenza specifica, il senso caratteristico e proprio, il contenuto e problematicità irriducibile.

È infatti profondamente decisiva la diversità di estensione e di senso che esso assume nella presentazione dei vari pensatori o concezioni pedagogiche, come, per es., in quella di G. Calò, che ammette la distinzione di educazione in senso largo e educazione in senso proprio, e in quella di G. Gentile, dove tutta la realtà (che è sviluppo, farsi dello spirito) è pensata come educazione. Ed è pure diversa la problematica che l'educazione impone se la si considera in un senso molto parziale, come problema della scuola, oppure se la si riguarda nel suo aspetto filosofico di interpretazione gnoseologico-metafisico-psicologica e di valutazione etica, oppure, come avviene più frequentemente, nel suo aspetto tecnico. È diverso definire l'educazione quale « perfezionamento » dell'uomo, genericamente concepito, « sviluppo autonomo » comunque e in qualunque situazione ed età, e definirla, invece, come perfezionamento ottenuto nello specifico rapporto dell'uomo maturo che agisce sull'uomo in formazione per aiutarne l'intrinseca maturazione delle facoltà, ecc.

Tra la Didattica di Comenius e quella di O. Willmann e le moderne didattiche o metodiche-tecniche, tra il Sommario di pedagogia di Gentile e la Scienza dell'educazione di Ardigò... è notevole la differenza, già e anzitutto (se non esclusivamente) perchè è spesso radicalmente diversa la concezione del problema educativo che tali sistemazioni più o meno filosofiche e più o meno scientifiche si propongono di risolvere.

È dunque vero che dimostrare *se e come esista un problema educativo irriducibile e determinato* è il necessario presupposto di ogni soluzione del problema *se e come esista la pedagogia* o, meglio, *se e come si costituisca dal lato epistemologico quel complesso conoscitivo* che vuole razionalmente risolverlo.

A questo proposito, alcuni capisaldi sembra si debbano ritenere acquisiti dalla riflessione filosofico-pedagogica:

1) Il problema educativo sorge da un *fatto* innegabile, il fatto storicamente e sociologicamente accertato (e che, filosoficamente e teologicamente elaborato, mostra di affondare le sue radici in una più generale esigenza di perfettibilità) che l'essere umano non nasce perfetto, totalmente compiuto, maturo. Solo un notevole sforzo gli consentirà di arrivare a quella maturazione fisica e psichica sensitivo-spirituale (intellettuale, volitiva, sentimentale), che porti alla conquista di una sua propria personalità, coscientemente e liberamente operante secondo finalità e ideali specificamente « umani » e cioè essenzialmente etici.

2) Non meno innegabilmente — *di fatto* (ed anche di esso dà una chiara giustificazione la filosofia e la teologia) — questo sviluppo è caratterizzato dal suo farsi necessario e imprescindibile in un rapporto a due: in un rapporto in cui l'essere umano ancora funzionalmente imperfetto si svolge verso la sua maturazione mediante l'opera collaborante e stimolante di un'altra persona umana, formata e matura. Questo rapporto assume la sua figura tipica nell'istituto necessario e naturale (sia dal punto di vista della formazione fisica che dello sviluppo psichico e spirituale) della *famiglia*, forma primigenia di educazione, di cui le altre forme sociali non sono che un complemento e un aiuto. Il problema educativo diventa allora problema del *che cosa* e del *come* l'essere umano adulto deve e può fare perchè questo influsso sia il più saggiamente e fecondamente possibile effettivo.

3) Questo specifico rapporto a due ha, dunque, un proprio particolare scopo che non è immediatamente quello di portare o di accompagnare l'uomo fino al raggiungimento definitivo, *terminale*, di tutte le sue finalità umane etiche e religiose, trascendenti e soprannaturali, ma, più limitatamente e specificamente quello di stimolarne — con tutti gli opportuni mezzi — l'attività psicofisica finchè egli giunga a quella *maturità* di sviluppo e di funzionamento da essere personalmente, coscientemente e volitivamente, il responsabile realizzatore o meglio collaboratore nell'opera di attuazione e di raggiungimento di quelle finalità supreme e ultime.

Ci sembra, perciò, pienamente giustificata l'insistenza in proposito di G. Calò, come abbiamo a suo tempo accennato. Quando invece, per esempio, G. Della Valle pone alla base della sua ciclopica Pedagogia l'affermazione che « non è il fanciullo il soggetto del processo educativo, ma l'uomo nella sua integrità psicologica e morale, in qualunque età, in qualunque condizione sociale, in qualunque arte, mestiere, professione; perchè non esiste età in cui l'uomo non sia capace di evoluzione intellettuale ed etica, sia mediante lavoro compiuto da solo, sia per mezzo della collaborazione di altri individui » (11), egli misconosce l'innegabile individualità e concreta irriducibilità di questo determinato rapporto con queste finalità più ristrette e precisate, che pone problemi e questioni assolutamente caratteristiche e irriducibili ad altre, precisamente perchè scaturenti da termini ben caratterizzati: immaturità psicofisica e maturità agente e stimolante fino alla raggiunta maturazione. Non si vuol negare che anche in una più ampia e generica considerazione « educazione » non abbia un suo senso. Si vuole affermare soltanto che questo senso non si deve assolutamente confondere con quello definito, fondato nella considerazione del fatto storico e sociale e poggiante su di una rigorosa indagine filosofico-psicologica dell'uomo e del suo concreto sviluppo nelle diverse fasi e modalità.

È vero che la convivenza in rapporto costruttivo ed « educativo » (« *perfezionamento* »), rimane sempre la forma normale

---

(11) G. Della Valle, *Le leggi del lavoro mentale*, Torino, Paravia, 1910, p. 66.

di vita dell'uomo in quanto tale (non c'è mai autoeducazone in senso assoluto, mai solitario autosviluppo). Tuttavia, innegabilmente, questa persistente forma di perfezionamento, in cui l'uomo è immerso per tutta la vita e in tutte le situazioni (a cominciare dalla eminentemente cooperante azione di Dio) e che si può chiamare in senso generico « educazione », non esaurisce, chè anzi presuppone e richiede — a costo di volatilizzarsi essa stessa — quell'altra forma (educazione in senso stretto) che ha il preciso scopo di preparare l'uomo nella *prima età* (e l'età è sempre prima, anche quando sia molto avanzata, nel caso che uno, per qualsiasi ragione, rimanga psichicamente, intellettualmente e volitivamente, *puer*, sia pure *centum annorum*) a divenir cosciente e personale costruttore (o concostruttore) di sè in quella ulteriore molteplicità di contatti. Il problema educativo genericamente inteso, lungi dall'esaurire il problema educativo specifico, lo definisce ancor meglio, supponendolo. Perchè possa aver luogo educazione in senso largo e cioè perfezionamento nel rapporto a due dell'essere umano necessariamente immesso nella società, bisogna che sia antecedentemente risolto il problema di un rapporto a due esplicitamente ordinato e organizzato a creare le condidizioni, esistenti soltanto potenzialmente, che renderanno feconda quella più vasta e indefinitamente continuante dualità di perfezionamento; in una parola, ordinata a maturare, a rendere uomo il fanciullo, il giovane.

È questo fatto educativo propriamente detto che, esigendo una integrale illuminazione scientifica, razionale, sta alla base della ancor da definirsi scienza dell'educazione.

Su questo punto è superfluo ricercare il visibilissimo consenso degli autori citati e di altri (12), tendenti tutti a rilevare,

---

(12) Cfr. per es., anche A. Baroni, *La realtà educativa. Saggi pedagogici.* Brescia, « La Scuola », 1936. Cfr. soprattutto il primo saggio: *Il rapporto educativo*, pp. 13-46. « Il rapporto educativo non si costruisce, ma c'è: c'è come fatto dell'umanità, che va riconosciuto e studiato per quel che è, e al quale si deve conformare qualunque metodica... Il nostro dato fondamentale è dunque il rapporto da uomo a uomo » (p. 16).

« Dobbiamo considerare il rapporto tra due persone, di cui una abbia raggiunta già la maturità spirituale e l'altra sia invece all'inizio del suo sviluppo: giacchè, come abbiamo notato, questo è il tipico rapporto educativo » (p. 19), realizzantesi perfettamente quale archetipo di tutti gli

contro indebite generiche e astratte definizioni, la irriducibile concreta imponenza di questo problema.

2. Problema educativo: problema teoretico e problema tecnico.

L'educare, così concepito e quale si presenta nella sua concreta effettualità storica, oltre che proporsi con una sua propria fisionomia caratteristica, offre una complessità problematica ben definita. Per la sua integrale penetrazione razio-

---

altri rapporti educativi, verificantesi nella società (scuola, istituti educativi, ecc.) nel « rapporto del genitore (e specialmente della madre) al figlio» (p. 23). « il rapporto educativo familiare » (p. 36).

M. Casotti: « È evidente che, da che mondo è mondo, vi è sempre stata un'" educazione ": fatto o processo con una sua originale fisionomia e inconfondibile con altri fatti, oggetti, o processi » (*Pedagogia generale*, I, p. 7).

« Secondo una definizione oggi molto in voga, l'educazione sarebbe niente altro che quel *processo o sviluppo* per cui l'uomo assurge ai valori trascendentali, ossia coinciderebbe col *divenire* dello spirito umano, nella sua conquista progressiva del vero, del buono e del bello...

Questa definizione non può dirsi falsa, ma è certo, incompleta; poichè, se l'educazione è progresso e sviluppo e divenire, non ogni divenire o sviluppo o progresso può dirsi, viceversa, educazione, neanche quando sia diretto ai valori trascendentali. Il fatto che l'uomo possa acquistare scienza o moralità colle sue forze e progredire indefinitamente in questi campi, non può chiamarsi propriamente « educazione »...

In realtà tutti hanno sempre chiamato « educazione », non già lo sviluppo e il progresso umano verso i valori trascendentali, ma quello stesso sviluppo *in quanto compiuto da un individuo ancora potenzialmente in possesso di questi valori* (*scolaro, educando*) *per opera di un altro, già in attuale possesso dei medesimi* (*maestro, educatore*). La nota del divenire costituisce quello che i logici avrebbero detto, una volta, solo il « genere prossimo », o ciò che lo sviluppo educativo ha in comune con ogni altro sviluppo. Il rapporto fra maestro e scolaro costituisce, invece, la « differenza specifica », ossia ciò che distingue lo sviluppo educativo da ogni altro processo o sviluppo » (p. 36).

V. Sinistrero: « Educazione è " la formazione dell'uomo mediante un altro uomo secondo un azione interpersonale e intenzionale ". Azione condotta sino al punto in cui l'uomo-educando sia *formato:* nel senso di abitualmente atto a vivere da uomo, vale a dire sviluppato integralmente nella sua personalità; non però nella sua fase *terminale* per cui l'uomo è

nale, non basta considerarlo come pura *realtà da conoscere disinteressatamente*, per quello che *essa è*, ma occorre anche in definitiva considerarlo *come azione da scientificamente studiare per dirigerla, per attuarla:* esso cioè non è semplicemente *un'azione da conoscere* nella sua fenomenicità storica, nelle sue esigenze scientifiche, nella sua essenza filosofica (« l'educabilità ») e nelle sue ripercussioni teologiche, per coglierne la struttura concreta *quale essa è;* ma anche *un'azione da* guidare, da organizzare secondo esigenze strettamente scientifiche e universali, teologiche, filosofiche, scientifiche, sociologiche e storiche, secondo ciò che *essa deve essere.*

La soluzione integrale del concreto problema educativo esige, quindi, indissolubilmente, da una parte, *un sapere teoretico puro* e dall'altra *un sapere* (che in quanto tale è sempre *teoretico*) *dell'ordine pratico-tecnico*, che risolva la questione del *come* educare.

Si devono, perciò, evitare nella considerazione della problematica posta dal fatto educativo due opposte tendenze semplificatrici che ignorano il suo imporsi concreto e complesso:

---

perfetto, bensì soltanto in quella *iniziale* per cui esso è funzionalmente *completo:* fase ch'è in genere attingibile verso la conclusione del ciclo evolutivo psicofisico » (V. SINISTRERO, *Sulla problematica dell'educazione,* in « Salesianum », 1948, p. 79).

C. LEONCIO DA SILVA richiamandosi a San Tommaso, che distingue in ogni essere una triplice perfezione (« perfectio alicuius rei triplex est: prima quidem secundum quod in suo esse constituitur; secunda vero prout ei aliqua accidentia superadduntur ad suam perfectam operationem necessaria; tertia vero perfectio alicuius est per hoc quod aliquid attingit secundum finem », S. Th. I, q. 6, a. 3 in c.), pone in una caratteristica finalità mediale l'obiettivo della educazione: la perfezione educativa, il fine proprio della educazione « *non è la perfezione iniziale, sostanziale dell'essere* », « ma neppure può essere la perfezione che è raggiungimento del fine delle azioni e della vita », che suppone già nel soggetto una disposizione stabile, abituale di agire e quindi un precedente perfezionamento: « resta dunque che il fine dell'educazione sia appunto questa perfezione che si acquista in ordine all'azione ed al fine della vita, ossia la *capacità abituale di agire* e di agire in modo umanamente perfetto: fisicamente, ragionevolmente bene... *Dare all'uomo dunque la capacità* e la maturità attuale per agire bene è precisamente il fine dell'educazione », « la capacità piena e perfetta di operazione » (C. LEONCIO DA SILVA, *Il fine dell'educazione secondo i principi di San Tommaso*, pp. 21, 23, 26).

l'una (quella per es. del *Sommario di pedagogia* di G. Gentile) che (per l'istituita equazione tra l'essere e il pensiero, tra il conoscere e il fare) lo riduce a puro problema di intrinseca definizione (problema teoretico puro, anzi puro problema filosofico, per l'avvenuta assimilazione o sublimazione o superamento di tutto il sapere nella filosofia); e l'altra (quella positivistica) che è forzata a considerarlo (per la fondamentale riduzione dell'essere al fare, all'apparire, al fenomeno, al «fatto», senza ulteriori significati) e risolverlo come puro problema di un fare da « descrivere » scientificamente, senza impegno normativo (la « scienza dell'educazione » del sociologismo) oppure come puro problema tecnico di un fare da organizzare e non anzitutto da definire, oggetto della pedagogia tecnica.

Tali semplificazioni arbitrarie e violentatrici sono in stridente contrasto con i fatti e con una visione realistica, rispettosa della complessità dei problemi e di tutti i piani ed aspetti dell'essere (13).

---

(13) In questo senso e con queste rapide precisazioni, la tesi sembra indiscutibile. Del resto, da questo punto di vista, il sapere pedagogico, in quanto sapere *dell'azione educativa per l'azione*, non presenta una sua particolare problematicità di fronte ad analoghi saperi dell'azione (economia, politica, ecc.).

Su questo punto riteniamo concorde anche T. Demaria, nel suo articolo *La pedagogia come scienza dell'azione*, in « Salesianum », 1949, pp. 206-230. Crediamo che l'articolo sia invece discutibile dal punto di vista dell'interpretazione epistemologica del fatto. « *Il sapere pedagogico* — scrive il Demaria — è il sapere che ha come proprio oggetto l'*azione educativa*. Questa prima asserzione (sia pure ipotetica per ora) ci permette di avanzare senz'altro una distinzione di capitale importanza epistemologica: la *azione educativa*, infatti, come *oggetto di conoscenza*, può assumere *due formalità essenzialmente diverse*, potendo venir considerata *formaliter ut ens operabile seu actio agibilis*, o semplicemente *ut ens cognoscibile*, benchè tale *ens* rimanga pur sempre l'azione educativa ed il conoscibile resti *formaliter* un'*actio*... Ciò è sufficiente per autorizzare ed imporre una seconda distinzione: la distinzione del « genere » *sapere pedagogico* in due " specie ", che noi, almeno per intenderci, chiameremo rispettivamente *sapere pedagogico-scientifico* e *sapere pedagogico-prassologico*, ovvero *pedagogia* (scienza), e *prassologia pedagogica* (sapere pratico) » (pp. 206-207). « Il sapere pedagogico-scientifico (= *pedagogia*) è il sapere che ha come proprio oggetto formale l'azione educativa *in quanto conoscibile:* il s. pedagogico-prassologico (=*prassologia pedagogica*) è il sapere che ha come proprio oggetto formale l'azione educativa *in quanto operabile* » (p. 207).

Uno degli equivoci più gravi che compromettono il costituirsi e il definirsi della pedagogia, nasce precisamente a questo punto, quando si sostituisce l'astratto concetto di « educabilità » al vivo e concreto problema educativo, il problema dell'« educare » (che include *anche* quello). « Problematizzare » un fatto non significa « ridurlo », impoverendolo, passando dal piano della realtà concreta e dinamica alla categoria della « essenzialità » e della « concepibilità » filosofica.

Più che in forma bipolare, si dovrebbe, anzi, dire meglio che il problema dell'« educare » si pone unitariamente e vitalmente quale problema di una fare da realizzare, di cui si ricerca formalmente il « *come* ». Partendo da questo interrogativo centrale si è necessariamente portati a proporre altri più fondamentali quesiti, tra cui quello, tutti condizionante, del *che cosa è*. Di qui la necessità del complicarsi, organico e subordinato, della problematica pedagogica.

3. Sapere speculativo e sapere pratico-poietico.

Dalla bipolarità problematica essenziale indicata scaturisce l'esigenza di una fondamentale dualità di riflessione scientifica, la quale in base ad una determinata concezione epistemologica potrà provocare l'esistenza di vari tipi di scienze costituentisi intorno al fatto « educare »: scienze, che tendono ad una definizione e descrizione della realtà educativa nel suo « quid est » e scienze che mirano ad una conoscenza del « quomodo fit », a carattere pratico e tecnico.

Premesse epistemologiche.

Per un rapido approfondimento di questo punto di vista, dobbiamo tuttavia richiamare ad una determinata concezione epistemologica realistica, classica nelle sue ispirazioni, ma modernamente aperta a sviluppi e integrazioni.

I. Distinguiamo, anzitutto, il sapere *filosofico* dal sapere *scientifico*. Da una parte, è da ammettersi la possibilità di una scienza intesa rigorosamente come *cognitio rerum per causas* (che Aristotele e gli Scolastici medievali tendevano a credere l'unica valida), ricerca e raggiungimento delle essenze come

tali, delle ragioni profondamente ed ultimamente spiegatrici del reale, concludenti a giudizi di valore, assoluti ed universali. Dall'altra si deve riconoscere, dopo Bacone, Galileo, Descartes, la legittimità di un altro tipo di conoscenza, quella « scientifica », non formalmente ma solo materialmente scienza delle cause, non ricercante l'essenza o la natura delle cose, ma la « legge » o rapporto costante tra fenomeni. La ricerca del rapporto fenomenico e non del valore costituisce, infatti, l'atto di nascita di questo sapere specificamente distinto dal primo, in quanto diversi ne sono l'oggetto formale, i metodi, la generalizzazione scientifica. Da una parte si svolge — per usare la terminologia di J. Maritain — un'analisi « ontologica » della realtà, indagine degli elementi essenzialmente costitutivi o in rapporto strettamente causale con una natura, dall'altra un'analisi « empiriologica » della medesima realtà, colta attraverso l'osservazione e l'esperimento e generalizzata mediante l'induzione scientifica: la scienza del *propter quid* di fronte alla scienza del *quia*, della constatazione.

Evidentemente, questa innegabile e naturalmente imposta gradualità del conoscere non impedisce che l'uomo senta l'invincibile attrazione a superare ogni barriera e a percorrere tutta la gamma della realtà concreta per tentare di raggiungerla integralmente e organicamente.

A questa duplice conoscenza si può aggiungere, su un piano distinto, la storia, in quanto conoscenza dei fatti nella loro diveniente individualità, condizionata e connessa ad altre individualità concrete nei legami di antecedente e conseguente e nei loro rapporti fenomenici con fatti d'altra specie (14).

II. Altra distinzione essenziale, a parte i termini, è, secondo noi, quella *aristotelica* di scienze speculative, pratiche e poietiche.

A parte le discussioni e le riserve (che a ben pensarci, sono *de verbis* più che di concetti e di realtà), ogni soluzione di tale problema deve partire dall'accertamento di un dato di fatto: l'esistenza di problemi vitali diversi, intorno allo stesso og-

---

(14) Un'ampia e approfondita discussione della distinzione dei saperi e dei problemi epistemologici connessi si trova nella classica opera di J. MARITAIN, *Distinguer pour unir ou Les degrès du savoir*, Paris, Desclée de Brouwer, 1932. Per una rapida visione storica del problema rimandiamo al volume di F. AMERIO, *Epistemologia*, Brescia, Morcelliana, 1948.

getto, soprattutto quando si tratti di un'*azione*, l'esistenza, quindi, di soluzioni diversamente atteggiate sul piano scientifico. Effettivamente, in molti casi, questa distinzione *oggettiva* esiste: poichè altro è risolvere, per es., il problema di Dio, problema *in sè speculativo* (conoscenza di Dio) anche se nella *intenzione* del ricercatore è affrontato con animo religioso, come esercizio di pietà e di religione; e altro è il problema della *pratica* della religione, del culto divino, che riguarda per sè un'*azione* da guidare, da arricchire, da illuminare (e che ha pur bisogno del momento speculativo): non c'è scienza della pratica religiosa senza scienza teorica di Dio; ma la teorica di Dio (esistenza e natura) è una ricerca *scientifica* speculativa (filosofica-teologica-positiva, a seconda dei metodi, dell'oggetto formale), che per sè non ha per compito di risolvere il problema etico-pratico della doverosità della pratica religiosa e tanto meno quello pratico-poietico (tecnico, diremmo) dei principi, leggi e modi di organizzazione di una *vita* religiosa vissuta.

Si tratta, dunque, di una distinzione oggettiva. Soggettivamente, anche lo studio teorico, l'indagine filosofica dell'esistenza e natura di Dio e dei rapporti tra Dio e noi può essere edificante, ma non lo scopo del sapere in quanto tale. Mentre *oggettivamente* lo studio dell'organizzazione della *vita religiosa* è *per se stesso edificante* (anche, se, soggettivamente, il ricercatore non utilizza e non si appropria tale « edificazione »). L'oggetto formale, e propriamente tale, del sapere è, infatti, in questo e in altri casi analoghi *un operabile in quanto tale*; sono, in concreto, i mezzi per conseguire un *fine* indicato dall'etica e dalle scienze dei fini (15).

« Non pensiamo — avverte Y. Simon — che tra pensiero speculativo e pensiero pratico non intervenga alcuna differenza oggettiva, che tutta la loro distinzione risulti da un di-

---

(15) Cfr. utili determinazioni e precisazioni in proposito in F.-X. Maquart, *Elementa philosophiae*, T. III. Metaphysica defensiva seu Critica, Parisiis, Blot, 1938, p. 313-316; Yves Simon, *Critique de la connaissance morale*, Paris, Desclée de Brouwer, 1934; Joseph Vialatoux, *Morale et politique*, Paris, Desclée de Brouwer, 1931; J. Maritain, *Art et Scolastique*, Paris, La Librairie de l'art catholique, 1920; J. Maritain, *Science et Sagesse*, Paris, Labergerie, 1935.

verso *atteggiamento* del *soggetto* pensante. Un recente manuale di filosofia — è quello del Baudin — in un lungo capitolo sulla classificazione delle scienze fa una breve menzione della divisione aristotelica in scienze teoriche, pratiche e poietiche; in due righe questa divisione è respinta come sprovvista di oggettività. Il meno che si possa dire è che l'autore non si figura nello stesso modo dei più incontestabili discepoli di Aristotele la distinzione tra speculativo e pratico: per questi essa è una distinzione imposta totalmente dall'oggetto. Quando si parla, dice il Caietano, di un oggetto riferito all'azione o non riferito all'azione, non si tiene presente soltanto un fatto, ma un atteggiamento oggettivo, non qualcosa di accidentale, ma qualcosa di essenziale; l'intelligenza pratica (che, naturalmente, non è una facoltà distinta dall'intelletto speculativo, ma una funzione distinta da un'altra funzione) ha per oggetto ciò che *per sè e per natura* è fatto per essere riferito all'azione di un'altra facoltà diversa dall'intelligenza; l'intelligenza speculativa ha per oggetto ciò che per sè non è legato ad un'azione, ma per natura non è fatto che per offrire presa alla conoscenza d'una verità; e poco importa che accidentalmente un simile oggetto, per sè del tutto speculativo, sia messo in rapporto con l'azione » (16).

---

(16) Simon, *o. c.*, p. 15-16. Cfr. anche Casotti M., *Esiste la pedagogia?* Brescia, La Scuola, 1953, p. 23. Pensiamo che queste precisazioni possano tranquillizzare tutti coloro che temono una contaminazione tra motivi scientifici ed extrascientifici, come il *Corallo*, il quale scrive:

« Per quanto poi riguarda quella che ho chiamato Pedagogia speciale, o Metodologia dell'educazione, io non voglio fare questione di parole, a meno che esse non siano forvianti: ma appunto per questo dichiaro qui la mia poca simpatia per la denominazione di « scienza pratica » o « poietica » che talora le si attribuisce, sebbene sappia che tale espressione ha dalla sua parte l'autorità di Aristotele. Vero è che l'oggetto formale (come si dice) della Metodologia è l'educazione precisamente in quanto questa è un agibile o un operabile, ma essendo da escludere dalla considerazione oggettiva della natura della scienza qualsiasi eventuale intenzionalità dello scienziato, e trattandosi qui di una teoresi sviluppantesi, come ogni altra, nella ricerca formale di un « sapere qualche cosa », questo « qualche cosa » non ha nessun diritto di qualificare di sè la scienza che se ne fa oggetto. (Quante categorie di scienze dovrebbero altrimenti esistere?).

L'espressione « scienza pratica » è, quindi, a mio modesto parere, almeno ambigua e si dovrebbe vantaggiosamente sostituire con quella di « scienza della pratica » (*Atti I Convegno di Scholé*, Brescia, La Scuola, 1955, p. 159).

Le scienze pratiche (più esattamente, secondo la terminologia aristotelica, pratica sarebbe l'Etica, scienza dell'*agere*, mentre le altre si chiamerebbero più propriamente poietiche, scienze del *fare*) hanno questo di caratteristico, che esse sono il « piano » teorico esistente nella mente, di un'azione da realizzarsi. Vi corrispondono, modernamente, le scienze applicate, le « teorie pratiche » del sociologismo, le scienze « tecniche », come l'ingegneria, la medicina, ecc. Per il loro compito specifico, esse assumono una fisionomia del tutto caratteristica di fronte alle scienze teoretiche, rivolte alla conoscenza in quanto tale. Ai due tipi di sapere il concetto di scienza si attribuirà, quindi, in senso *analogico*, non univoco. Le scienze pratico-poietiche, infatti, in quanto « recta ratio factibilium », soluzione del problema dell'organizzazione di un fare, non si interessano di scoprire e dimostrare nuove verità che non siano riferite formalmente al determinarsi di un'azione, ma utilizzano, combinando e sintetizzando, nozioni e conoscenze già acquisite, anche eterogenee, derivanti da fonti e saperi diversi, da orientare organicamente e unitariamente alla teorica illuminazione e guida di un fare concreto.

III. Un'ultima considerazione, connessa con le partizioni fondamentali accennate, riguarda una più precisa determinazione del concetto di *oggetto formale*, ultimo criterio per l'*individuazione* delle scienze in seno alle più generali *specificazioni* accennate.

Per definire l'oggetto integralmente specificatore di una scienza non basta indicare genericamente la realtà a cui la scienza si riferisce (l'oggetto *materiale*, come nel positivismo); ma non basta nemmeno definire il particolare settore di realtà che si prende di proposito ad esaminare, il particolare aspetto *ex parte obiecti* da cui si considera l'oggetto materiale. Si tratterebbe, infatti, ancora di un oggetto *formale-materiale*.

Poichè, sebbene esso indichi con precisione il campo proprio, immediato, esclusivo su cui si svolge la ricerca, non dice ancora nulla di determinato sul particolare atteggiamento che il soggetto conoscente assume di fronte ad esso, e cioè il particolare aspetto, assunto *ex parte subiecti cognoscentis*, o meglio dall'oggettiva distinzione dei saperi: filosofico, scientifico, storico, ecc. In base alle precedenti osservazioni, noi sappiamo che già questa distinzione è atta a fondare interessi conoscitivi

diversi e cioè piani di conoscenza specificamente distinti e quindi contenuti scientifici, scienze di un medesimo oggetto formale specificamente distinte. In realtà, ciò che definitivamente *specifica* e *individua* i saperi è il *modo particolare* di illuminare un *aspetto particolare* della realtà studiata: è quello che gli Scolastici chiamavano *obiectum formale ut obiectum* o *ratio formalis sub qua* (opposta all'ancor impreciso *obiectum formale ut res*) (17).

Il criterio brutalmente *oggettivistico* (per es. il fatto del positivismo) viene quindi a temperarsi e a conciliarsi e a collaborare col criterio *soggettivo-oggettivo* dei gradi del conoscere, che nel positivismo è inconcepibile per la piatta riduzione del conoscere ad un tipo unico.

Si può partire da uno qualsiasi dei due criteri per giungere all'altro. Se si parte dai grandi tipi generici di sapere (filosofia, scienza, storia), dal criterio *soggettivo-oggettivo*, l'*individuazione* delle scienze avverrà per la considerazione dell'oggetto proprio ed esclusivo della ricerca. Però la via più aderente alla psicologia del nostro conoscere e la più logica è quella che si diparte dalla distinzione dei gradi o dei vari tipi di conoscenza. Questa distinzione è, infatti, una *tesi*, nel senso etimologico della parola, suggerita dalla realtà stessa delle condizioni del conoscere umano. E la più elementare esigenza di ordine e di disciplina intellettuale vorrà poste su piani distinti le conoscenze motivate da fondamentali preoccupazioni diverse, da « mentalità » distinte.

Questa varia « sensibilità » è visibile in uno stesso individuo in momenti differenti e più ancora in individui diversi: sensibilità metafisica rivolta all'interiorità delle cose, sensibilità scientifica e storica rivolta a ciò che è più immediato, osservabile e constatabile.

È per questa *data* molteplicità di tipi di conoscenza, che, per esempio, davanti al fenomeno del moto, mentre Aristotele supera d'un balzo l'esteriorità dell'apparire per captarne la più profonda intelligibilità, Galileo, invece, si arresta alla ricerca delle for-

---

(17) Cfr. specialmente: CAJETANUS, in I. am S. Th., q. 1, a. 3 e 7; JOANNES A S. THOMA, *Cursus theologicus*, I. P., q. 1, disp. 2, a. 3-11; J. MARITAIN, *La philosophie de la nature*, Paris, Téqui, s. d., p. 118 ss.; ID., *De la philosophie chrétienne*, Paris, Desclée, 1933, p. 108 ss.

mule, delle leggi o costanti dell'apparire stesso. Così un fatto umano irriducibile (economico, giuridico, educativo) può imporsi come problema metafisico che riguardi la concepibilità e la struttura intima della sua realtà; come problema scientifico, che muova alla ricerca delle costanti del suo fenomenico presentarsi, delle leggi di successione del suo realizzarsi in connessione con altre leggi e altri fenomeni; come problema storico, che stimoli alla indagine del suo divenire concreto e individuale nelle varie epoche, presso i vari popoli; ed infine, su un piano distinto, come problema tecnico, come studio di mezzi, come organizzazione scientifica di metodi per una sistematica attuazione.

E non basta: chè, soprattutto quando in un problema sia impegnato totalmente l'uomo (e ciò avviene senza dubbio nel problema educativo), non può rimanere estraneo al ricercatore della piena intelligibilità e realizzabilità dei concreti fatti umani, una eventuale nuova fonte di conoscenza che a questo problema apporti elementi risolutivi nuovi e molteplici. Così avviene con la Rivelazione. Non si potrà, quindi, prescindere da una considerazione dell'oggetto alla luce di una nuova autorità, accolta per altre vie, scrutata e approfondita con nuovi metodi.

Sorge, dunque, necessariamente, un complesso di diverse strutture scientifiche volte alla penetrazione speculativo-pratica dello stesso oggetto, con metodi diversi, con modi distinti di concettualizzare, di generalizzare o di universalizzare e di definire (gli Scolastici parlavano del « modus definiendi » quale ultimo specificatore delle scienze). La specifica irriducibilità di questi gradi o tipi di conoscenza, di modi « d'entrer en conversation avec l'objet » (18), porta logicamente alla specifica diversità

---

(18) J. Maritain, *La philosophie de la nature*, p. 128.

Cfr. V. Miano, *La pedagogia nell'insieme delle scienze dell'uomo*, in « Supplemento ped. » di *Sc. ital. mod.*, serie XI (1949-1950), n. 1, pp. 9-10: « Per ogni settore del reale s'impone la distinzione e l'irriducibilità dei piani di intelligibilità: dire piani d'intelligibilità, infatti, equivale a dire modi essenzialmente diversi di considerare il reale, modi ai quali corrispondono anche metodi diversi di ricerca.

Vi è anzitutto una conoscenza storica, che considera nella loro esistenzialità gli avvenimenti che si raggruppano attorno ad un oggetto determinato, e che diviene scienza quando tenta di cogliere tra gli avvenimenti

degli « habitus » intellettivi, fondamento di ogni distinzione e classificazione del sapere.

Il « sistema » delle scienze dell'educazione.

Poste queste osservazioni generali, appare già con evidenza come sia pensabile la strutturazione epistemologica del *sapere riflesso integrale* della realtà educativa.

I. Si dovrà costituire, anzitutto, un *sapere speculativo* o, meglio, un *complesso di saperi speculativi*, tra loro distinti in base alla diversità dell'oggetto formale (della luce *sub qua*), dei metodi e dei piani astrattivi mediante i quali la realtà educativa è colta. Quale problema speculativo il problema dell'*azione educativa* non può essere risolto che mediante più saperi derivanti dalla luce oggettiva diversa (oggetto formale in senso stretto) sotto cui l'educazione (oggetto materiale o oggetto formale in senso largo) viene riguardata.

Esso esige, dunque, una *filosofia dell'educazione*, che scruta gli elementi più essenziali e, perciò, più universali dell'azione educativa, sia dal punto di vista gnoseologico e ontologico che psicologico ed etico.

Per evidente analogia, si deve accennare qui anche alla legittimità di una *teologia dell'educazione*, che integra la visione filosofica dell'educazione umana nei suoi costitutivi e nelle sue esigenze essenziali con la maggior e miglior penetrazione resa possibile dalla Rivelazione soprannaturale, dalla quale l'uomo concreto storico ed una sua realistica educazione non possono più assolutamente prescindere.

---

quelli che appaiono come maggiormente determinanti nel successivo divenire (universale storico) e rileva qualche costante storica (legge storica)...

In un altro piano, cioè quello dell'osservabile e dello sperimentale, abbiamo la conoscenza scientifica...

Si deve riservare un posto a parte alla matematica, che studia gli aspetti quantitativi del reale corporeo, isolandoli da tutto il resto.

Abbiamo infine la conoscenza metafisica che studia gli aspetti più profondi e più universali delle cose...

Come si vede, la distinzione tra i diversi piani proviene da un diverso grado di astrazione formale: l'oggetto è considerato sotto una luce diversa... ». Cfr. anche C. Leoncio da Silva, *Conoscenza e fondamenti...*, p. 13.

Si potrebbe accennare (ma esigerebbe una ulteriore discussione sulla sua concreta possibilità e utilità), ancora rimanendo sul piano di una conoscenza disinteressata e di un sapere non normativo, nè pratico nè poietico, ad una eventuale *scienza dell'educazione* di stile sociologistico (senza i suoi esclusivismi), quale ricerca empiriologica delle costanti del fenomeno educativo nel suo apparire effettuale: scienza che nei fenomeni educativi in atto, rivelatici dall'esperienza, dalla storia, dalla sociologia, dall'etnologia, dalla psicologia sociale, coglie quei principi generali che li regolano, offrendoci concetti non filosofici ma empirici sulla cultura, la famiglia quale ambiente educativo, la scuola, l'organizzazione delle istituzioni, ecc.

Ad esse è da aggiungersi, evidentemente, la *storia dell'educazione e della pedagogia*, e cioè la storia del fatto educativo nel suo divenire contingente e nella penetrazione riflessa che lo ha accompagnato (19).

II. Sorgerà, inoltre, per altre esigenze teorico-pratiche, un *sapere tecnico*, « sintetico », risolutore del *problema del « fare »* educativo in quanto *da attuarsi*, da organizzarsi secondo tutte

---

(19) Come si vede, la nostra posizione si allinea, con quella di molti autori citati. Così. per es.: V. Miano: « La distinzione tra i diversi piani proviene da un diverso grado di astrazione formale: l'oggetto è considerato sotto una luce diversa... Saranno sempre dei saperi formalmente distinti, appunto perchè 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 un'esigenza della conoscenza umana astrattiva e discorsiva... » (*La pedagogia nell'insieme delle scienze dell'uomo*, p. 10).

Sull'identica linea, è G. Corallo, *La scienza dell'educazione* in *Atti del X Convegno di Gallarate* (1954), *Il problema pedagogico*. Brescia, Morcelliana 1955, p. 119-124; G. Di Napoli, *La pedagogia e le costanti del processo educativo*, ibid., p. 133-142.

Notiamo ancora che un'indagine epistemologica più accurata porterebbe a riconoscere che analoghe esigenze di articolazione e distinzione dei saperi sono rivendicate per altre scienze umane, come la politica, l'economia, la sociologia, il diritto. Per qualche sommaria indicazione si possono consultare le opere citate di Maritain, Vialatoux, Simon; inoltre: F. Olgiati, *La riduzione del concetto filosofico di diritto al concetto di giustizia*. Milano, Giuffré, 1932, cap. I: Filosofia, scienza e storia del diritto; J. Mazzei. *Principi etici ed economia*, nel vol. *Il XL anniversario della Enciclica « Rerum Novarum »*. Milano, Vita e Pensiero, 1931, p. 304-375; G. Mattai, *Orientamenti della Sociologia contemporanea*, in « *Salesianum* » 1954, p. 144-152.

le esigenze teoretiche, teologiche, filosofiche, scientifiche, ecc. derivanti dalla sua conoscenza puramente speculativa (e in parte *pratica*, rigorosamente intesa, per quanto riguarda i presupposti etici e teleologici).

La conoscenza speculativa del fatto educativo infatti, da sola, sarebbe, insufficiente e infeconda ai fini della risoluzione del problema del « fare » educativo. Ad esso può rispondere adeguatamente soltanto una scienza che lo comprenda integralmente come *fare da realizzare*, da organizzare nella sua totalità e concretezza, una pedagogia come *scienza poietica*, e cioè formalmente come scienza del fare, che valendosi del contributo dato dalla storia, dalla scienza, dalla filosofia e teologia dell'educazione, dalla psicologia, dall'esperienza, dalla sociologia, ecc. determina le leggi, da quelle più universali (pedagogia generale) a quelle più particolari (pedagogia speciale) secondo cui deve svolgersi un'educazione razionalmente attuata. Soltanto essa ci dà la conoscenza adeguata e completa del fatto educativo *in quanto fatto da farsi*, « capace di illuminare ragionevolmente la pratica dell'educazione dell'uomo secondo le leggi fisiche della natura e secondo la legge morale naturale e secondo il messaggio cristiano della fede, in una parola, secondo tutto l'uomo storico attuale » (20): in quanto formalmente scienza del « come questa educabilità si *attuerà* storicamente per mezzo dei fattori *storici sperimentali* » (21).

La ragione fondamentale è la stessa che determina il sorgere di tutte le scienze dell'azione in quanto tali: « non abbiamo trovato nessuno di questi gradi distinti della conoscenza che sia adatto a darci dell'educazione *tutta quanta*, tutte le nozioni, tutte le informazioni, tutta la *scienza* che si deve e si può avere per poter *educare bene*, chè questo è il fine precipuo della *Pedagogia* » (22). Essa risponde formalmente al « bisogno di sapere per agire » (23).

« L'irriducibilità e discontinuità dei diversi tipi di scienze rende impossibile una scienza esaustiva dell'uomo; tuttavia

---

(20) C. Leoncio da Silva, *Conoscenza e fondamenti*, p. 24; cfr. p. 15.
(21) Id., *Ibid.*, p. 27.
(22) Id,. *Ibid.*, p. 36.
(23) Id., *Ibid.*, p. 37.

l'educatore che si propone di formare l'uomo, sembra che non possa far a meno, non soltanto di una conoscenza del tipo che intende realizzare, ma anche di tutti gli elementi che possono contribuire a integrare in qualche modo il concetto di uomo, che gli forniscono la filosofia e la teologia » (24).

La stessa idea abbiamo visto ricorrere insistentemente in Herbart e motiva il sorgere della sua Pedagogia sintetica, dedotta dal fine dell'educazione in connubio con i risultati dell'indagine psicologica e dell'osservazione.

4. La pedagogia come scienza-arte o scienza poietica.

Il compito più importante è ora quello di definire più esattamente la natura, la individualità di questo sapere risolutore del secondo aspetto essenziale del problema educativo, tenendo presente: 1) che esso non è esclusivo, ma suppone e si fonda su tutto il complesso delle scienze speculative, riferite all'altro aspetto non meno essenziale del problema educativo, e quindi anch'esse in vero senso pedagogiche; 2) che ad esso riserviamo *eminenter* il nome di pedagogia, perchè è all'apice della costruzione scientifica riferentesi all'educazione, quale soluzione del problema del fare educativo formalmente inteso come fare da attuarsi ed è quello a cui dinamicamente convergono tutti gli altri saperi (25).

È la dinamica caratteristica del sapere pratico (in senso comprensivo) di fronte al sapere speculativo. Mentre il sapere speculativo procede dimostrativamente, per analisi dei concetti, astrattivamente, riconducendo le conclusioni, la conoscenza delle cose, ai loro principi; il sapere pratico invece, in quanto studio di un'azione che si pone sul piano esistenziale, della concretezza, deve procedere sinteticamente e cioè racco-

---

(24) V. Miano, *art. cit.*, p. 10.

(25) Anche le altre scienze pedagogiche, che abbiamo chiamato *speculative*, sono evidentemente *scienze del fare educativo formalmente inteso*, ma precisamente del *fare* in quanto conoscibile nel suo *esse*, e non in quanto conoscibile come *fare da realizzare*, da *dirigere*, da attuare; considerazione quest'ultima propria della *scienza pratica dell'educazione*.

gliere e coordinare in un complesso organico tutti gli elementi scientifici validi e dimostrati, attinti dai vari saperi speculativi e pratici (in senso classico) che servono ad illuminare razionalmente l'esecuzione di un'azione per il raggiungimento di un fine. « Coordinazione fatta in base al fine pratico da realizzare; non si ha dunque, propriamente parlando, una nuova scienza, ma piuttosto una nuova organizzazione scientifica a carattere funzionale e teleologico delle conclusioni appartenenti a scienze diverse. L'unità della scienza pratica è dunque unità di ordine finalistico e la sua originalità sotto questo rapporto è soltanto relativa. Il principio di distinzione tra queste scienze pratiche non è più dunque l'astrazione, ma la distinzione dei fini: vi sono tante scienze pratiche quanti sono i fini, specificamente diversi da realizzare » (26).

Per la soluzione del problema educativo sul piano pratico occorre, precisamente, un sapere di questo tipo. È una esigenza capitale dell'educare, in quanto *fare* da attuare; di un fare che naturalmente deve tener conto dei dati che lo condizionano sia in rapporto all'educando che in rapporto all'educatore, oggetto della parte teleologica-etica della filosofia dell'educazione

Il rapporto educativo, quale azione di un uomo formato su un uomo in formazione, pone il problema, distinto da quello etico, del *come* quegli deve organizzare scientificamente, razionalmente, la sua azione perchè raggiunga nell'educando gli scopi determinati.

Si tratta, dunque, di un problema essenzialmente *tecnico* — supposti risolti in altra sede tutti gli altri di ordine teologico, filosofico, metafisico ed etico, ecc., ed eliminando da questa determinazione « tecnico » ogni interpretazione materialistica e positivistica, trattandosi di un fare procedente da un essere spirituale e tendente ad un altro essere spirituale liberamente

---

(26) V. Miano, *art. cit.*, p. 11. Così Joannes a S. Thoma: « Practicum et speculativum important differentias... Obiectum ut speculabile solum importat et attingit obiectum secundum rationem quidditatis suae... At vero practicum respicit obiectum, ut stat sub exercitio existendi et quantum ad ipsam executionem... Differunt penes diversos modos, scilicet una modo resolutorio, altera modo compositorio... (C. Th. in I, disp. 2, a. 10, S. I, 395 b). Cfr. l'*op. cit.*, di Y. Simon, Cap. V: *Le mouvement de la pensée pratique*, p. 61-78.

collaborante (27). Innegabilmente la tecnicità rimane caratteristica del problema educativo come problema pratico in questo senso: quando all'educatore siano state rivelate le finalità a cui deve tendere la sua opera, commisurandole sulle finalità etico-religiose dell'educando (teologia e filosofia dell'educazione) e gli siano state fornite dalla storia, dalla sociologia, dalla psicologia, dalla biologia, dalla filosofia e dalla teologia..., tutte le informazioni relative alla situazione concreta dell'educando in quanto tale e sua in quanto educatore e sulla possibilità, concepibilità e natura del loro rapporto, rimarrà sempre problema ultimamente decisivo questo: — *Come* dovrò io organizzare la mia azione nel suo complesso e nelle sue varie determinazioni per poter fruttuosamente portare l'educando da un'attuale situazione d'immaturità alla più alta possibile maturità fisico-psichica, sensitiva e spirituale?

Come risposta a questo interrogativo, nasce la pedagogia, quale scienza pratico-poietica dell'educazione: « in questo senso crediamo di poter classificare la pedagogia tra le scienze-arti, o scienze-poietiche » (28). Questa è anche la logica conclusione

---

(27) Cfr. M. Casotti, *Pedagogia generale*, I: « In quale di questi due gruppi metteremo l'educazione? È, l'educare, un processo che si proponga soltanto di raggiungere degli effetti sul soggetto agente, ossia sul maestro? Evidentemente, no: essa si propone, invece, di raggiungere determinati effetti sullo scolaro, producendo in lui la formazione di abiti come la scienza e la moralità... » (p. 13). « Nessuno potrà asserir mai che l'educazione sia un processo puramente teoretico e speculativo; ciò che è escluso dal suo stesso carattere di " azione " del soggetto maestro sul soggetto scolaro, in vista di determinati fini... » (p. 11). « L'educazione, dunque, per quanto intime e vicine si vogliano pensare le sue relazioni coll'etica, non è l'etica, e sta fra le discipline pratiche che hanno carattere produttivo e costruttivo, e non fra quelle che hanno carattere solamente attivo. Fra le discipline che riguardano il " fare " e non soltanto l'" agire ", come avrebbero detto gli antichi filosofi, che le distinguevano sotto questo aspetto, come discipline " poietiche ", dalle altre alle quali lasciavano il nome di " pratiche " » (p. 13).

(28) V. Miano, *art. cit.*, p. 13. Cfr. anche le ottime osservazioni di P. G. Calò-Ulloa, O.P., *Il concetto della pedagogia alla luce dell'aristotelismo tomistico*, in « Sapienza », 1950, pp. 28-45, che concludono all'attribuzione del concetto di scienza poietica o arte alla pedagogia in senso *analogo* rispetto alle arti meccaniche e alle arti belle, nelle quali il principio estrinseco è *la sola ed unica causa* dell'artificiato (cfr. specialmente p. 39-41).

del Casotti: « Fine della scienza ed arte educativa è non solo di conoscere o spiegare ad altri il fine della vita e dell'educazione, bensì di *attuarlo*, o, come oggi si dice, *realizzarlo* nell'educando mercè una solida serie di abiti » (29); « la pedagogia come scienza, studia, dunque, quel processo educativo che la pedagogia come arte, ossia l'educazione traduce in atto mediante l'opera concreta del singolo maestro sul singolo scolaro. La pedagogia, perciò, si può definire come si vuole, o la scienza, o l'arte dell'educazione; poichè il concetto di " arte " coincide completamente con quello di scienza pratico-costruttiva, o pratico-poietica » (30).

L'argomento è desunto, oltre che dalla concreta definizione di educazione accennata, dal concetto di scienza pratico-poietica, già chiarito. Questo concetto esclusivamente giustifica la nuova coordinazione e orientazione di contenuti scientifici, disparati per diversità di oggetti formali e per gradi di astrazione, alla direzione razionale combinata di un agire o di un fare concreto.

Con esso si connette il rilevamento della particolare problematica — distinta da quella posta da ogni altro agire umano in senso etico o in altro campo poietico, per es. economico, politico, ecc. — posta dal fare educativo.

La conclusione sgorga di conseguenza: « se dunque, la pedagogia non si propone quel fine (etico), è chiaro che essa si distingue dall'etica come dalla filosofia e non resta altra altertiva se non collocarla fra le scienze poietiche » (31).

La pedagogia, pertanto, in quanto scienza del *come educare*, in quanto scienza direttiva e regolativa (in senso normativo tecnico, e cioè del come fare per ottenere un'opera ben riuscita anche dal punto di vista etico), non può che inserirsi nell'ambito delle scienze poietiche.

In quanto tale, essa presuppone e utilizza come dimostrati tutti i principi di carattere filosofico-teologico, scientifico, storico e sperimentale che illuminano il suo oggetto per una efficace direzione dell'azione educativa.

---

(29) M. Casotti, *Pedagogia generale*, I, p. 6; cfr. Id., *La pedagogia è una scienza pratica?*, in « Supplem. ped. », serie XI, p. 3.

(30) M. Casotti, *Pedagogia generale*, I, p. 18.

(31) M. Casotti, *La pedagogia è una scienza pratica?*, p. 4.

Il fine proprio, d'altra parte, le dà unità, individualità e distinzione, per cui pur assumendo contenuti, leggi e principi dalle altre scienze, rimane da esse distinta, in quanto specificamente sua di diritto è la sintesi e la rielaborazione di questi elementi convergenti alla illuminazione scientifica del fare educativo. Da questo punto appare convincente la risposta di *Calò* alle obiezioni di G. Gentile.

Tale è anche la soluzione che M. Casotti dà alla questione: « È la pedagogia una scienza sola o un insieme di discipline scientifiche? ». « Anche qui un'occhiata ad altre arti similari risolve subito il problema. Come l'ingegneria e la medicina, la pedagogia è un insieme di scienze; poichè tutte le cognizioni, da qualunque parte vengano, capaci di lumeggiare il processo educativo, le saranno indispensabili... L'unità delle scienze pratiche non può essere che nel fine, e mai nei mezzi... Ciò, del resto, nulla toglie al carattere autonomo e originale della pedagogia, come nulla toglie, in altri campi, al carattere autonomo e originale dell'architettura, della politica e della medicina il dover ricorrere, pel conseguimento del loro fine, a una moltitudine di scienze e di nozioni. Poichè è appunto... l'elaborazione di queste nozioni in vista del fine unico di costruire, di regger gli stati, di guarir malattie o di educare, quello che dà a tali nozioni il loro specifico carattere, architettonico o politico, medico o pedagogico » (32).

E quando si parla di discipline pedagogiche, di psicologia, di biologia pedagogica ecc. non si vuol affermare che il loro insieme costituisca la pedagogia, ma si asserisce « che la pedagogia assume le relative nozioni secondo il proprio fine, e com'è

---

(32) Id., *Pedagogia gener.*, I, pp. 33-34. È appena da notare, tanto è evidente, che una scienza pratico-poietica così concepita, come appare da tutta la concezione epistemologica indicata e dalla totale sistemazione del sapere pedagogico, non nega minimamente, anzi postula energicamente, appropriandosene i risultati, i superiori momenti filosofico e teologico della problematica educativa. In questo senso, riteniamo non pertinenti le critiche che G. Catalfamo nel suo articolo, *La crisi della pedagogia e i suoi critici*, in *Teoresi* 1948, p. 163-180, elevava contro la posizione di M. Casotti. Di questo si possono leggere soprattutto due articoli, raccolti ora nel vol. *Esiste la pedagogia?* Brescia, La Scuola, 1953, dal titolo *Pedagogia e metafisica* (p. 7-45) e *La pedagogia è una scienza pratica?* (p. 89-101).

naturale, le rielabora originalmente in relazione ad esso » (33).

Con la pedagogia, scienza pratico-poietica, si connette intimamente un'altra scienza tecnica, da essa distinta e, insieme, dipendente, e cioè la *Didattica*, intesa come la teoria della scuola e dell'insegnamento, quale *fare* da realizzare e da illuminare scientificamente. Bisogna, tuttavia, avvertire che essa può essere situata tra le scienze pedagogiche, in quanto non si riduca a pura tecnica dell'insegnare, come potrebbe esserlo la scienza-tecnica della propaganda e dell'opinione pubblica; ma in quanto assuma come finalità ultima la stessa a cui si ispira la pedagogia, rivolta allo studio di ciò che serve a creare nell'educando la sua maturità umana specifica. L'educazione, quindi, è qui ancora in gioco. E poichè il rapporto educativo autentico si attua sul piano della comunicazione *intellettuale*, e, perciò, come rapporto didattico, è naturale che sorga il sapere di questo rapporto, che è da studiare e organizzare scientificamente e pedagogicamente, da attuare con perfezione tecnica e netto indirizzo educativo.

* * *

Prima di terminare queste rapide linee di soluzione, forse sarà opportuno aggiungere una breve chiarificazione intorno alla terminologia adottata. A noi sembra più limpida e rispettosa della sostanziale distinzione dei saperi la terminologia che preferisce attribuire il nome « *Pedagogia* » alla sola scienza pratico-poietica dell'educazione, accentuando la sua fisionomia caratteristica di fronte alla *Filosofia dell'educazione* (che altri usa chiamare *Pedagogia generale*), alla Teologia dell'educazione, alla Storia, ecc. Tuttavia, non crediamo sia utile o necessario fare di una questione di parole un grosso problema. Chi ci ha seguiti, si accorge che, per il contenuto, la nostra *Filosofia dell'educazione* coincide con quella che altri preferisce chiamare *Pedagogia generale* (escludiamo, evidentemente, tutte le « Pedagogie generali », che esorbitano da una analisi puramente filosofica del fatto educativo) e che quella che altri può chia-

---

(33) M. Casotti, *Ped. gen.*, I, p. 51. Cfr. anche V. Miano, *art. cit.*, p. 13; D. Morando, *L'autonomia della pedagogia*, in *Rivista Rosminiana* 1950, p. 12; G. Calò, *La struttura della pedagogia e l'insegnamento*, in *Rassegna italiana di Pedagogia*, 1943, p. 4-23.

mare *Metodologia pedagogica* corrisponde alla nostra *Pedagogia*. Per un'ulteriore precisazione, noi proporremmo di dividere questa in *generale* e *speciale*, come parti o aspetti della *stessa* scienza: generale, in quanto rivolta ai grandi principi metodologici orientatori di tutta la tecnica educativa; speciale, in quanto più concretamente preoccupata di suggerire mezzi e norme prossime di azione.

La distinzione è già per se stessa generatrice di chiarezza ed esattezza e, perciò, di verità.

CAPITOLO VI

PEDAGOGIA CRISTIANA (*)

L'11 ottobre 1933, a Juvisy, in Francia, ebbe luogo una giornata di studio dei membri della *Société Thomiste de Philosophie* intorno al concetto e al problema de *la philosophie chrétienne*. Esiste una Filosofia cristiana? Si può parlare di una Filosofia cristiana? Questi i due problemi, uno storico e l'altro teoretico, posti in discussione e che si esplicitarono in questo: Il Cristianesimo, la *Weltanschauung* cristiana *di fatto* ha influito e *di diritto* può e deve influire nel corso storico e nel progredire e nel logico costituirsi della ricerca filosofica, arricchendola di elementi propri e caratteristici, ampliandone o approfondendone la problematica e le soluzioni?

Non si trattava, dunque, semplicemente di trovare un accordo intorno a un concetto storico, spaziale e temporale, di filosofia cristiana, che è evidentemente indiscutibile.

Il problema fu variamente lumeggiato e si determinarono diversi orientamenti risolutivi. Tra i risultati della discussione ci sembrano più fondati quelli proposti da Maritain e da altri, i quali insistettero sulla netta distinzione epistemologica e concettuale della filosofia dalla Teologia e dalla Rivelazione

---

(*) Il presente capitolo rappresenta lo sviluppo di idee e suggestioni già presentate in una breve « Comunicazione » al I Convegno di Scholé (1954); cfr. gli *Atti del I Convegno di Scholé*, Brescia, La Scuola. P. Braido, *Il carattere cristiano della pedagogia*, p. 329-332.

e, perciò, sulla specificità e essenziale estraneità della filosofia, in quanto sapere acquisito mediante esclusive vie razionali e naturali, alla qualifica « cristiana ». L'oggetto formale della filosofia appartiene esclusivamente all'ordine della ragione, lasciata rigorosamente al solo esercizio delle sue capacità naturali, senza intromissioni di altri fattori, quali la Fede e la Rivelazione, che pure la trascendono. La filosofia in quanto tale dev'essere solo filosofia, opera esclusiva della ragione. Si ammetteva, tuttavia, che la Rivelazione, il Cristianesimo, porta alla filosofia visioni problematiche più ampie, può sospingere a ricerche più approfondite e, attraverso la persona del concreto uomo filosofante, offre aiuti soggettivi soprannaturali e un rafforzamento gratuito nel processo di penetrazione della verità totale. In questo senso, il Cristianesimo ha influito e influisce sullo *stato* della filosofia, la quale, perciò, si può anche chiamare, estrinsecamente, « cristiana » (1).

Lo stesso problema, ma in forma più articolata, in rapporto alla sua maggior complessità, si può porre per il sapere pedagogico: Con che diritto e in che senso si può parlare di « pedagogia cristiana »?

Anche in questo caso, naturalmente, la domanda è formulata al di fuori di una pura determinazione spaziale-temporale. Difficilmente si troverà chi neghi l'esistenza storica di una concezione pedagogica cristiana, come non si nega una pedagogia mussulmana o kantiana o herbartiana (2).

Il problema che proponiamo è parallelo a quello discusso

---

(1) Cfr. J. MARITAIN, *De la philosophie chrétienne*, Paris, Desclée de Brouwer, 1933; *Journées d'études de la Société Thomiste:* II. *La philosophie chrétienne*. Paris, Ed. du Cerf, 1933; È. GILSON, *Christianisme et philosophie*, Paris, Vrin, 1936; *Le problème de la philosophie chrétienne*, par Boisset, Rochedieu, Arbousse-Bastide, Bois, Ricoeur, Neeser. Paris, Presses Universitaires de France, 1949, ecc.

(2) In proposito, non sarà inutile rivendicare il carattere complesso della visione cristiana dei problemi educativi. Per cui la sua ricostruzione non va chiesta solo al Vangelo. Storicamente, la *pedagogia cristiana* non è soltanto la *pedagogia del Vangelo* e tanto meno la metodologia didattica ricavata dal Vangelo, ma è l'integrale soluzione speculativo-pratica del problema educativo, in tutta la sua ampiezza, contenuta nelle Fonti storiche del Cristianesimo, tra cui non è compreso solo il Vangelo, ma tutta la raccolta dei libri della S. Scrittura e il materiale documentario scritto e vissuto nella Tradizione cristiana, intesa nel suo senso proprio e ufficiale.

a Juvisy per la filosofia. Soltanto che essendo la pedagogia anche teoria della pratica, dell'azione educativa, in questo caso, più esplicitamente la questione può essere impostata sia sul piano della vita e dell'attività educativa che della teoria o, più esattamente, della epistemologia. In che modo e in che senso, in base all'impegno cristiano, il fatto educativo può o deve assumere arricchimenti e mutazioni che giustifichino la nuova qualifica « cristiana »? In che modo e in che senso potrà o dovrà qualificarsi come cristiana la teoria dell'educazione, il sapere pedagogico totale o una delle sue specificazioni?

Le soluzioni delle due questioni, evidentemente, sono solidali, anche se non perfettamente coestensive. Una legittima qualifica di « cristiana » attribuita all'educazione non può, senz'altro, trasferirsi comunque al sapere pedagogico, senza tener presenti i risultati dell'indagine epistemologica intorno alla natura e all'articolazione di tale sapere.

1. Il dilemma del Cristianesimo nella storia dell'educazione e della pedagogia.

Il problema della educazione e della pedagogia « cristiana » è stato posto fin dagli inizi del Cristianesimo, anche nella sua reale formulazione riflessa, oltre che nella quotidiana costruzione della vita e della civiltà cristiana. Esso è virtualmente contenuto in alcune fondamentali affermazioni evangeliche, che si possono sintetizzare in due particolari espressioni, una più esattamente riferita al piano dell'azione e l'altra a quello della riflessione: *Sine Me* (Cristo Via Verità *Vita!*, la Grazia) *nihil potestis facere* e *Unus est Magister vester, Christus.*

Questi due « principi » teologici, che la Tradizione cristiana, vissuta e teorizzata, ha accolto nel loro significato ovvio e profondo, in quanto appartenenti all'essenza del Cristianesimo, che è Religione di Redenzione, di gratuita salvezza soprannaturale, hanno posto acutamente in luce l'esigenza di una chiarificazione del rapporto tra l'attuazione e la visione cristiana del mondo e della vita con altre Weltanschauung e altre realizzazioni di vita e di cultura. Il pensiero cristiano già nell'epoca della Patristica ha sostanzialmente tenuto presenti

i termini della questione, alla ricerca di una soluzione sia sul piano della vita, che della filosofia e della pedagogia.

La soluzione pratica dell'apparente antinomia tra il « sine me nihil », il « sola gratia, sola fide » e la volontà e il fattore umano viene superato nella concezione della concreta vita cristiana quale libera integrale collaborazione umana alla Grazia, all'azione preveniente, concomitante e susseguente di Dio. Fin dagli inizi il Cristianesimo ha negato ogni forma di naturalismo e totale autonomismo pseudoumanistico o naturalistico, sia pure originato da un pio volontarismo morale, come nel Pelagianesimo e nel Semipelagianesimo. Insieme, il Cristianesimo ha sempre dichiarato la propria opposizione ad ogni interpretazione quietistica e soprannaturalistica della vita e della salvezza, assumendo un chiaro atteggiamento di fede attivistica e impegnata, conforme all'affermazione del « fides sine operibus mortua est » e della formula agostiniana « qui te creavit sine te, non salvabit te sine te ».

Sul piano della verità e della conoscenza, Patristica e Medioevo arrivano a una sempre più matura espressione dei rapporti di convivenza e di mutua illuminazione tra Ragione e Fede, tra « rivelazione naturale » di Dio e delle realtà religiose e morali alla luce della « ragione » (che è anche dono di Dio) e la Rivelazione gratuita e soprannaturale, che integra e approfondisce i dati della ragione e altri ne aggiunge, che pur essendo impervii alla intelligenza umana, al di sopra delle sue capacità di scoperta e di comprensione, misteriose, tuttavia non rappresentano un assurdo, qualcosa di irrazionale, anzi costituiscono per la mente umana un immenso dono di luce e di verità.

Ed anche, su un piano strettamente pedagogico e didattico e della valutazione della cultura umana e umanistica, pure nelle sue forme « pagane », è trovata una reale soluzione nel senso di una comprensione sempre più accentuata di tutto il positivo, realmente e autenticamente « umano », che le culture di qualsiasi tipo possono recare entro l'ambito della Weltanschauung cristiana, che in quanto tale è soprattutto religiosa e soteriologica.

Da Clemente a Basilio a Girolamo ad Agostino questi concetti si chiariscono sempre più, fino alle recenti approfondite indagini circa l'essenza e il contenuto d'un umanesimo integrale cristiano.

2. L'Apologetica e la pedagogia cristiana.

Ma il Cristianesimo rifiuta la pura catalogazione storica. Per natura e per definizione esso trascende la storia e aspira, impegnando inequivocabilmente, alla perenne « attualità ». Il dilemma e la sua risposta si ripresentano in ogni momento della storia con la stessa forza obbligante, senza possibilità oggettive di disimpegno da parte di nessuno. Lo stesso problema dell'*Unus Magister*, del *sine Me nihil*, si presenta di nuovo a me, ora, anche in quanto educatore, in tutto il mio pensare e il mio agire. *Christus heri, hodie, Ipse et in saecula.*

Parlare di « pedagogia cristiana » (nel duplice senso indicato sopra), non implica solo il riferimento alla storia. Esige un secondo momento: la convinzione seria, riflessa e accertata che il Cristianesimo si pone di fronte all'uomo anche oggi: sia come impegno pratico, vitale, come adesione ad un sistema di azione e di vita; sia come impegno di assenso razionale, di consenso intellettuale (di ragione e di fede) a un contenuto di verità, ad una interpretazione della vita e del destino umano.

L'« Apologetica » cristiana, non ridotta al puro aspetto polemico, ma intesa come via razionale, luminosamente aperta e rigorosamente controllata, verso la Fede, verso la Weltanschauung e la vita cristiana (3), ha precisamente da assolvere questo compito: garantirci della effettualità storica, della legittimità, insostituibilità e obbligante impegnatività del fatto cristiano. Essa diventa la via razionale verso l'educazione e la pedagogia cristiana in quanto tali. Essa, infatti, dimostra che non si può più dare storicamente vita e realtà umana oggettivamente integre e autentiche, che non si inseriscano nel quadro della gratuita vocazione e immersione dell'uomo in finalità, realtà e mezzi soprannaturali. Ne segue che non ci potrebbe essere, oggettivamente, educazione completa, dove questa prospettiva mancasse o fosse inoperante; sebbene sia da ricordare che nella visione cristiana della salvezza è anche in-

---

(3) Sulla rigorosa razionalità del processo, senza sostanziali concessioni a simpatie fideistiche, abbiamo insistito nel nostro studio: P. Braido, *La ragione verso la Fede nella teologia di E. Brunner. Saggio critico*, Torino, SEI, 1950.

clusa la convinzione che il Cristianesimo e la Grazia possono essere efficacemente operanti là dove giuridicamente il Cristianesimo e la Grazia sembrano assenti; e quindi anche in quel punto ci sia vera e autentica educazione umana e cristiana. Dove si ha reale e continua osservanza della legge morale naturale, secondo la visione cristiana della salvezza, certamente agisce la Grazia. Così pure il cristiano ammette che con le sue sole forze l'uomo possa compiere *atti* di bontà nel campo religioso e morale. Di qui l'ammissione della possibilità, anche fuori del Cristianesimo di una « buona educazione » (nel senso profondo della parola), sia in quanto procedente da atti di volontà e intenzioni rette sia in quanto invisibilmente sorretta e alimentata da soccorsi soprannaturali di Grazia e di benevolenza divina verso uomini appartenenti, in questo modo, all'« anima » della Chiesa.

Arrivati a questa conclusione, siamo così preparati ad affrontare in forma più decisa e impegnativa (in quanto noi stessi ci sentiamo afferrati dal problema, che è nostro, vivo, e vitalmente gravido di conseguenze) e soprattutto in forma più specifica, il problema della pedagogia cristiana: In che senso, in che modo, entro che limiti o in quale estensione e profondità il carattere, la qualifica cristiana appartiene al sapere pedagogico?

3. Il « sapere cristiano » nella « scienza » dell'educazione.

La Rivelazione cristiana, come in tutti i settori di interesse vitale, così anche nella illuminazione, interpretazione, approfondimento del fatto educativo porta una vera rivoluzione e un arricchimento sostanziale in tutti i suoi settori. È vero che il « *gratia non tollit, sed supponit et perficit naturam* » vale in ogni caso, sia *in ordine essendi* che *in ordine cognoscendi* e *in ordine agendi*. Tuttavia, in tutti i suoi aspetti, la Rivelazione consente una più profonda visione, propone un'elevazione e un allargamento dei fini, e, insieme, offre una proporzionata generosità di mezzi e di possibilità di attuazioni: tutto ciò che costituisce propriamente la visione e la realizzazione cristiana del fatto educativo.

Questa nuova superstrutturazione, sia conoscitiva che ef-

fettuale, del fatto, nell'ordine della conoscenza riflessa, « scientifica », si traduce coerentemente in un adeguato arricchimento del « sapere pedagogico ».

Ripetiamo, arricchimento, non sostituzione. La « visione » cristiana (la « scienza », l'apporto nuovo di conoscenze) del fatto educativo anzichè escludere, suppone e implica la visione razionale naturale. E, pertanto, essa, come nega il naturalismo e l'autosufficienza sul piano pratico e la sua antitesi e cioè il quietismo soprannaturalista, così non accetta una visione teoretica puramente deistica o teistico-moralistica o razionalistica del fatto educativo (una « scienza » pedagogica « laica ») e l'opposta esagerazione pseudomistica, fideistica, propria di un « teologismo » intollerante.

Non sarà, quindi, da questo lato, sconvolto il quadro del sapere pedagogico essenziale, che la mente umana ha potuto e può esprimere con le proprie energie native. Sarà, invece, arricchito e potenziato, come è l'educazione in quanto fatto e azione da svolgere, su tutti i piani, in ordine *cognoscendi*, *finalitatis*, *essendi* e *fiendi*. Il Cristianesimo, con la sua essenziale soprannaturalità di Rivelazione e di vita porta un lieto messaggio di rinnovamento a tutto il sapere pedagogico: a) *in ordine cognoscendi*, esso lo arricchisce di una nuova fonte di conoscenze, mediante la Rivelazione, trasmessa autoritativamente e con la garanzia di una divina assistenza. La « documentazione » scientifica in campo pedagogico è, così, in grado di attingere a nuove fonti « bibliografiche » eccezionali, ben più decisive che la scoperta di qualche nuovo codice o la rivalutazione storica di un ignorato e pur valido pedagogista; b) *in ordine finalitatis*, la pedagogia è chiamata a illuminare una educazione dalle prospettive strettamente soprannaturali, non chiusa nel solo umano, ma aperta e protesa all'Infinito; c) *in ordine essendi;* un sapere pedagogico cristiano non « esiste » in forza di pure etichette esteriori, ma in quanto intende decisamente l'educazione come raggiungimento di uno *status virtutis*, che significa anzitutto *status Gratiae* e capacità naturale e soprannaturale di collaborare con la Grazia e di portare a sempre più maturo sviluppo le virtù soprannaturali infuse, cominciando da quelle teologali, Fede, Speranza, Carità, in ordine alla conquista del fine soprannaturale: *cives Sanctorum et domestici Dei...;* d) *in ordine fiendi:* una pedagogia genui-

namente 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. Pertanto, pur aprendosi a tutte le possibilità di apporti dal mondo razionale e delle tecniche e dei procedimenti umani, non dimenticherà mai il fondamentale *sine me nihil potestis facere!*

4. Filosofia e Teologia dell'educazione e « pedagogia cristiana ».

Ma a questo punto dobbiamo sottoporre la nostra analisi ad una più attenta specificazione. L'ammissione della positività dell'apporto cristiano al sapere pedagogico pone il problema della « pedagogia cristiana » in una forma più determinata. Esso si può formulare in questo modo: In che modo e in che senso il « cristiano » diventa una qualifica del sapere pedagogico: e cioè sarà un attributo del sapere pedagogico in quanto *sistema* di tutte le scienze risolutrici del problema educativo, oppure di una o qualcuna delle scienze di tale sistema oppure più specificatamente di quella che abbiamo chiamato « Pedagogia » nel senso stretto della parola, la scienza pratico-poetica del fatto educativo?

I. Anzitutto, si dovrà parlare di « pedagogia cristiana » (accentuando maggiormente il termine « cristiana »), in quanto si ammette che nel sapere pedagogico, svolgentesi in clima cristiano, si dovrà situare anche lo studio teologico della realtà educativa, così come la Teologia rappresenta la scienza che interpreta il senso del mondo e della vita alla luce della Rivelazione. Intendendo per « pedagogia » il sistema delle scienze pedagogiche, è chiaro che l'attributo di cristiana le compete in pieno diritto, poichè di questo sistema è parte essenziale e necessaria anche una *Teologia dell'educazione.* Essa sarà la scienza del fatto educativo alla luce dei puri dati rivelati. Scienza speculativa (dogmatica), essa si inserisce nel sistema delle scienze teologiche, in quanto usa del loro stesso metodo di ricerca, di elaborazione dei dati e di sistemazione; ma, in analogia con la filosofia dell'educazione, è anche parte

del sistema delle scienze pedagogiche, in quanto ha una problematica esplicitamente e propriamente pedagogica (struttura soprannaturale dei fini, dei metodi e del rapporto educativo, condizionamenti e risorse), risolta alla luce della Rivelazione (4).

Non insistiamo sulla difesa della legittimità di tale scienza. È compito dell'Apologetica dimostrare che la Rivelazione è ricca di un contenuto di verità illuminatrici della realtà umana, di cui è possibile una parziale indagine razionale, una elaborazione organica e una sistemazione scientifica. La Teologia dell'educazione non è un sapere mitico o fideistico o extrascientifico. La riduzione di tutte le affermazioni particolari al principio fondamentale di ogni Teologia, il principio di Fede (ma rigorosamente accertabile filosoficamente e storicamente) che « Dio ha parlato », non ci garantisce della verità degli enunciati meno della riduzione ai primi principi della ragione di tutto il sapere filosofico. Solo il pregiudizio « illuministico » (e pure così poco razionalmente illuminato e coerente) si chiude a questa possibilità pienamente razionale oltre che profondamente e integralmente realistica e umana. Quando l'umano diventa « troppo umano » tradisce i diritti della realtà piena e della verità integrale (5).

II. Evidentemente il problema del senso epistemologico di « pedagogia cristiana » si propone a fortiori a proposito della Pedagogia propriamente detta, scienza poietico-pratica dell'educazione.

A questo punto, noi affermiamo decisamente che la connessione tra aggettivo e sostantivo è essenziale e necessaria. Pur ammettendo la presenza di verità « pedagogiche » in moltissime metodologie dell'educazione variamente ispirate, quando elaborano rettamente norme e conclusioni pratiche in base

---

(4) E, perciò, riteniamo che anche la Teologia dell'educazione, al pari della Filosofia dell'educazione, della scienza positiva dell'educazione e della storia dell'educazione, sia formalmente scienza pedagogica e cioè appartenga al sistema delle scienze dell'educazione in quanto tali. Così può esistere, *pleno jure*, una Antropologia teologica, una Teologia della storia, una Teologia della natura, una Teologia delle realtà terrene, ecc.

(5) Cfr. in quest'ordine di idee, soprattutto: C. Leoncio da Silva, *Lineas fundamentales para una Teologia de la educaciòn*, in *Salesianum*, 1949, p. 615-628; E. Murtas, *Per una teologia dell'educazione*, in *Salesianum*, 1952, p. 288-316.

ad una esatta applicazione delle leggi scientifiche e di una rigorosa sperimentazione, da tutte le precedenti affermazioni logicamente concludiamo che solo la pedagogia cristiana è, nel nostro concreto ordine storico, *la* scienza pratico-poietica genuina dell'educazione integrale.

Questa affermazione è una conclusione derivata da due fondamentali premesse. La prima è già stata lumeggiata ed è costituita dalla forza determinante e necessaria della visione dei fatti umani portata dalla Rivelazione cristiana, che contiene il messaggio di Dio sulla realtà umana, quale integrazione e complemento della pura conoscenza razionale, la realtà « come la vede Iddio ».

L'altra premessa, che giustifica l'effettiva inserzione di dati rivelati in un sistema di sapere umano (inserzione di cui la Rivelazione ha creato la possibilità), deriva dal concetto particolare del sapere pedagogico quale sapere pratico-poietico, il cui metodo è per definizione sintetico e concreto.

Come abbiamo visto, la pedagogia, sullo stile delle scienze pratiche, è scienza del concreto « fare » educativo e non di un « essenziale» concetto di « educabilità »; e cioè di un fare elaborato non solo filosoficamente, ma da realizzarsi concretamente nella storia. Nell'ordine attuale essa diventa, quindi, automaticamente scienza di un'attività che di fatto si svolge in un clima cristiano e cioè sollecitato e alimentato da fini, modalità e mezzi cristiani e soprannaturali. In concreto, oggi, « l'educazione è una e quindi non si può pretendere di separare l'educazione dell'uomo da quella del cristiano, quasi fosse possibile una sovrapposizione o farle camminare su due linee parallele. No, non c'è che l'uomo chiamato per vocazione divina ad essere cristiano, ed il cristiano che non può essere veramente tale senza essere profondamente uomo » (6).

Pertanto, la Pedagogia, quale sapere « compositorio », in vista della soluzione del problema di questa azione complessa che è l'umano educare nella sua concretezza e totalità, come deve tener conto dell'apporto di tutti gli altri saperi (biologia, psicologia, filosofia, sociologia, storia...), così non può prescindere dai dati offerti dalla visione soprannaturale dell'uomo, o

---

(6) V. Miano, *Pedagogia cristiana*, in *Orientamenti Pedagogici*, 1955 p. 394.

dall'Antropologia soprannaturale o dalla Morale teologica o da una specifica Teologia dell'educazione. Altrimenti la norma pratica che essa enuncerebbe sarebbe monca in una sua parte e non più scientificamente concreta ed esatta. In questo senso, l'apporto cristiano entra a costituire la scienza pedagogica, rigorosamente intesa, come parte essenziale. Ne deriva, pertanto, che se vuole attingere la sua verità, essa deve essere formalmente e intrinsecamente cristiana. Ne consegue, inoltre, che soltanto la pedagogia cristiana è, *de jure*, vera e perfetta pedagogia (7).

Abbiamo detto *de jure*, poichè spesso la « pedagogia cristiana » più che una realtà scientifica attuata è una speranza e un'impegno. Essa non si accontenta di semplici sovrastrutture e aggiunte, che sopravvengano a tutto un sistema scientifico naturalistico e positivo già costituito, ma esige che tutto il sistema del sapere pedagogico pratico sia ricostruito, reinterpretato e riorganizzato alla luce dell'ispirazione cristiana, delle *nuove finalità, mezzi e metodi*, che la Rivelazione indica e offre; essa deve essere interiormente, nella sua anima più profonda, « paedagogia ex fide et gratia », oltre che rigorosamente scientifica (8).

---

(7) Con piena coerenza scientifica anche G. Corallo, *Senso e valore di una « pedagogia cristiana »* (in *Atti del I Convegno di Scholé*, p. 156) scrive: « Il tener conto dei dati rivelati nel formulare la teoria della pratica, è un impegno scientifico, prima ancora di essere un impegno morale del pedagogista. Chi prescindesse da quelli, si metterebbe in una posizione storicamente irreale e la metodologia dell'educazione che ne deriverebbe... sarebbe semplicemente falsa, essendo costruita in rispetto a una concezione dell'uomo che non è corrispondente alla realtà ».

(8) Sulla necessità di una costruzione pedagogica coerentemente e interiormente cristiana e non per pura denominazione estrinseca, insistono validamente molti. Cfr. in particolare Rudolf Peil, *Notwendigkeit und Vorbedingungen der Grundlegung einer existentiell katholischen Pädagogik*, in *Lumen Vitae*, 1947, p. 659-673, dove sono anche citati opere e autori, che rivendicano energicamente la medesima esigenza. Ricordiamo ancora Fr. De Hovre, *Le Catholicisme. Ses pédagogues. Sa pédagogie.* Bruxelles, Dewit, 1930; F. Olgiati, *Primi lineamenti di Pedagogia cristiana.* Milano, Vita e Pensiero, 1924; M. Casotti, *Educazione Cattolica*, Brescia, La Scuola, 1941, 2ª ediz. Il concetto di una educazione e di una pedagogia cristiana nel suo contenuto e nella sua effettiva organizzazione è stato particolarmente rivendicato da A. Rosmini nel programmatico saggio *Sull'unità dell'educazione.*

Inoltre, nuovi problemi dovranno venire in primo piano: il problema di una cultura e di una vita religiosa, che garantiscano una progressiva e sostanziale maturazione del giovane nel clima di una Fede viva e operante; il problema dell'uso e dell'efficacia personale dei Sacramenti, mezzi indispensabili per la costruzione della « nova creatura » cristiana, dal Sacramento della nascita e dell'infanzia cristiana a quello della maturità soprannaturale (Cresima), ai Sacramenti della Confessione e della Comunione, rispettivamente organi principali della rinascita e della crescita soprannaturale; il problema dell'apporto educativo, sia sul piano ontologico che psicologico, della preghiera, liturgica e privata, e di una sua metodologia graduale e vivificante, non formale nè oppressiva; il problema dell'inserimento del giovane, attraverso la via della consapevolezza e dell'impegno attivistico, nella comunità cristiana, nella *Ecclesia* e nella *Civitas Christiana*, ecc.

III. Radicalmente diverso sarebbe, invece, il nesso tra ostantivo e aggettivo, se l'espressione « pedagogia cristiana » venisse riferita ad altri settori del sistema delle scienze dell'educazione.

Tale è il caso, soprattutto, della Filosofia dell'educazione (da qualcuno detta anche *Pedagogia generale*). In quanto teoria esclusivamente filosofica dell'educazione essa è essenzialmente opera della ragione, secondo la buona definizione antica della filosofia, *cognitio rerum per causas, naturali rationis lumine comparata.* È chiaro che il problema del carattere cristiano della pedagogia non la tocca nella sua essenza. La qualifica cristiana le rimane estrinseca nel senso definito o, meglio, accennato già a proposito del problema generale della filosofia cristiana (9).

---

(9) Cfr. anche V. Miano, *art. cit.*, p. 398: « Cristiana dicesi infatti (la filosofia dell'educazione) *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 ricuperabili razionalmente e filosoficamente; ma non perchè presupponga o si fondi sui dati della Rivelazione... Ciò che noi chiediamo quindi alla filosofia dell'educazione è soltanto che essa sia vera ».

La stessa tesi è difesa da G. Corallo, *art. cit.*, p. 157: « Come scienza filosofica essa sta aderente ai dati puramente razionali sia rispetto al suo contenuto, sia rispetto al metodo. Nella libertà e nella sincerità dell'in-

Analogo discorso si dovrebbe ripetere per quanto riguarda una eventuale attribuzione dell'aggettivo cristiano al sapere storico o scientifico-positivo intorno all'educazione.

Una particolare attenzione va, invece, rivolta al rapporto con una possibile « pedagogia sperimentale », il cui problema sarà oggetto di qualche considerazione nel capitolo seguente.

---

dagine, essa non cerca altra qualifica, fuori di quella di esser vera ». Di G. Corallo segnaliamo, in proposito, per la notevole ricchezza di pensiero, il sintetico saggio *Il Cristianesimo e l'educazione* inserito nella *Biblioteca dell'educatore*, diretta da L. Volpicelli, Vol. VII. *Storia del costume educativo*, Milano, AVE, s. d., p. 195-255.

CAPITOLO VII

PEDAGOGIA SPERIMENTALE

Sembra che il discorso intorno alla « pedagogia sperimentale » stia finendo di essere qualcosa di riservato a pochi iniziati. Si moltiplicano le trattazioni che si prefiggono lo scopo di renderne sempre più accessibili e noti il concetto e il termine. « *Qu'est-ce que la pédagogie expérimentale?* », è il titolo di una lezione inaugurale all'Università di Ginevra del 10 ottobre 1944 di Robert Dottrens; ed è anche il titolo del primo capitolo di un recente volumetto di GASTON MIALARET, *Nouvelle Pédagogie scientifique* (1); la *Pédagogie expérimentale et chrétienne* è pure oggetto di un trattato di LEON BARBEY (2); un altro cattolico, VICTOR GARCIA HOZ, quasi a conciliare i contrari, ha scritto, insieme, una *Pedagogía de la lucha ascética* e un volume dedicato a *Normas elementales de Pedagogía empirica* (3) e un terzo, cattolico puro, É. PLANCHARD, autore di libri dedicati alla pedagogia sperimentale, in due successivi con-

---

(1) Paris, Presses Univers. de France, 1954. Chap. I, p. 5-15: *Qu'est-ce que la Pédagogie expérimentale?*; chap. II, p. 17-26: *Conditions et difficultés de la Pédagogie expérimentale.* Cfr. anche il lineare articolo di PIER GIOVANNI GRASSO, *Pedagogia sperimentale*, in *Ragguaglio*, 1952, Milano, I.P.L., p. 145-158.

(2) Bruxelles et Namur, La Procure, 1940: « *Nous voudrions montrer* — è scritto nell'Avant-Propos, p. 7 — *comment une saine pédagogie doit être* et *chrétienne* et *expérimentale* ».

(3) Madrid, 1946.

vegni italiani di filosofia e pedagogia, a Gallarate e a Gargnano (1954), poteva parlare insieme di *Aspects philosophiques et aspects techniques du problème éducatif* (4) e di *Action educatrice et technique pédagogique* (5).

Nello stesso Convegno di Gargnano, uno dei pionieri della Pedagogia sperimentale, *R. Buyse* con energiche parole attirava l'attenzione sul tema che ha impegnato quasi tutta la sua vita di studioso e che è al centro del suo programmatico volume: *L'expérimentation en pédagogie:*

« Bisogna essere molto concreti e guardarsi dal cadere in astrazioni... La questione è questa: abbiamo noi una documentazione precisa, concreta, oggettiva sul fatto precisato se la nostra educazione è buona o è cattiva? Ecco il vero problema che deve preoccupare gli educatori... Perchè non si determini o non si perpetui la *trahison des clercs*, noi non possiamo rispondere con « teorie », ma dobbiamo, anzitutto, aprire un'inchiesta. Si tratta di aprire un'inchiesta sulla gioventù: — Che cosa pensano i fanciulli, che cosa pensano i pescatori che troviamo lungo il lago? — Finora siamo stati dei seguaci senza iniziativa, che hanno ripetuto quello che hanno detto i grandi maestri. Dobbiamo porci il problema, invece, dal punto di vista *pedologico*. Il problema educativo deve essere ripensato pedologicamente... Ammettiamo pure che vi sia una crisi attuale dell'educazione e una crisi della gioventù; che bisogna fare il cristiano integrale per una vita cristiana. Il compito fondamentale dell'*educazione*, non dico della *pedagogia*, cristiana è, non c'è dubbio, quello della realizzazione in ognuno di noi dei valori del Vangelo. Che cosa si attende per ricercarli, per stabilirli, per attuarli? Sono passati duemila anni dal giorno in cui è stato enunciato il fine, e si continua a ripeterlo senza occuparci dei modi concreti per poterlo davvero realizzare » (6).

Sembra, dunque, improrogabile l'ora in cui i pedagogisti tutti sentano la necessità e l'urgenza che nel loro sapere specifico si instauri anche un metodo di ricerca precisa dei fatti,

---

(4) In *Atti del X Convegno del Centro di Studi filosofici*, Gallarate, 1954. *Il problema pedagogico*, Brescia, Morcelliana, 1955, p. 94-100.

(5) In *Atti del I Convegno di Scholé* (1954). *La pedagogia cristiana*, Brescia, La Scuola, p. 208-215.

(6) *I Convegno di Scholé, o. c.*, p. 144-145.

delle condizioni, dei metodi e dei mezzi educativi, se occorre, anche sotto forma di una vera sperimentazione didattica e pedagogica.

Tale esigenza pone un ulteriore problema alla « pedagogia cristiana » o meglio al filosofo e al teologo dell'educazione: è possibile, e in che senso, costruire la Pedagogia (la scienza pratica dell'educazione), adottando anche il metodo sperimentale, la « sperimentazione »? Seconda questione, immediatamente connessa con la precedente: È possibile e, se lo è, con quali cautele e limiti, è lecito, valido, fecondo, introdurre la sperimentazione nel processo concreto dell'insegnamento e dell'educazione? Infatti, l'attuazione di un educare e un insegnare sperimentali sarebbe la prima condizione per costruire una Didattica e una Pedagogia sperimentale o, meglio, una Pedagogia integrale, che si giovi anche dell'apporto del metodo sperimentale.

1. **Difficoltà e obiezioni.**

Se vogliamo iniziare il dibattito, opponendo un *videtur quod non*, sembra che la pretesa di adottare nel processo educativo-didattico concreto e nelle corrispondenti costruzioni scientifiche, il metodo sperimentale, urti contro difficoltà varie e complesse (7).

La più fondamentale tende a mettere in discussione la *possibilità* stessa, filosofica e scientifica, di un sapere sperimentale di fatti spirituali e interiori quali sono quelli dell'apprendimento e dell'educazione. L'obiezione scaturisce quasi spontaneamente dalla considerazione della spiritualità e della libertà, che costituiscono il nucleo di ogni vero atto didattico e educativo, inattingibile, quindi, per sè, da qualsiasi formula quantitativa. L'obiezione potrebbe venir espressa ottimamente (a parte la particolare connessione ideologica) con quanto

---

(7) Cfr. anche W. A. Lay, *Pedagogia experimental*, Barcellona, Ed. Labor, 1935, p. 28, il quale recensisce alcuni « pregiudizi » contro la Pedagogia sperimentale. Così pure Meumann nella prima delle sue *Vorlesungen* e nell'*Abriss*.

scrive G. Gentile nel *Sommario di Pedagogia:* « Il pregiudizio pedologico si rafforza, com'è facile intendere, dell'inesatto concetto scientifico della psicologia dell'infanzia, in cui si è particolarmente versata nel secolo XIX la letteratura pedagogica, producendo una quantità di lavori speciali, che, se contengono di molte ingenuità e peccano tutti della tendenza mitopeica di ogni psicologia naturalistica, descrittiva o d'osservazione, non è certamente da dire che non abbiano anch'essi la loro utilità per quello che possono arrecare, secondo la varia perspicacia degli autori, alla diretta conoscenza dello svolgimento psichico. Ora la psicologia dell'infanzia non è psicologia da educatore, ma da naturalista; nelle sue posizioni e classificazioni è quel meccanizzamento dello spirito, che è il metodo proprio della scienza naturale, — metodo essenzialmente naturalistico, — per cui non è più possibile conoscere la spiritualità, la libertà, la spontaneità della vita psichica, in cui è interesse e dovere dell'educatore inserirsi » (8).

Un'altra grave difficoltà è di indole etico-giuridica e possiamo formularla con parole, particolarmente energiche e precise, del discorso rivolto da S. S. Pio XII ai Congressisti dell'UCIIM il 6 settembre 1949: « La scuola non può paragonarsi ad un laboratorio chimico, in cui il rischio di sciupare sostanze più o meno costose è compensato dalla probabilità di una scoperta: nella scuola per ogni singola anima è in campo la salvezza o la rovina. Le innovazioni pertanto, che si giudicheranno opportune, riguarderanno bensì la scelta di mezzi e indirizzi pedagogici secondari, fermi restando il fine e i mezzi sostanziali, che saranno sempre i medesimi, come sempre identico è il fine ultimo dell'educazione, il suo soggetto, il suo principale autore ed ispiratore, che è Dio nostro Signore » (9).

Ed infine, le due precedenti difficoltà, si ripropongono in modo più grave sul piano della visione cristiana e teologica dell'educazione e quindi del sapere pedagogico. Quale diritto di intervento sperimentale e quali probabilità di arrivare a risultati certi e matematicamente formulabili ci sono, quando nei fatti studiati e sperimentati, oltre l'intervento dell'uomo, essere

---

(8) *Sommario di pedagogia*, vol. I, p. 146.

(9) *Atti e discorsi di S. S. Pio XII*. Alba, Ediz. Paoline, vol. XI, pp. 240-241.

spirituale e libero, è potentemente determinante l'azione invisibile ma reale di un « fattore » non solo sovrasperimentale, ma addirittura sovrarazionale e soprannaturale, assolutamente inattingibile alle prese, non solo di ogni strumentazione e misurazione quantitativa, ma anche di ogni apprensione e comprensione puramente naturale e razionale?

E tuttavia, crediamo che al *videtur quod non*, possa essere ancora opposto a sua volta il classico *sed contra est*. Se non altro si tratta di una opposizione di fatto, costituita da una esigenza sentita fortemente nell'ambiente storico in cui viviamo, nel quale, forse per reazione all'idealismo e, ancor più, per dure esperienze di vita e, più fondatamente, per sviluppo logico consapevole di una più avvertita coscienza educativa, è caratteristica l'energica volontà di riforme nella direzione della concretezza, della positività, dell'accertamento rigoroso dei fatti e dei metodi.

Che poi anche i diritti della spiritualità e della libertà non vogliano essere menomati lo prova almeno il fatto che questa esigenza è particolarmente coltivata in campo dichiaratamente spiritualista e cattolico, dove consapevolmente la ricerca di una pedagogia positiva e concreta vuol conservate e esaltate le più elevate e autentiche verità e realtà metafisiche e teologiche, e dove la pedagogia « sperimentale » vuol costituirsi precisamente nella pedagogia « cristiana ». Si potrebbe ancora aggiungere, che la stessa altissima Autorità religiosa da cui abbiamo accolto il grave monito alla cautela e al rispetto dei valori spirituali e religiosi, ha spesso e esplicitamente invitato pedagogisti e educatori ad una fattiva e costruttiva modernità e scientificità di metodi e di attuazioni anche nel settore educativo e didattico (10).

Pensiamo, quindi, che il problema sia ancora aperto e meriti una breve presentazione e un rapido inquadramento storico e teoretico, che potrebbe costituire la base di ulteriori necessari approfondimenti.

---

(10) Una convincente dimostrazione dell'atteggiamento indicato è contenuta nell'articolo di P. G. Grasso, *Le scienze positive e l'educazione nel pensiero di Pio XII*, in *Orientamenti Pedagogici*, 1955, p. 493-506; e in genere si veda tutto il fasc. 4, 1955, dedicato al XXV dell'Enciclica « Divini illius Magistri ».

2. Excursus storico.

Di « Pedagogia sperimentale » si è parlato, originariamente, di preferenza in ambienti fortemente ispirati dal Positivismo, come di una « Tecnica o Tecnologia della cultura » o di una « Tecnologia dell'educazione e dell'insegnamento », oppure di una « Psicologia applicata all'educazione ». Essa si svolse in seguito e parallelamente allo sviluppo della Psicologia sperimentale, soprattutto dopo l'impulso e l'orientamento impresso da Wundt e dalla sua Scuola, e alla nascita e al crescere della Pedologia e della Psicologia del fanciullo, particolarmente con Binet, Claparède, ecc.

All'inizio, il concetto non è molto preciso e univoco e da taluni si parla indifferentemente di « Pedagogia scientifica », di « Psicologia applicata » e di « Pedagogia sperimentale ». G. Grundwald nel suo volume, *Die Pädagogik des zwanzigsten Jahrhunderts* (11), dedica tutta una sezione alla Pedagogia sperimentale, presentando accuratamente le varie posizioni determinatesi in Germania fin dagli inizi.

Così, per W. Peters, *Einführung in die Pädagogik auf psychologischer Grundlage* (1916), la pedagogia non è che una parte della psicologia applicata o psicologia tecnica. Le stesse vedute sono condivise da W. Freytag, *Die methodischen Probleme der Pädagogik* (1924), da A. Stossner, *Pädagogische Psychologie* (1911) e da J. R. Kretzschmar, *Das Ende der philosophischen Pädagogik*.

Verso un concetto più preciso e un'attuazione concreta di « pedagogia sperimentale » orientano, invece, coloro che ne sono considerati i fondatori: W. A. Lay (1862-1925), soprattutto con la sua *Experimentelle Didaktik* (1903) e la *Experimentelle Pädagogik* (1908); e E. Meumann (1862-1815), che nel 1907 pub-

---

(11) Il volume è edito a Freiburg i. B., Herder, 1927. Esso costituisce una ottima introduzione storico-critica alla pedagogia, in cui abbonda la documentazione relativa alle correnti di pensiero tedesche e si trovano notevoli spunti per una visione sistematica della scienza pedagogica.

Tra i pionieri della moderna pedagogia sperimentale merita un posto speciale A. Binet. Cfr. il suo vol. *Les idées modernes sur les enfants et la pédagogie expérimentale*, Paris, Flammarion, 1909. Si veda anche Fr. Zuza, *Alfred Binet et la pédagogie expérimentale*, Louvain, Nauwelaerts; 1948 e L. Calonghi, *Alfredo Binet* in *Orientamenti Pedagogici*, 1954, p. 162-172.

blicava le sue *Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlage* (in due volumi, divenuti tre nella II edizione, 1911-1914) e nel 1914 un *Abriss der experimentellen Pädagogik*. Cospicui rappresentanti e concreti realizzatori della Pedagogia sperimentale hanno dato i paesi anglosassoni, specialmente con CHAPMAN J. C. e RUSH C. P., *The Scientific Measurement of Classroom Products* (1917), CRAWFORD C. C., *The Technique of Research in Education* (1928), MC CALL W. A., *How to Experiment in Education* (1923), MONROE W. S. e ENGELHARD M. D., *The Technique of Educational Research* (1923), RUSCK R. R., *Research in Education* (1932), WAPLES G. e TYLER R. W., *Research Methods and Teachers Problems* (1930).

A differenza di Meumann, il Lay mira a realizzare una coincidenza tra pedagogia sperimentale e « pedagogia integrale », senza con questo includervi la questione dei fini, che, secondo lui non è contenuta nell'ambito della pedagogia e che trascende la sperimentazione propriamente detta. Nella prima parte del volume dedicato alla « Pedagogia sperimentale », egli cerca di enucleare *l'essenza e il significato della Pedagogia sperimentale*, distinguendola nettamente dalla psicologia e dalla pedologia e attribuendole come oggetto proprio e specifico i fatti propriamente pedagogico-didattici, da studiare per mezzo dell'esperienza scientifica: « Un esperimento è esperimento pedagogico soltanto quando il suo oggetto principale è pedagogico » (12). « Con l'aiuto delle scienze biologiche, filosofiche, e le esperienze pratiche, la Pedagogia sperimentale tende anzitutto a stabilire ipotesi di lavoro e, per mezzo dei metodi sperimentali di investigazione, a trasformarle in un sistema » (13). Essa si distingue dalla Psicologia sperimentale e dalla Psicologia pedagogica, perchè, continua il Lay, « essa ha per oggetto non solo di investigare i processi psicologici dell'educando e l'ambiente della sua vita per mezzo dell'osservazione, la sta-

(12) Non possedendo il volume nella lingua originale, citiamo dalla traduzione spagnola: W. A. LAY, *Pedagogía experimental*. Traducción de Jaime Ruiz Manent. Barcelona, Ed. Labor, 1935, 3ª ediz. Cfr. Prologo e p. 11. Su Meumann ricordiamo lo studio di É. WOLTER, *Analyse expérimentale du travail des écoliers. La psychopédagogie d'Ernst Meumann*, Louvain, Nauwelaerts, 1955, pp. 214.

(13) ID., *Ibid.*, p. 29.

tistica e l'esperimento, ma anche i processi biologici, antropologici, igienici, economici, logici, etici, estetici e religiosi » (14).

Pur tendendo a divenire « pedagogia integrale », essa ammette e richiede come scienze ausiliarie, non solo l'anatomia, la fisiologia, l'igiene, la psicologia, la psichiatria e l'economia politica, ma anche l'etica, la filosofia e la teologia (15). « La pedagogia sperimentale adotta sempre le dottrine della Pedagogia antica: le esperienze pedagogiche del passato e del presente, lo sviluppo pedagogico, la sana ragione umana, le scienze normative e cioè tutti i mezzi e le scienze ausiliarie di quelle. Però non si ferma ai loro risultati, ma li utilizza soltanto come materiale per la costruzione di ipotesi da provare poi mediante esami pedagogici sperimentali, da smentire o confermare, approfondire o completare per acquisire nuovi risultati e impostare nuovi problemi » (16). « Con i risultati ottenuti si costruisce a poco a poco il sistema definitivo » (17).

Più esplicitamente, per Meumann la « Pedagogia sperimentale non si affaccia sul mondo scientifico per *sostituire* la Pedagogia razionale, ma per darle una solida *cementazione* di esperienza » (18). Secondo Meumann, l'esperimento non è l'unica, ma la più sicura e più esatta forma di ricerca scientifica; e, pertanto, la « pedagogia sperimentale » non è coestesa con tutta la pedagogia, ma « comprende l'insieme del sostrato empirico della pedagogia », essa è soltanto « il fondamento empirico della Pedagogia » (19). Per questo, Meumann molto più esplicitamente di Lay ammette l'impossibilità di una Pedagogia puramente induttiva, i limiti di una Pedagogia soltanto sperimentale e la legittimità ed esclusiva competenza dell'Etica, dell'estetica, della logica e delle scienze della cultura per quanto riguarda l'indagine circa l'essenza e i fini dell'educazione.

Su questa linea, ma con molto più avvertita coscienza della complessità del problema educativo e della scienza dell'educa-

---

(14) Id., *Ibid.* 18-19, p.

(15) Id., *Ibid.*, p. 27-29.

(16) Id., *Ibid.*, p. 34.

(17) Id., *Ibid.*, p. 39.

(18) P. Ramon Ruiz Amado nel *Prologo* alla traduzione spagnola del *Compendio di Pedagogia sperimentale*, Barcelona, Tip. La Educaciòn, 1924. p. 6.

(19) E. Meumann, *Abriss...*, p. 10-13.

zione e con maggiore sensibilità critica nei riguardi della natura e dei limiti della pedagogia sperimentale si pone colui che più efficacemente e concretamente ha contribuito a promuovere lo sviluppo di questa scienza con l'organizzazione e la coordinazione di fondamentali ricerche e la formazione di una vera Scuola di sperimentatori e di pedagogisti, *R. Buyse*, professore all'Università cattolica di Lovanio nel Belgio (20).

Egli dall'unità materiale del problema educativo vede emergere l'esigenza di una molteplicità di punti di vista e di atteggiamenti scientifici diversi, di oggetti formali distinti. Più particolarmente, egli richiede per la soluzione del problema educativo: 1) « Una giustificazione metafisica », data da una « filosofia dell'educazione, che formula i fini ultimi da raggiungere nella formazione dell'essere umano in crescita » (21); 2) « Una base scientifica », costituita da « una scienza pedagogica, che consiste nello studio oggettivo di certi termini del problema pedagogico: l'alunno, il maestro, il programma, l'ambiente » (22). Questa, soggiunge il Buyse, « *è scienza normativa* », e le sue « indicazioni non provengono più dalla *routine* scolastica, ma pretendono fondarsi sulla sperimentazione pedagogica ». « *Scienza applicata*, — continua Buyse — essa è risolutamente *sperimentale* quanto alla tecnica di investigazione, *pratica* in rapporto ai suoi obiettivi e, necessariamente *pedologica* quanto al suo fondamento » (23); 3) « Un aspetto pratico », dato da « un'arte educativa che consiste nella conoscenza pratica e l'uso prudente delle leggi pedagogiche » (24).

---

(20) R. Buyse, *L'expérimentation en pédagogie*, Bruxelles, Lamertin, 1935. Cfr. P. G. Grasso, *Il caposcuola della Pedagogia sperimentale in Europa: Raymond Buyse*, in *Orientamenti Pedagogici*, 1954, p. 42-59.

(21) R. Buyse, *o. c.*, p. 18 ss.

(22) Id., *Ibid.*, p. 22.

(23) Id., *Ibid.*, p. 22-23.

(24) Id., *Ibid.*, p. 21.

La stessa posizione è difesa da É. Planchard, altro eminente rappresentante della Pedagogia sperimentale in campo cattolico. Cfr. soprattutto il II capitolo dell'opera *La Pédagogie scolaire contemporaine*, cfr. Tournai, Casterman 1948, intitolato *Pédagogie téléologique et pédagogie technique*, p. 17-32. Dello stesso autore è anche il volume a carattere metodologico, intitolato *L'investigation pédagogique. Objet, Méthodes, Résultats.* Tamines, Duculot-Roulin, 1945. (*A investigaçao pedagógica. Objecto — Metodos — Resultados.* II ed. ampliada, Coimbra, Arménio Amado, 1954, pp. 303).

3. Il metodo « sperimentale » in pedagogia.

Il tema della « pedagogia sperimentale », indubbiamente, presenta allo studioso un complesso di problemi speculativi e pratici, che in parte sono connessi e solidali con lo sviluppo e il perfezionamento della scienza stessa a cui si riferiscono. Tuttavia la chiarificazione dei termini e delle posizioni che ci siamo proposti in questa *Introduzione* può già costituire una base sicura per la esatta prospettiva e fecondità delle ulteriori discussioni.

Osserviamo, anzitutto, con il Prof. Casotti (25), come il concetto di pedagogia quale scienza pratico-poietica sia particolarmente atto a includere anche quello di « sperimentalità ». È logico che in quanto scienza di procedimenti pratici, di mezzi e di tecniche educative, oltre che del metodo deduttivo dell'utilizzazione sistematica dei risultati delle altre scienze, essa tenda a valersi anche del metodo induttivo e sperimentale, osservando e criticando rigorosamente l'efficacia e la consistenza delle conclusioni a cui è arrivata.

La pedagogia sperimentale è, dunque, la stessa scienza pedagogica, la quale, oltre che utilizzare con la massima ampiezza e profondità la visione filosofica e teologica cristiana e i dati delle scienze positive intorno all'educazione, realizza scientificamente una riprova e un controllo sperimentale delle leggi e delle tecniche pedagogico-didattiche, assunte come ipotesi o leggi provvisorie dall'esperienza pratica, dall'osservazione scientifica o dalle conclusioni delle varie scienze integranti e ausiliarie, trasferendo così sul piano dei processi pedagogici, per natura qualitativi, un processo di verifica, di prova e di misura sperimentale-quantitativo.

È chiaro, dunque, che si parla di « pedagogia sperimentale » propriamente detta; e non solo di Didattica sperimentale.

È pure evidente che la « Pedagogia sperimentale » non è una scienza distinta dalla Pedagogia quale scienza pratico-poietica dell'educazione. Ma questa è inclusiva di quella, che

---

(25) M. Casotti, *Pedagogia generale*, Brescia, La Scuola, 1947, vol. I, Introduzione, cap. IV: *I metodi della pedagogia*, p. 57 ss.

ne rappresenta un particolare momento o atteggiamento. È nella natura delle scienze pratiche che esse si coestendano con tutta la gamma del sapere, in quanto ogni sapere di qualsiasi grado di universalizzazione e di astrazione esse rivolgono alla fomulazione di concrete leggi tecnico-normative. Anche per noi, quindi, come per il Casotti, la « Pedagogia » o « la metodologia pedagogica è più estesa di quella che si è soliti chiamare pedagogia sperimentale. In essa, infatti, si considerano piuttosto gli elementi " induttivi " della pedagogia, cioè le applicazioni del metodo induttivo-sperimentale ai fatti pedagogici » (26).

Ed infine notiamo come il concetto di « pedagogia sperimentale » sia più limitato e preciso di quello di « pedagogia scientifica ». Mentre questa è la scienza pedagogica, in quanto oltre la sperimentalità comprende l'introspezione, l'osservazione, l'esperienza, le conclusioni desunte dalle scienze positive, la pedagogia sperimentale serve a indicare rigorosamente il momento particolare in cui nella Pedagogia e nella Pedagogia scientifica entrano in funzione *metodi* di indagine, di controllo e di misura *strettamente sperimentali e quantitativi dei fatti pedagogici in quanto tali* (27).

I termini « pratica », « scientifica », « sperimentale » si attribuiscono, dunque, alla stessa e unica scienza pedagogica in quanto scienza poietico-pratica dell'educazione e servono a rilevare un aspetto, un momento di tale scienza. In particolare, il metodo sperimentale vi si inserisce con le modalità essenziali sue proprie, come avviene nelle scienze fisico-matematiche applicate alle tecniche. Esso implica e suppone, come nello schema classico, i momenti del metodo dell'induzione scientifica che nei suoi termini più fondamentali comprende l'osservazione, l'ipotesi, l'esperimento e l'elaborazione matematica, la legge. Come poi si debba organizzare il momento propriamente sperimentale di un procedimento pedagogico è compito della stessa pedagogia sperimentale definire e indicare. Essa deve garan-

---

(26) *o. c.*, vol. II, 1948, p. 10. Cfr. tutto il cap. I: *Metodologia pedagogica e pedagogia sperimentale*, p. 9 ss.

(27) Cfr. MIALARET G., *Nouvelle Pédagogie scientifique*, Paris, Presses Univ. de France, 1954. p. 9 ss. — É. PLANCHARD definisce la pedagogia sperimentale « il controllo scientifico dei fatti pedagogici in quanto tali » (*L'investigation pédagogique...*, p. 18).

tirsi delle modalità tecniche e della adeguata validità della propria metodologia (28).

Noi faremo, invece, un rapido cenno delle « ragioni » che inducono a attenuare notevolmente le difficoltà e obiezioni mosse contro la pedagogia sperimentale da un punto di vista gnoseologico, etico, teologico.

4. In difesa della pedagogia sperimentale.

L'esordio della nostra « difesa » vorrebbe sospingere alla convinzione che la sperimentalità non si pone ad una incolmabile distanza dall'« esperienza ». Essa anzi, vuol semplicemente tentare un controllo più preciso, riflesso, scientificamente condotto, dell'esperienza comune. I risultati, poi, a cui vuol arrivare non pretendono, certo, di avere maggior autorità e certezza soggettiva di quella che di solito non venga attribuita alle convinzioni, non certo scientifiche nè sempre obiettive, degli uomini e degli educatori « di grande esperienza ». Essa tende, invece, ad averne una certezza più obiettiva e fondata.

Anche prima della pedagogia sperimentale si ammetteva (e si ammette ancora) la possibilità di un'esperienza educativa capace di cogliere il significato interiore di atteggiamenti esterni e di « comportamenti » degli alunni, anche se in questo significato sono presenti valori spirituali, la libertà e la Grazia. Nonostante questo, si è ancora convinti di poter constatare (talvolta con dogmatica sicurezza) il successo o l'insuccesso educativo e scolastico. Si pensa addirittura di poter misurare attraverso segni scritti o verbali il grado di cultura e formazione che sono realtà essenzialmente spirituali. Si crede, inoltre, di poter prevedere, mediante segni premonitori, le vicende dell'azione educativa nell'avvenire. In base a questo, quotidianamente si giudica della validità o meno di un metodo, di determinati procedimenti, di un complesso di mezzi. Si giudica

---

(28) Oltre gli autori già citati, si veda in particolare M. Casotti, *Pedagogia generale*, vol. II, cap. IV: *Schema dell'esperienza pedagogica*, p. 101-134; e il volume *Itinerario per l'esperienza pedagogica*, Brescia, La Scuola, 1947, III ediz., pp. 102.

e si condanna, si esclude con energica intransigenza o si ammette con fanatica fiducia.

La « pedagogia sperimentale » non sogna nemmeno di produrre con i suoi risultati una certezza e una fermezza soggettiva così assoluta. In compenso, mira a rendere più severamente critica e oggettiva la raccolta e l'osservazione dei dati, la loro valutazione e la loro « misura », le conclusioni a cui inducono.

In più, la pedagogia sperimentale, pur appigliandosi a un metodo di ricerca rigorosa e possibilmente di « misurazione » matematica, a differenza di certa « esperienza » e di certa pretesa di capacità personale di « intuito », ci tiene a dichiarare la relatività delle proprie conclusioni, per le ragioni indicate, sebbene le sue conclusioni spesso possano venir saggiate e confermate dal confluire di altre prove di vario genere, scientifiche, storiche, di esperienza. Non c'è studioso e scrittore di pedagogia sperimentale che non aggiunga sempre alla sua trattazione un accenno più o meno esplicito e vasto ai « limiti » morali e tecnici della scienza di cui parla.

Ma, per riportarci su un piano più aderente al tono della nostra trattazione, crediamo che ci sia anche la possibilità di riportare l'argomentazione su un più alto livello.

Ed anzitutto, la nostra concezione metafisica e gnoseologica, realistico-spiritualistica, consente di giungere ad una « moderata » giustificazione « critica » della sperimentazione e della « misurazione » dei fatti pedagogici. In realtà — e ripetiamo considerazioni già altre volte espresse — « l'educare, pur essendo un avvenimento essenzialmente spirituale e interiore (e aggiungiamo, anche religioso e svolgentesi in un ordine condizionato da fattori soprannaturali), non è tuttavia un fatto irrazionale, nè 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 aristotelica-tomista della conoscenza). Educare è, perciò, anche un procedimento tecnico: l'azione educativa, pur terminando ad una facoltà essenzialmente spirituale, la volontà da formare in ordine alle finalità etiche e religiose, non può attingere il suo oggetto se non mediante il veicolo del sensibile e, conseguentemente, del fisiologico e del fisico: dunque, con determinati procedimenti tecnici, in un determinato ambiente sociale. Per es., 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.

È vero che non tutta la vita umana può essere ricondotta esclusivisticamente 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 », 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) (29).

Il sapere pedagogico positivo e sperimentale è concepibile almeno come è concepibile e attuato in larga misura, anche in campo spiritualistico-cattolico, uno studio positivo e sperimentale della vita psichica, dei fatti « umani » economici, politici, sociali e perfino religiosi e mistici: esiste una psicologia della preghiera e perfino degli stati mistici.

Negli stessi termini, come sembra, il problema si pone a

---

(29) *Positivismo e positività in Pedagogia*, in *Salesianum*, 1952, pp. 469-470.

proposito della psicologia dove si ammette la possibilità di una indagine sperimentale e oggettiva dei fatti psichici considerati come « comportamenti », integrata e illuminata da una ricerca di carattere introspettivo che metta in evidenza il loro aspetto soggettivo e interiore. Come scrive P. A. Gemelli, « riconosciuto che vi è corrispondenza tra vita interiore e comportamento, bisogna procedere oltre e si deve ammettere che l'attività psichica e la fisica non possono essere studiate separatamente nell'uomo se si vuole giungere a renderci ragione dell'agire umano; la psicologia deve quindi valersi di un metodo grazie al quale si studia l'azione, ma non si prescinde da ciò che si svolge nell'interiore della vita dell'individuo, e cioè da ciò che prepara questa azione » (30). È reso così possibile quel legame tra la conoscenza dell'aspetto comportamentale e dell'aspetto interiore del fatto psichico « umano » (che nel nostro caso è fatto pedagogico), che ne permette una integra interpretazione quantitativa e qualitativa (31).

Evidentemente, la pedagogia può essere sperimentale in quanto tende ad approssimare i suoi metodi di indagine a quelli delle scienze della natura, senza tuttavia pretendere di giungere alla stessa esattezza. Sarà, tuttavia, suo compito specifico quello dello studio e del perfezionamento progressivo dei suoi stessi mezzi di ricerca per portarli ad una aderenza sempre più stretta all'andamento dei fenomeni studiati, controllando con opportune cautele e variazioni di esperienze gli elementi di instabilità e di insicurezza (32).

Di altra natura, ma di più lineare soluzione è il problema della liceità morale-giuridica della sperimentazione pedagogica. Tutti gli « sperimentalisti » cattolici riconoscono espressamente e largamente limiti morali e religiosi alla sperimentazione, so-

---

(30) P. A. Gemelli, *Introspezione e studio del comportamento*, in *Acta II Congr. Thomistici Internat.*, 1936, Torino, Marietti, 1937, p. 241. Cfr. A. Michotte, *Psychologie et Philosophie*, in *Revue Néoscolastique de Philosophie*, 1936, p. 208-228 e P. A. Gemelli, *La psicologia è una scienza? Qual è la sua posizione fra le altre scienze?* in *Riv. di Filos. Neoscolastica*, 1943, p. 180-187.

(31) Cfr. J. Nuttin, *Tâche, réussite et échec. Théorie de la conduite humaine*, Louvain, Publ. Univ., 1953, p. 9-70.

(32) Cfr. É. Planchard, *L'investigation pédagogique*, chap. III: *Limites techniques*, p. 29-39.

prattutto quando essa venga trasferita nel settore propriamente educativo. Deriva dalla natura stessa della scienza e del metodo adottato, che essa debba rimaner estranea al problema dei fini, che non sono di sua competenza scientifica e che la trascendono qualitativamente. Per tutto il resto delle considerazioni, anche per quanto concerne le tecniche e i mezzi, è chiaro che i limiti sono imposti dai diritti e doveri morali e religiosi della persona umana che è al centro dell'azione educativo-didattica e della scienza pedagogica. La sperimentazione è condizionata nella sua estensione e modalità dal rispetto più assoluto di quei diritti naturali e soprannaturali dell'educando, per la cui esaltazione e sviluppo si attua e si studia scientificamente l'azione educativa. E non vale il principio secondo cui accettare la perdita di qualche unità significherebbe favorire la salvezza dell'universalità; chè ogni singolo educando è un universo dai destini eterni e dagli orizzonti universali.

Anche É. Planchard dedica un intero capitolo della sua opera intorno a *L'investigation pédagogique* alle «*limitations d'ordre moral*» e si richiama al principio ora invocato (33). È un atteggiamento giustificato anche espistemologicamente, anzi imposto, *dall'interno*, dalla stessa pedagogia quale scienza pratico-poietica dell'educazione e non *estrinsecamente* comandato al pedagogista ricercatore. Ogni scienza pratico-poietica, in quanto scienza dell'uomo, è per natura subordinata a tutte le scienze che portano il loro contributo alla conoscenza della realtà umana e alla realizzazione di determinati obiettivi circa l'uomo. È esigenza posta dal suo carattere concreto e sintetico, ben distinto da quello proprio delle scienze speculative, analitiche e astratte e, quindi, autonome nel loro specifico ambito e nella loro metodologia. E pertanto il problema dei fini e del destino della persona umana supera e subordina qualsiasi problema tecnico.

Tuttavia, concludendo, possiamo ancora insistere sul concetto che molte questioni pedagogiche e numerosissime questioni didattiche presentano un deciso carattere tecnico, che è «morale» e «religioso» affrontare con serietà di propositi e

---

(33) É. Planchard, *o. c.*, p. 23-28. Cfr. anche il coraggioso cap. II della *Pedagogia Generale* di M. Casotti, *Difficoltà e limiti dell'esperienza in pedagogia*, p. 45-66.

rigore di scienza. Non bastano fini grandi e santi per rendere buona l'educazione e validi i metodi. Finalità elevate possono essere talvolta servite da metodi pessimi. E una educazione, stupenda dal punto di vista finalistico, può essere tradita da una metodologia insipiente e compromessa da una pseudo-« esperienza », benecintenzionata e disastrosa. Spesso determinate finalità possono venir raggiunte con mezzi vari e di diversa bontà. Tra gli stessi metodi positivi ce ne potranno essere di maggior o minore difficoltà e successo. L'esperienza scientificamente condotta potrà suggerire o imporre una linea migliore o l'unica realmente valida. In queste e altre circostanze sarà atteggiamento più « morale » e più « religioso » interrogare la scienza che appellarsi con molto sussiego alla propria « esperienza ».

CAPITOLO VIII

IDEE PER UNA FACOLTÀ DI PEDAGOGIA

Nel 1913, negli *Archives de Psychologie*, E. Claparède scriveva un ampio articolo dal titolo: *Un Institut des Sciences de l'Éducation et les besoins auxquels il répond* (1). Partendo dal concetto che il ragazzo è « al centro del sistema educativo », egli insisteva soprattutto sulla necessità di una più approfondita conoscenza dell'educando e, pertanto, di una più vasta applicazione della moderna psicologia alla pedagogia. La psicologia, infatti, egli affermava, « può attualmente fornire alla pedagogia una base realmente scientifica ».

Quattro anni più tardi, nei medesimi *Archives*, Pierre Bovet pubblicava un particolareggiato resoconto dal titolo: *L'Institut J. J. Rousseau. Rapport succinct sur son activité de* 1912 *à* 1917, in cui si richiamavano i quattro compiti a cui l'Istituto di Ginevra aveva inteso orientarsi: 1) come *scuola;* 2) come *centro di ricerche;* 3) come *centro d'informazioni;* 4) come *centro di propaganda* (2).

Noi siamo persuasi che una esatta impostazione epistemologica del sapere pedagogico possa portare chiarezza di concetti, determinatezza di fini e idoneità di mezzi, anche per la realizzazione di un complesso di studi e di indagini atte a costituire soprattutto quel *centro di ricerche* e quella *scuola*, a cui il Claparède pensava. È questa una condizione fondamentale perchè il problema educativo possa venir risolto e sempre più

---

(1) *Archives de Psychologie*, 1913, t. XII, p. 21-60.
(2) *Archives de Psychologie*, 1917, t. XVII, p. 309-331.

approfondito, pure sul piano della più rigorosa ricerca scientifica, al di là di quel dilettantismo e frammentarismo a cui sembra spesso condannato. È esigenza di scienza, ma è soprattutto esigenza di vita e di formazione di uomini consapevoli e preparati alla missione educativa, intesa, nel senso più integrale della parola, anche come educazione degli educatori.

Pensiamo soltanto che lo schema ginevrino possa venir largamente superato con la ricerca di una maggior concretezza e completezza, ispirandoci alla concezione sistematica delle scienze dell'educazione, che abbiamo tentato di delineare nei precedenti capitoli (3).

---

(3) Fissando queste brevi note, evidentemente non possiamo prescindere da un centro di studi e di ricerche psico-pedagogiche, che già da più di un decennio si ispira a concetti e obiettivi, che hanno validamente contribuito a far maturare gli orientamenti del nostro studio e da cui si possono dire ricavate le « proposte » e le idee contenute in questo capitolo. Vogliamo parlare dell'*Istituto Superiore di Pedagogia* del Pontificio Ateneo Salesiano, che sotto la guida del pedagogista brasiliano P. Carlo Leoncio da Silva, a cominciare dal 1941 è venuto sempre più decisamente a organizzarsi come centro universitario di studi e di ricerche intorno ai problemi dell'educazione. Nel deciso orientamento unitario dell'Istituto, che si articola in « scuole », « centri » e « istituti » (tra i più importanti ricordiamo la *Scuola di Pedagogia teoretica*, il *Centro di studi storico-pedagogici*, il *Centro Didattico*, l'*Istituto di Psicologia* e l'*Istituto di Teologia dell'Educazione e Catechetica*) è riflessa l'unitaria e, tuttavia, organicamente articolata, concezione del sistema del sapere pedagogico. Le linee organizzative generali sono contenute in un piano maturato in una decennale esperienza e progettato, nella forma attuale, dal Prof. D. Gino Corallo con la collaborazione dei Docenti dell'Istituto. Cfr. in Appendice un estratto del fascicolo speciale *Programma dei Corsi e delle specializzazioni*. Torino, Pontificio Ateneo Salesiano 1953.

Suggestioni e positivi elementi costruttivi ci sono derivati anche dalla lettura di piani di organizzazioni simili e da studi effettuati al riguardo. Accenniamo a J. Nuttin, *L'Institut de Psychologie et Pédagogie à l'Université de Louvain*, 1945; *École pratique de Psychologie et de Pédagogie*, Lyon s. d.; Ciang-Hwai E., *L'organisation d'un Institut de Science de l'Education en Chine*, Bruxelles, Dewit 1929; A. Garmendia, *L'enseignement de la Pédagogie dans les Centres universitaires*, Louvain 1940; T. F. O' Leary, *An Inquiry Into the General Purposes, Functions and Organisation of Selected University School of Education*, Washington, Cath. Univ. of America 1941; R. L. Plancke et R. Verbist, *Compte rendu et rapports sur l'enseignement universitaire des sciences pédagogiques en Europe Occidentale. (Premier Congrès international de l'enseignement universitaire des sciences pédagogiques*, Gand, 1953). Gand, 1954, pp. 248.

Espliciteremo il nostro punto di vista, accennando ad alcuni « criteri » direttivi, che riteniamo fondamentali per il costituirsi di una Istituzione scientifica intesa alla ricerca e all'approfondimento degli elementi sostanzialmente risolutivi del complesso problema educativo.

1. **Il criterio della integralità.**

Integralità scientifica non significa eclettismo.

Un Centro di studi e di ricerca pedagogica può nascere solo in quanto si riconosca la necessità che il problema educativo non solo sopporti, ma anche richieda una elaborazione radicalmente e rigorosamente scientifica.

Ma parlare di elaborazione scientifica di un dato, di un fatto, significa consentire con quello che è il dinamismo interiore ad ogni sapere, quello della *totalità*. L'ideale di una teoria scientifica è quello di abbracciare con i suoi principi e le sue leggi la totalità del fenomeno studiato.

Questa tensione, trasferita nel settore del sapere pedagogico, significa profonda esigenza, teoretica e pratica, che il problema educativo venga affrontato, il più possibile, nella integralità nei suoi aspetti, con la ricerca di enunciati realmente universali e necessari, nell'ambito di ogni piano conoscitivo.

L'ordinamento di un Istituto pedagogico universitario deve, dunque, costituirsi in piena aderenza alla complessità e concretezza del fenomeno educativo, che è realtà da conoscere e da approfondire scientificamente, non solo in ciò che *essa è*, ma anche in ciò che essa *deve essere*. Esso, pertanto, deve tener conto, fondamentalmente dei due momenti essenziali in cui il fatto educativo si articola, il momento *speculativo* (nel senso tradizionale, in quanto opposto a pratico e tecnico) e il momento *pratico-tecnico* (risolto, però, sempre sul piano della « teoria »). Al momento speculativo potranno rispondere nell'organizzazione delle discipline, la Teologia, la filosofia e la storia dell'educazione, il diritto educativo e la legislazione scolastica e tutte le varietà direttamente interessate, del sapere psicologico, biologico e sociologico. Le esigenze del momento tecnico (soluzione del problema educativo nel suo *quomodo debeat fieri*) saranno soddisfatte dalla Pedagogia propriamente

detta, concepita come scienza-arte o scienza *poietica* (sensu aristotelico), la quale, valendosi del contributo dato dalla storia, dalla scienza, dalla filosofia e teologia dell'educazione, dalla esperienza, ecc., determina le leggi metodologiche più o meno universali e generali (pedagogia generale e speciale), secondo cui deve svolgersi un'educazione razionalmente attuata.

Per quanto riguarda, poi, la costruzione del sapere pedagogico-didattico, un'altra duplice esigenza sembra dover essere particolarmente rispettata, ai fini di una integrale formazione del pedagogista: l'esigenza della *teoreticità* (filosofica, teologica, scientifica, storica) e l'esigenza della *positività* o, ancor più, della *sperimentazione scientifica e pratica.* Non si ritiene, infatti, concepibile un integrale sapere pedagogico che non si alimenti insieme della luminosità delle grandi visioni speculative e della concretezza delle particolari situazioni di fatto, vissute e sperimentate; come, parimenti, non si ritiene concepibile il completo pedagogista teoreta puro o puro sperimentatore o « esperto »: la sua pedagogia correrebbe il rischio di diventare pedagogia di puri spiriti, di esseri irreali oppure di corpi senz'anima.

Pertanto, la forte impronta speculativa (soprattutto filosofica) che dovrà presentare l'ordinamento, di cui parliamo, non deriverà dalla sfiducia nella positività o dal misconoscimento della parte essenziale che la sperimentazione e l'esperienza hanno nella soluzione del problema educativo. Essa è giustificata, oltre che dall'attribuire un particolare valore formativo alla filosofia, soprattutto dal fatto innegabile che i problemi pedagogici affondano fatalmente le loro radici nella visione metafisica della realtà (4); da essa si deve, quindi, partire, sia in senso costruttivo che in senso critico.

Insieme, però, può e dev'essere data la più decisa accentuazione, nella formazione del pedagogista, alla parte positivo-sperimentale, a cominciare dalle materie a « strumentalità » pura come la Statistica e la Metodologia dei tests fino alla Pedagogia e alla Didattica sperimentale.

È una accentuazione giustificata, quando si pensi all'enorme

---

(4) Cfr. J. Maritain, *L'educazione al bivio*, Brescia, La Scuola, 1950; Fr. De Hovre, *Essai de philosophie pédagogique*, Bruxelles, Dewit, 1927.

peso di dati, di situazioni concrete, di aderenza al singolare possa recare una sperimentazione e una esperienza, non esclusivista, non naturalistica, ma immessa nel fecondo alveo della *philosophia perennis*, solida certamente nella sua intelaiatura di principi, ma spesso scheletrica e poco articolata nel contatto della realtà educativa quotidiana; una sperimentazione, infine, superiormente illuminata e orientata dalle grandi visioni soprannaturali e cristiane della *Teologia dell'educazione*.

È appena da accennare, in questo settore, la parte che un Istituto universitario di scienze pedagogiche dovrà concedere a regolari e sistematici esercizi e esercitazioni pratiche (senza cadere nel formalismo delle « lezioni modello »), in cui sia sviluppata una vera « critica pedagogico-didattica », il contatto con « esperienze » vissute, l'indagine di particolari aspetti di problemi di psicologia pedagogica, di procedimenti educativi e didattici, anche scientificamente e statisticamente elaborati, intendendo in senso comprensivo, ma proprio, il Laboratorio di Pedagogia e di Didattica.

Il principio animatore del primitivo piano di Ginevra è, come si vede, accolto e perfezionato. Infatti, non si cerca solo la conoscenza dell'*educando*, sotto tutti gli aspetti naturali positivi: biologico, psicologico, sociale. Questi vengono ulteriormente approfonditi nella visione filosofica e teologica, anch'essa reale e oggettiva.

Ma, inoltre, o, meglio, anzitutto, si ricorre al più universale principio che il processo educativo è un'azione a due, si svolge in un *rapporto interpersonale*, nella collaborazione attiva e solidale di educando-educatore. Ed è tale rapporto, prima ancora che i due termini, o, meglio, i due *soggetti*, che va teologicamente, filosoficamente, scientificamente e « tecnicamente » approfondito. Anche « tecnicamente »: poichè il sapere speculativo deve sintetizzarsi nello specifico sapere pedagogico, che sia teoreticamente (epistemologicamente) che organizzativamente deve costituire il centro unitario a cui confluiscono gli altri saperi, i quali esistono in una Facoltà pedagogica in quanto sono *in funzione* della soluzione del problema educativo. La distinzione dei piani scientifici e dei metodi non deve pregiudicare l'unità oggettiva del fine, l'educare. Solo a questa condizione un sistema di studi pedagogici non diventerà un'enciclopedia o un ammasso disorganico di saperi.

2. Criterio dell'unità funzionale.

È, quindi, ancor più esplicitamente da rivendicare l'unità dell'ordinamento scientifico di un *curriculum* pedagogico.

Essa è garantita, secondo noi, approfondendo il concetto del problema educativo, quale è posto concretamente dalla vita, dalla realtà, dalla storia. Esso nasce come problema di un *agire-fare da realizzare* e, quindi, da illuminare scientificamente sotto quegli aspetti che ne consentono una totale « verità » al servizio di una « integra » effettuazione. Al centro sta, dunque, l'educare, definito nel suo concetto esatto, quale rapporto interpersonale rivolto alla maturazione formalmente umana, e quindi, specificamente *etica*, dell'educando. Al centro, dunque, di una organizzazione scientifica pedagogica dovrà porsi come sapere formalmente pedagogico unificante il sapere di questo *fare*, quella che noi abbiamo chiamato *Pedagogia* (generale e speciale).

Tutti gli altri saperi, formalmente distinti dalla Pedagogia (Teologia, Filosofia, Psicologia, Biologia, Sociologia, Storia, Statistica...), possono e devono entrare in questo ordinamento, pur conservando il proprio carattere, dato dal loro oggetto formale e, perciò, dal loro metodo caratteristico, solo *perchè* e *in quanto* sono chiamati a illuminare problemi specificamente educativi o con essi essenzialmente connessi. Così, sarà impossibile organizzare sul terreno concreto-pratico un'azione educativa coerente senza conoscerne le finalità: la filosofia, la teologia e altre scienze saranno invocate a collaborare alla soluzione di questo problema e *solo* in quanto confluiscono alla sua soluzione. Lo stesso si dica per tutte le altre questioni, da quelle più speculative (essenza, possibilità, finalità, legittimità del rapporto educativo) a quelle più prossime all'azione, convergenti al problema del « *come* » educare. Sono soprattutto queste leggi normative o tecniche che esigono la collaborazione attiva e qualificata di molteplici scienze, che, in questo modo, vengono specificamente orientate alla soluzione di un unico problema pratico.

Nell'ordinamento di studi a cui pensiamo, si tratterà quindi di assolvere ad un duplice impegno: primo e principale, quello di dare un posto proporzionato e esplicito a tutti i saperi chiamati a dare un contributo formalmente postulato dalla pro-

blematica pedagogica in quanto tale lasciando ad essi in separata sede, in altre Facoltà o in altro ordinamento, un autonomo sviluppo, in rapporto alla entità e estensione della loro problematica caratteristica. Secondo impegno: non solo permettere, ma esigere, appunto in funzione della genuinità del loro apporto scientifico qualificato alla pedagogia, che essi si costituiscano con propri metodi e procedimenti d'indagine. Sarebbe un menomare la serietà scientifica di un ordinamento universitario pedagogico il concepire le altre come scienze « ausiliarie », a tono scientifico ridotto, dalle minori esigenze, costruite precisamente « ad usum delphini », quali « scientiae diminutae ».

Siamo così logicamente portati ad accennare a un terzo criterio, quello della distinzione qualificata dei saperi.

3. **Il criterio della distinzione.**

Allo stato attuale della problematica e della scienza pedagogica e dei saperi integranti appare difficilmente concepibile e attuabile la figura del « pedagogista » inteso nel senso pieno del termine, lo specialista della scienza e dell'arte pedagogica. Di qui, la validità, anche nel settore pedagogico, della divisione del lavoro, della specializzazione e della collaborazione degli studiosi e del sapere.

La « specializzazione » — denunciata dal Prof. Stefanini come « il pericolo intrinseco alla stessa ricchezza e complessità della scienza attuale » (5) — è divenuta una necessità, come in tutte le scienze, anche nel sapere pedagogico. Noi preferiremmo dire che, in concreto, è divenuta una provvidenziale necessità. Segno evidente che anche in questo settore si tende sempre più ad abbandonare la superficialità, la genericità e l'empirismo. Nessuno sogna più il medico o l'ingegnere factotum, o teme lo specialista. Sarebbe un'autentica conquista se questo sogno fosse tramontato anche nel regno del sapere pedagogico. Non tramonterà con questo il « maestro » integrale, che metterà a disposizione delle proprie capacità, sia pure eccellenti, del

---

(5) L. Stefanini, risposta agli interventi al I Convegno di Scholé, 1954, cfr. *vol. cit.*, p. 274.

suo intuito, della sua genialità, la ricchezza dei doni del sapere e di una esperienza più esatta e oggettiva, a integrazione e approfondimento della sua, già così preziosa. In compenso, e sarà grande guadagno, tramonterà la figura tipica del pedagogista autosufficiente, che secondo il punto di vista da cui parte, crede di risolvere la complessa problematica pedagogica o da un laboratorio di indagini sperimentali o da un gabinetto di psicologia scientifica o, perchè no?, dalla meno corposa officina di trame speculative. È un timore, e più ancora un pericolo, espresso felicemente dal Prof. Stefanini, quando proseguiva il discorso accennato con queste affermazioni: « 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, perchè quella determina necessariamente la *atrofia* di altre parti e lo scompenso rovinoso dell'insieme. Come c'è motivo di allarme per lo *sperimentalismo* che diventa *empirismo*, così c'è da stare in guardia contro la *logica* che diventa *logicismo*, la *scienza* che diventa *scientismo*, la *matematica* che diventa *matematicismo*, la *tecnica* che diventa *tecnicismo*, l'*arte* che diventa *estetismo*, la *fede* che diventa *fideismo*... 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 dagli altri settori dell'indagine, pronta a ricevere e a dare » (6).

La collaborazione è preziosa e necessaria, quando ci sia distinzione e ricchezza di apporti. È monotono e infecondo il convegno di chi ripete le stesse cose con parole diverse. Perciò, la fecondità per il sapere pedagogico e per l'azione educativa della distinzione è qualificato contributo delle varie « scienze » pedagogiche (propriamente dette e integranti).

---

(6) L. Stefanini, *loc. cit.*, p. 276.

Ne guadagnerà il rigore e la distinzione dei *metodi*, delle mentalità degli studiosi e il tono delle ricerche e delle conclusioni. Ogni sapere sarà costruito secondo le sue particolari esigenze, tenendo conto delle specifiche difficoltà e della distinta solidità dei risultati e delle conclusioni. La possibilità di un più rigoroso approfondimento della problematica intrinseca ad ogni sapere avrà ripercussioni benefiche nella formazione scientifica degli studenti, che saranno seriamente avviati all'ordine mentale e alla visione organica e qualificata delle posizioni scientifiche.

Si potrebbe insistere anche su un positivo effetto di natura morale, che si rifletterebbe sulla stessa indagine scientifica. Si creerebbe l'abitudine alle esatte prospettive, al rispetto delle competenze, alla considerazione oggettiva del valore delle conclusioni a cui si è arrivati nel proprio settore. Si potrebbe osservare che la « specializzazione », più che la omnicompetenza generica, abitua al senso della necessaria cooperazione intellettuale.

Ed infine, potremmo accennare come a fondamentale positività di un ordinamento articolato di studi e di ricerche, la maggior facilità di giudizi critici fortemente localizzati. Sarebbe più facilmente eliminata dalle discussioni pedagogiche quello che gli antichi chiamavano l'ignorantia elenchi o l'illegittimo passaggio da un ordine di idee ad un altro. Conclusioni accertate e dimostrate vere in un settore meno facilmente si trasferirebbero a provare tesi o enunciati appartenenti ad un altro ordine di conoscenze, sorretto da argomentazioni e ragioni diverse. Una tesi filosofica non sarà assunta senz'altro a confutare una verità scientificamente provata e viceversa. Lo sperimentatore non avrà nulla da dire al teologo o al filosofo, quando questi rispettino la logica interna del sapere sperimentale e ne accolgano i dati e i risultati certi. Allora sarà possibile quell'« *osmosi scientifica* » autentica che è la negazione della confusione delle idee e delle parole.

4. **Filosofia ed esperienza nella formazione pedagogica.**

Per questa esigenza di educazione al senso della precisione e della distinzione oltre che formazione alla ricerca dell'essenziale e degli ampi inquadramenti teoretici, noi pensiamo che

in un ordinamento universitario di studi pedagogici debbano avere un posto notevole corsi approfonditi di filosofia teoretica. Non riduciamo, pertanto, il contributo del pensiero filosofico nella formazione del pedagogista alla sola *filosofia dell'educazione*, che di diritto entra nel sistema del sapere pedagogico, con funzioni fondamentali e insostituibili.

Una filosofia dell'educazione, assolutamente necessaria per dare il quadro essenziale della problematica educativa offrendo una salda base speculativa per ogni altro tipo di sapere pedagogico, teorico e pratico, non è da trattarsi a sè come una sezione separata nell'ambito del sapere filosofico. Pur costituendosi con una problematica propria, per l'intima unità che lega insieme i problemi della filosofia, essa non può risolverla che collegandosi con le visioni filosofiche più universali, quelle precisamente che determinano i grandi orientamenti del pensiero. Senza, pertanto, trasformare una Facoltà di pedagogia in una Facoltà di Filosofia, pensiamo che nel suo seno debbano svolgersi sostanziali corsi sintetici che affrontino i problemi gnoseologici e metafisici fondamentali, concedendo in seguito viva e meditata attenzione a quei settori della problematica filosofica speciale che hanno più strette ed esplicite attinenze con la filosofia dell'educazione e con la Pedagogia, quali sono le questioni psicologiche e etiche (7).

Tanto più sicuramente e proficuamente sarà raggiunta l'unità a cui si accennava prima, se nello svolgimento di questi Corsi, pur evitando assolutamente forme manualistiche e acritiche (quasi si dovesse fare un concentrato di soluzioni filosofiche *ad uso* del pedagogista), si desse particolare risalto nella impostazione dei problemi, nella discussioni delle posizioni storiche

---

(7) Il curriculum filosofico in un Corso quadriennale di pedagogia potrebbe venir distribuito nel primo biennio, sia sotto forma di Corso propedeutico di Logica e di Storia della Filosofia, sia in più sviluppati corsi sistematici di Critica della conoscenza o Gnoseologia, di Ontologia, di Psicologia metafisica, di Etica e di Diritto naturale. In tale biennio sarebbero contemporaneamente organizzati i Corsi di Filosofia dell'educazione, di Psicologia sperimentale generale, di Storia della Pedagogia e dell'Educazione ed anche di Teologia dell'educazione. Integrato dai Corsi generali di Biologia, di Statistica, di Tests, ecc., tutto questo complesso curricolo speculativo-storico costituirebbe un valido strumento per la formazione-base della complessa « mentalità del pedagogista.

e nelle argomentazioni, ai grandi orientamenti filosofici in quegli autori *che* più esplicitamente o *in quanto* più esplicitamente hanno avuto una relazione con problemi pedagogici. Razionalismo, empirismo, kantismo, idealismo, volontarismo, positivismo, materialismo o classico o marxistico, irrazionalismo, intuizionismo, pragmatismo, esistenzialismo, problematicismo sono più o meno classicamente riportati anche sul piano pedagogico e niente impedisce che nella scuola si possano impostare questioni di filosofia partendo piuttosto dalla formulazione da essi avuta nel settore pedagogico. Questo è tanto più facilmente attuabile in quanto pedagogisti insigni si sono esplicitamente ispirati a una filosofia ben determinata e filosofi di notevole genialità e robustezza speculativa hanno integrato il loro sistema con una filosofia dell'educazione. Si pensi, per es., a Platone, Aristotele, Locke, Rousseau, Kant, Fichte, Hegel, Froebel, Spencer, Ardigò, Gentile, James, Dewey, Makarenko... (8).

Ma ragioni analoghe a quelle che ci sospingono a sostenere energicamente la necessità di una solida formazione teoretica, ci costringono ugualmente a rivendicare, ancora una volta, il carattere anche estremamente *pratico* degli studi pedagogici. Naturalmente parliamo di un « pratico » da affrontare su un rigoroso piano teoretico, nel senso inteso a proposito delle teorie scientifiche della pratica.

La mentalità del pedagogista si distingue da quella del filosofo, in quanto il pedagogista mira a risolvere sul piano scientifico il problema di un fare da realizzare fino alla determinazione delle modalità e dei mezzi con cui attuarlo. Non è, certo, astratta e inutile la teoria filosofica. Chè anzi la riteniamo realissima e concreta, aderente ai problemi più profondi della vita e del destino umano. Tuttavia sappiamo che la filosofia non si interessa di problemi del *come*, di mezzi concreti, di attuazioni singole da portare a compimento. Essa si trova su un piano di interessi teoretici, ben distinto da quello della scienza pratica, quale è la pedagogia strettamente intesa.

Dunque, una forte accentuazione dovrà darsi alle discipli-

---

(8) Preziose suggestioni sui rapporti tra pedagogia e filosofia sono contenute nel vol. *Atti del X Convegno del Centro di Studi Filosofici*, Gallarate, 1954. *Il problema pedagogico*, Brescia, Morcelliana, 1955.

ne e alle esercitazioni di carattere tecnico, pratico, sperimentale. Non si vuol insinuare con questo che un Istituto pedagogico universitario debba ridursi a un « tirocinio » da Scuola Normale. Si vuol, tuttavia, affermare che una delle sorgenti del sapere e della formazione pedagogica deve essere costituita dall'esperienza, studiata con tutti i mezzi e metodi già usati in scienze analoghe, quali la Psicologia sperimentale. Ciò importa una analisi scientifica della realtà educativa concreta e l'assimilazione di strumenti e tecniche rigorose di ricerca, analoga a quella richiesta per lo psicologo, il sociologo, il biologo.

Un Istituto pedagogico del tipo accennato dovrebbe, pertanto, disporre di una attrezzatura tale da consentire collegamenti con Istituzioni didattico-educative in atto, e facilitare ricerche organiche e pianificate, sperimentazioni o, almeno, osservazioni sistematiche. Su questo piano, esso servirebbe come scuola di formazione di pedagogisti allenati severamente anche alla preoccupazione dell'esattezza, della concretezza, dell'aderenza alle situazioni e alle loro esigenze, ai limiti e ai pericoli dell'azione educativa.

Esso potrebbe ulteriormente diventare Centro scientifico di ricerche pedagogico-didattiche, condotte con metodo positivo e con precisione tecnica, che offrirebbero materiali preziosi e assolutamente originali per la più vasta costruzione pedagogica (9).

---

(9) Osserva molto giustamente G. Mialaret: « È evidente che la formazione pedagogica, per quanto completa possa essere, non garantisce sufficientemente al ricercatore in pedagogia la competenza richiesta. È assolutamente indispensabile una solida e profonda formazione tecnica. Non ci si improvvisa ricercatori nemmeno nel campo della psicologia o della pedagogia! È necessario e indispensabile un reale tirocinio: anzitutto sul piano della formazione pedagogica; ma anche, subito, sul piano psicologico... Il pedagogista che non possedesse il segreto delle tecniche psicologiche si troverebbe nella condizione di un fisico, zero in matematica... Le tecniche sperimentali, per una parte, le tecniche d'interpretazione dall'altra, esigono una acquisizione approfondita e, senza una preparazione preliminare, non si possono condurre inchieste, applicare questionari, organizzare esperienze. Conoscere quello che è piano sperimentale, saper elaborare statisticamente i risultati, analizzare i dati quantitativi per farne emergere le relazioni esistenti suppongono l'esercizio e una acquisizione delle tecniche matematiche adeguate. Contrariamente a quanto pensano alcuni, non tutte le esperienze sono impostate sul medesimo schema; uno studio assume una forma o l'altra in rapporto alle possibilità di ef-

Si potrebbe rilevare, a questo punto, la grande convenienza che a tale Istituto sia affiancata anche qualche opera educativa in cui sia più concretamente possibile una applicazione sistematica e coerente di principi e di metodi e gli alunni vengano abilitati nell'esercizio pratico dell'educare, alla « critica » viva e realistica dei procedimenti educativi e, perchè no?, siano avviati nella vita vissuta a considerare e a studiare l'azione educativa anzitutto e soprattutto come una « missione » difficile, gravida di responsabilità, di sorprese e di fattori aleatori, personalmente e interiormente impegnativa (10).

---

fettivi, di classi disponibili, di materiale » (*Nouvelle pédagogie scientifique*, p. 21-22).

(10) A questo proposito vorremmo richiamare alla vitalità di una formazione attuata in una Istituzione pedagogica tedesca, che già da parecchi decenni favorisce l'attuazione di un incontro sia sul piano pratico che su quello scientifico tra teoria, sperimentazione e esperienza vissuta; vogliamo dire il *Cassianeum* di Donauwörth (Germania - Baviera) fondato da Ludwig Auer. Si vedano in proposito i due volumi: *Neue Erziehungs-Pläne. Praktisch-pädagogische Denkübungen* von Ludwig Auer, Gründer und Leiter des Cassianeums, Donauwörth 1909 e *Die erzieherische Arbeitsgemeinschaft in der pädagogischen Stiftung Cassianeum in Donauwörth*, Vorschläge... von Ludwig Auer, Dritter Teil: Bauprogramm, Vierter Teil: Werkpläne, Donauwörth, 1913.

CONCLUSIONE

Due considerazioni di carattere « esistenziale » vogliono concludere le più o meno « essenziali » osservazioni che precedono. Lo faremo richiamandoci a riflessioni espresse già in altra sede.

La prima vuol essere un « appello » alla estrema serietà teorica e pratica della missione educativa. L'educare è, davvero, « cosa seria, consapevole, impegnativa; e non creazione fantastica da dilettanti, 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'educatore 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 preconcetta, da ogni presunzione, da ogni 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 da tanti 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, nè le alte idealità nè 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, anche se spregiudicato e prosastico, 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 balìa 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 meraviglieremmo 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 » (1).

Idolatria, allora, della scienza, della tecnica? Non è necessario. Ogni pedagogista avvertito, mentre accetta nel loro valore assoluto i principi teleologici supremi dell'educazione e i presupposti di natura metafisica, è insieme consapevole del valore relativo delle leggi psicologiche e sociologiche o almeno sa che in tale campo la certezza ha infiniti gradi ed innumerevoli sfumature; egli è anche consapevole della parte che nell'opera educativa spetta all'intuito personale, quando esso sia animato e alimentato da profonda saggezza umana e cristiana.

Difesa moderata e trepida della pedagogia? Invito ad un

---

(1) H. Spencer, *Dell'educazione intellettuale, morale e fisica*, cap. I, § 2.

apostolato « pedagogico » oltre che « educativo »? Anche questo, certo.

Ed infine, invito, al di là di sterili e dannose polemiche, ad un mutuo arricchimento tra speculazione, scienza ed esperimento e, in una più ampia prospettiva, tra teoria e pratica, collaboranti all'identico scopo: educare» (2).

La seconda considerazione vorrebbe giungere alla difesa di una « pedagogia dell'educatore » (del resto, la pedagogia tutta è la scienza per l'educatore, non è scienza per ragazzi). E vogliamo riferirci, stavolta, all'educatore in quanto personalità umana, integra. « È sintomatico che grandi Educatori e indiscussi originali scopritori di metodi, più che esaltare mezzi e ritrovati tecnici, si siano più spesso e con maggior insistenza appellati soprattutto al maestro, all'educatore. Il fattore « umano » è, tra gli educatori più avvertiti, preponderante rispetto a quello metodico, tecnico e sistematico. Dappertutto l'autentica pedagogia « cerca l'uomo », cerca l'educatore. Don Bosco scriveva a un amico d'America, il 12 agosto 1875: « Le mando i regolamenti o piuttosto l'orario di alcune nostre scuole serali di Varazze e di Torino. *Ma il vero regolamento sta nell'attitudine di chi insegna* ». È facile sostituire una tecnica con un'altra tecnica. Non esistono in pedagogia metodi infallibili, procedimenti didattici o pedagogici assoluti. Ma difficilmente si potrà sostituire l'educatore con una tecnica. L'educatore è, davvero, un... congegno, una « attrezzatura » indispensabile. Più urgente del metodo, più essenziale ancora della scienza e di ogni epistemologia pedagogica, è l'uomo, l'anima dell'educatore » (3).

---

(2) *Positivismo e positività in Pedagogia,* in *Salesianum,* 1952, p. 473-457.
(3) *L'anima dell'educatore,* in *Orientamenti Pedagogici,* 1955, p. 239-240.

APPENDICE

PROGRAMMA DEI CORSI E DELLE SPECIALIZZAZIONI

DELL'ISTITUTO SUPERIORE DI PEDAGOGIA
(PONTIFICIO ATENEO SALESIANO)
DI TORINO

NORME GENERALI

L'Istituto Superiore di Pedagogia è un centro di studi a carattere universitario, sorto fin dal 1937 in seno al Pontificio Ateneo Salesiano.

Esso si propone di dare una formazione pedagogica superiore a quanti dovranno occuparsi dell'educazione e dell'insegnamento in Scuole, Istituti d'educazione, Seminari, Organizzazioni giovanili e altre Opere educative.

L'Istituto Superiore di Pedagogia, mentre si apre a tutto ciò che di positivo possono offrire le moderne indagini psicologiche e le nuove tecniche pedagogico-didattiche, si fonda sui principi della Filosofia cristiana e della Teologia cattolica.

La sua attività si esplica in tre principali direzioni:

1) svolgimento di un vasto programma di corsi tendenti a dare una formazione completa, speculativa e pratico-sperimentale, agli Alunni, ecclesiastici o laici, regolarmente iscritti all'Istituto;

2) organizzazione di corsi di integrazione e di aggiornamento; settimane di studio, convegni e incontri per professori e maestri; direzione di scuole sperimentali (elementari, secondarie e professionali);

3) programmazione e esecuzione di ricerche, preparazione e pubblicazione di opere pedagogico-didattiche.

L'Istituto si mantiene anche in relazione con i principali centri internazionali di ricerca e di informazione, e procura inoltre agli Alunni un continuo contatto con la realtà viva dell'educazione in scuole ordinarie e di applicazione, in organizzazioni giovanili e istituti educativi di vario genere, permettendo così ai Docenti e agli Alunni di saggiare, nella concretezza dell'azione educativa, le teorie e i metodi scientificamente stabiliti.

Organizzazione scientifica.

L'Istituto Superiore di Pedagogia costituisce un organismo unitario, in cui la differenziazione di varie parti ha lo scopo di renderne più agile il funzionamento, di favorire le ricerche scientifiche e di giovare alla vitalità dell'insieme.

L'Istituto Superiore di Pedagogia si articola, nel suo complesso organizzativo, in « Scuole » (Gruppi di discipline), che si chiameranno anche « Centri » o « Istituti » a seconda dei casi. Le Scuole attualmente fondate e aperte sono le seguenti:

1) Scuola di Pedagogia Teoretica;
2) Centro di Studi Storico-Pedagogici;
3) Centro Didattico;
4) Centro di Studi e ricerche sulla Scuola professionale;
5) Istituto di Psicologia;
6) Istituto di Teologia dell'Educazione e Catechetica.

In ogni Scuola — costituita da un gruppo di discipline omogenee — i Corsi sono divisi in *Fondamentali* e *Speciali*. Sono fondamentali quelle discipline che sono obbligatorie *per tutti gli Alunni* iscritti all'Istituto Superiore di Pedagogia, ai fini del conseguimento della laurea; sono dette invece speciali le discipline (pur necessarie al conseguimento della laurea) scelte dagli Alunni in seno a *una* Scuola e necessarie per la specializzazione.

Sono inoltre programmati corsi *liberi* e corsi *elettivi:* si dicono *liberi* quei corsi che sono richiesti come quantità di lavoro per il conseguimento dei titoli accademici, ma sono lasciati alla libera scelta dei candidati, i quali potranno sceglierli tra tutte le discipline speciali dell'Istituto, che non facciano già parte del programma di specializzazione da essi scelto; *elettive* sono dette invece quelle discipline che gli Alunni potranno frequentare di loro elezione a scopo culturale e senza riconoscimento speciale per tale frequenza.

Un programma di corsi così concepito presenta l'indubbio vantaggio di offrire a tutti gli Alunni una formazione di base, sufficien-

temente completa e profonda, e insieme di dare la possibilità di una specializzazione corrispondente alle attitudini, agli interessi e ai bisogni di ciascuno.

Condizioni di iscrizione.

L'Istituto Superiore di Pedagogia è aperto a tutti coloro, ecclesiastici o laici, che rispondano alle condizioni richieste dagli Statuti per l'iscrizione.

Per essere iscritti all'Istituto Superiore di Pedagogia occorre presentare uno dei seguenti titoli:

a) licenza o laurea in una Facoltà Ecclesiastica;

b) una laurea civile;

c) licenza di maturità liceale o un titolo giudicato equipollente dalle Autorità Accademiche;

d) per i Sacerdoti, la frequenza di 4 anni di Teologia in uno Studentato o Seminario regolari.

Gli Alunni Sacerdoti o Religiosi dovranno inoltre presentare il permesso scritto del loro Vescovo o Superiore Religioso.

Gli Alunni non potranno frequentare, al fine del conseguimento di titoli, durante il periodo in cui sono iscritti all'Istituto Superiore di Pedagogia, altri corsi tenuti da altre Facoltà o Istituti, a meno che non ne abbiano ricevuto particolare permesso dall'Autorità Accademica dell'Istituto e nei limiti da questa concessi.

Il curricolo e i titoli accademici.

Il curricolo normale consta di otto semestri (1), conclusi con la licenza alla fine del sesto semestre e con la laurea alla fine dell'ottavo semestre.

I Sacerdoti e coloro che possiedono una laurea o licenza di una Facoltà ecclesiastica potranno ottenere dall'Autorità Accademica di conseguire la licenza dopo 4 semestri e la laurea dopo 6 semestri.

La stessa possibilità può essere offerta ad altri quando, a giu-

---

(1) Ogni corso è tutto concluso nell'ambito di un semestre. Ciò dà possibilità agli Alunni di iniziare il curricolo anche col 2° semestre, invertendo poi l'ordine di ciascuna coppia di semestri: in tal caso, invece di frequentare i semestri nell'ordine naturale, essi li frequenterebbero in quest'ordine: 2-1; 4-3; 6-5; 8-7.

Questa disposizione è di particolare vantaggio per gli allievi sud-americani, che terminano il loro anno scolastico in dicembre.

dizio dell'Autorità Accademica, essi posseggano un titolo che supponga da essi compiuta una parte del lavoro accademico dell'Istituto.

In casi straordinari, ulteriori riduzioni si possono concedere dall'Autorità Accademica all'Alunno che, oltre ai titoli richiesti, ne possegga altri dimostranti una eccezionale preparazione.

Il conseguimento dei titoli accademici è condizionato al compimento sodisfacente (controllato da esami) di un certo numero di « unità » di lavoro accademico, distribuito in un numero minimo stabilito di semestri accademici. Per « unità » di lavoro accademico si intende la frequenza scolastica (compresa quella dei Seminari) di un periodo o « ora » settimanale per un semestre. Le attività di laboratorio sono valutate a una unità per ogni due periodi o « ore » settimanali di lavoro. Tali unità sono definitivamente accreditate all'Alunno solo dopo l'esito sodisfacente dell'esame.

1) *Per il conseguimento della Licenza.*

Per conseguire la Licenza il candidato, oltre ad aver superato gli esami delle discipline prescritte, dovrà anche superare un « esame di licenza ». Questo consisterà in un colloquio davanti ad una Commissione di 4 Professori, su punti scelti tra 40 argomenti indicati anno per anno e pubblicati due mesi prima della data fissata per l'esame.

È pure prevista per la Licenza, a norma degli Statuti, una *prova scritta.*

Inoltre nell'anno di licenza, ai fini del conseguimento di questa, è richiesta una « esercitazione » scritta, elaborata sotto la guida di uno dei Professori: essa può essere svolta anche nell'ambito di una disciplina non compresa nella Scuola di specializzazione scelta dal candidato.

Prima dell'esame di licenza gli Alunni dovranno inoltre aver dato prova di essere in grado di comprendere sufficientemente due lingue da loro scelte tra le seguenti: Francese, Inglese, Tedesco.

2) *Per il conseguimento della Laurea.*

Per gli Alunni del corso quadriennale (8 semestri) la somma di unità necessarie al conseguimento della laurea è di 136, così ripartite: 112 unità nelle discipline fondamentali, 20 nelle discipline speciali, 4 nelle discipline libere.

Per gli Alunni del corso triennale (6 semestri) occorre una somma minima di 96 unità di lavoro accademico per la laurea, così ripartite: 72 unità nelle discipline fondamentali, 20 nelle speciali, 4 nelle libere.

L'Istituto Superiore di Pedagogia conferisce la laurea in *Pedagogia*, con aggiunta sempre una specializzazione relativa a una delle Scuole. Si avrà così la:

— laurea in Pedagogia con specializzazione in Pedagogia teoretica;

— laurea in Pedagogia con specializzazione in Storia della Pedagogia;

— laurea in Pedagogia con specializzazione in Didattica;

— laurea in Pedagogia con specializzazione in Didattica professionale;

— laurea in Pedagogia con specializzazione in Psicologia dell'educazione;

— laurea in Pedagogia con specializzazione in Teologia dell'educazione e Catechetica.

È anche contemplata una specializzazione abbinata in Pedagogia Teoretica e Storia della Pedagogia.

Prima della discussione della tesi di laurea ogni candidato dovrà aver subìto una « prova pratica », che verrà determinata in base alla natura della specializzazione scelta.

La tesi di laurea dovrà essere fatta entro l'ambito delle discipline della Scuola di specializzazione prescelta, e verrà giudicata da 3 Professori.

3) *Per il conseguimento dei Diplomi.*

Oltre alla laurea con specializzazione per gli Alunni « interni », l'Istituto Superiore di Pedagogia concede, attraverso le sue Scuole, dei Diplomi di specializzazione anche ad altri Alunni che desiderano conseguirli svolgendo il richiesto programma.

Per tali Alunni « esterni » vengono stabiliti programmi di specializzazione con un minimo di 40 e un massimo di 60 unità. Ogni Scuola può elaborare diversi programmi di specializzazione, in rapporto alle sue possibilità e alle esigenze degli Alunni.

Per coloro che sono impossibilitati a seguire tutti i corsi di specializzazione e non possono quindi aspirare a un Diploma, sarà concesso un *Attestato* comprovante i corsi frequentati e di cui sia stato dato regolare esame.

PROGRAMMA GENERALE DEI CORSI

AVVERTENZE: 1) *Diamo qui il programma* generale *e quello delle* specializzazioni *per la Laurea. Il programma per* semestri *è pubblicato di anno in anno nel Calendario dell'Ateneo. I programmi per i* Diplomi *vengono assegnati, di volta in volta, agli Alunni che ne facciano richiesta, tenuto conto delle loro esigenze e delle disposizioni degli Statuti.*

2) *Altri corsi* (« *liberi* » *e* « *elettivi* ») *che non compaiono nel programma generale possono aver voce di volta in volta nei singoli programmi annuali.*

3) *Per* unità *di lavoro accademico s'intende un'*ora *di scuola settimanale per un semestre, o due* ore *di laboratorio settimanali per un semestre.*

4) *Il* Corso di propedeutica *contiene il programma del primo anno (due semestri) per gli Alunni del Corso quadriennale. Gli altri gruppi contengono invece le discipline del corso triennale.*

Corso di propedeutica

	unità
Introduzione storica ai problemi filosofici (Storia della filosofia per problemi)	5
Filosofia della cultura	2
Sintesi di Teologia cattolica orientata ai problemi dell'educazione	6
Principi di Diritto pubblico, civile ed ecclesiastico	4
Sintesi di Storia civile	4
Introduzione alla Sociologia	2
Principi generali di organizzazione e di amministrazione scientifica	2
Punti di Biologia generale in rapporto a questioni medico-pedagogiche	4
Biometria	2
Introduzione matematica alla Statistica	5
Seminari e laboratori di applicazioni pratiche	4

Discipline fondamentali

a) I PROBLEMI DELLA CONOSCENZA	3
I problemi dell'essere	3
Antropologia filosofica	3
Formazione sociale dell'educatore	1
Metodologia scientifica	½
b) PEDAGOGIA GENERALE (Studio filosofico dei principi generali dell'educazione)	5

unità

Diritto naturale dell'educazione (unito alla Pedagogia generale)
Diritto positivo dell'educazione e della Scuola 1
Teologia dell'educazione 2
Pedagogia speciale 5
Seminario di Pedagogia I 1
L'Educatore guida e consigliere 1
Mesologia pedagogica 1½
Pedagogia differenziale 1

c) Storia della pedagogia 6
Il « Sistema Preventivo » 1

d) Didattica generale 4
Igiene e Edilizia scolastica 1
Saggi di legislazione scolastica comparata 1
Didattica speciale (5½ *unità*)
Didattica della lingua nazionale — Didattica delle lingue straniere 2
Didattica delle lingue classiche — Didattica della filosofia — Didattica della storia e geografia 2
Didattica della matematica — Didattica delle scienze naturali 1
Didattica del lavoro manuale ..... ½
Didattica delle tecniche fondamentali 1
Didattica differenziale I 1
Metodologia della ricerca sperimentale pedagogico-didattica (Pedagogia e Didattica sperimentali) 1½
Problemi della « Misura » in Pedagogia I (6 *unità*)
Statistica I, applicata ai problemi pedagogici e psicopedagogici 3
I *tests* in Pedagogia I: Metodologia — Esercitazioni pratiche 3
Seminario di Didattica 1
Laboratorio di Pedagogia e di Didattica sperimentali 1
Catechetica 2

e) Introduzione alla Psicologia Sperimentale generale 2
Psicologia dell'età evolutiva 3
Psicologia pedagogica (questioni approfondite di psicologia dell'apprendere e della personalità) 2
Psicologia differenziale 2
I condizionatori biologici della personalità umana 3

PROGRAMMA DELLE SPECIALIZZAZIONI

AVVERTENZA: Una *specializzazione è* necessaria, *per il conseguimento della Laurea, oltre la frequenza di tutti i Corsi fondamentali delle varie Scuole. Le specializzazioni sono nel programma degli ultimi due anni, e hanno quindi inizio col 5° semestre.*

Specializzazione in Pedagogia teoretica.

	unità
Questioni monografiche di Pedagogia generale	1
Questioni monografiche di Pedagogia speciale	3
Seminario di Pedagogia II	1
La formazione delle persone ecclesiastiche e religiose	3
Pedagogia curativa	2
La protezione legale e i diritti del minore	½
Psicopedagogia emendativa (la rieducazione dei minori)	1
Studio comparato delle idee, dei metodi e delle istituzioni educativo-didattiche contemporanee	2
Didattica curativa	2
I problemi della misura in Pedagogia II (Statistica e *tests* in Pedagogia)	3
Laboratorio per esercizi di misura psico-pedagogica	½
Pedagogia del lavoro	1
Magistero pedagogico della Chiesa	1
Pedagogia religiosa (questioni particolari di Catechesi secondo determinate categorie)	1

Specializzazione in Storia della Pedagogia

Storia della Scuola (monografie)	2
Studio comparato delle idee, dei metodi e delle istituzioni educativo-didattiche contemporanee	2
Storia delle istituzioni educative	2
Movimenti e organizzazioni giovanili (descrizione storica e valutazione dal punto di vista pedagogico)	2
Corso storico-critico sulla Pedagogia scolastica nelle più notevoli organizzazioni degli Stati contemporanei	2
Monografie storico-critiche su pedagogisti e correnti pedagogiche	2
Metodologia scientifica (con applicazioni alla ricerca storica in Pedagogia)	1
Seminario di Storia della Pedagogia	1

	unità
La protezione legale e i diritti del minore	½
Problemi giuridico-morali dell'apprendistato	½
Teologia dell'Educazione II (questioni approfondite)	2
Magistero pedagogico della Chiesa	1
Storia della Catechesi	1
Legislazione catechistica ecclesiastica	½
Sociologia religiosa	1

Specializzazione in Didattica

Didattica degli adulti	2
Problemi particolari di Didattica primaria e secondaria	1
Didattica differenziale II (con applicazioni ed esercizi pratici)	3
Didattica curativa (con esercizi pratici)	1
Il Preside e l'Ispettore consulente	1
Sussidi didattici	1
I problemi della misura in Pedagogia II (Statistica e *tests* in Pedagogia)	2
Orientamento Scolastico (con esercizi pratici; abbinato all'Orientamento Professionale)	2
L'analisi psicotecnica delle professioni liberali e manuali	1
Laboratorio per esercizi di misura psico-pedagogica	½
Pedagogia curativa (con applicazioni pratiche)	2
Storia della scuola (monografie)	2
Studio comparato delle idee, dei metodi e delle istituzioni educativo-didattiche contemporanee	2
Punti di Didattica generale riguardanti la scuola professionale	1
Problemi giuridico-morali dell'apprendistato	½
Catechetica II (questioni particolari di Catechesi secondo determinate categorie)	1
Sussidi didattici per la Catechesi	½

Specializzazione in Didattica professionale

Pedagogia del lavoro (problemi di Pedagogia speciale in relazione all'ambiente del lavoro)	1
Punti di Didattica generale riguardanti la Scuola Professionale	1
Didattica speciale delle singole arti	2
Didattica del disegno generale e tecnico	½
Laboratorio di Didattica professionale	1
Questioni di Psicologia del lavoro. Le relazioni umane nel lavoro	2

	unità
Orientamento Professionale (con esercizi pratici; abbinato all'Orientamento Scolastico)	2
Il problema della selezione scolastico-professionale	½
L'analisi psicotecnica delle professioni manuali e liberali	1
Laboratorio di selezione e orientamento scolastico-professionale	1
Fisiologia e medicina del lavoro	1
Problemi giuridico-morali dell'apprendistato	½
Didattica differenziale II (con applicazioni ed esercizi pratici)	1
Sussidi didattici	1
I problemi della misura in Pedagogia II (Statistica II e *tests* in Pedagogia II)	3
Laboratorio per esercizi di misura psico-pedagogica	½

Specializzazione in Psicologia dell'educazione

Questioni approfondite di Psicologia sperimentale generale	2
Psicologia sociale della comunità educativa	1
Psicologia religiosa e pastorale	2
Igiene mentale e psicologia clinica	2
Problemi biologici dell'età evolutiva	2
Seminario di Psicologia	1
Laboratorio di Psicologia (2 ore settimanali per un semestre)	1
Psicopedagogia emendativa (la rieducazione dei minori)	1
I problemi della misura in Pedagogia II (Statistica II e *tests* in Pedagogia II)	3
Laboratorio per esercizi di misura psico-pedagogica	½
Questioni di psicologia del lavoro. Le relazioni umane nel lavoro	2
Orientamento Professionale (con esercizi pratici; abbinato all'Orientamento Scolastico)	2

Specializzazione in Teologia dell'Educazione e Catechetica

Teologia dell'Educazione II (questioni approfondite)	2
Teologia cherigmatica	1
Teologia pastorale	1
Magistero pedagogico della Chiesa	1
Pedagogia religiosa (questioni approfondite di formazione religiosa)	1
Catechetica II (questioni particolari di Catechesi secondo determinate categorie)	1
Catechesi biblica e liturgica	½

	unità
Sussidi didattici per la Catechesi	1
Storia della Catechesi	1
Legislazione catechistica ecclesiastica	½
Sociologia religiosa	1
Seminario di Teologia dell'Educazione e di Catechetica	1
Scuola sperimentale di applicazioni e ricerche	1
La formazione delle persone ecclesiastiche e religiose (questioni pedagogiche particolari riguardanti le scuole apostoliche, i probandati, gli aspirantati, i noviziati, il seminario, il tirocinio pratico, il convitto ecclesiastico per i giovani sacerdoti, ecc...)	3
Movimenti e organizzazioni giovanili (descrizione storica e valutazione dal punto di vista pedagogico)	2
Psicologia religiosa e pastorale	2

NOTA BIBLIOGRAFICA

N.B. - Ci limiteremo a indicare alcune trattazioni più particolarmente « introduttive » e aderenti al tema proposto, senza ripetere quelle più volte citate nelle note, che sono già per sè di carattere bibliografico.

ALIOTTA (A.), *Introduzione alla pedagogia*, Napoli, Perrella, 1937, II ediz.

BANFI (A.), *Il problema della pedagogia*, in « L'Educazione Nazionale » 1928 p. 273-279.

BARATONO (A.), *Critica e Pedagogia dei Valori* (*Saggio*), Milano-Palermo, Sandron, s. d.

BARONI (A.), *La realtà educativa*, Brescia, La Scuola, 1936.

— *Pedagogia fondamentale*, Brescia, La Scuola, 1951.

BAUCH (R.), *Ueber die Stellung der Pädagogik im System der Wissenschaften*, in « Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik » 1925 (I).

BERNBERG (J.), *Umriss der katholischen Pädagogik*, Regensburg, G. J. Manz 1923, II ediz.

BIANCA (G. G.), *Istituzioni di Pedagogia generale*, Catania, Edizioni B, 1952.

CALÒ (G.), *Fatti e problemi del mondo educativo* (*Saggi*), Pavia, Speroni, 1911.

CARAMELLA (S.), *Studi sul positivismo pedagogico*, Firenze, La Voce, 1921.

— *Introduzione alla pedagogia e dottrina della pratica*, Messina, Principato, 1936.

CARLINI (A.), *Introduzione alla pedagogia*, Firenze, La Nuova Italia, 1936, II ediz.

— *La nostra scuola. Lineamenti di una filosofia dell'educazione seguiti da un abibliografia pedagogica*, Firenze, La Nuova Italia, 1943, IV edizione.

CASOTTI (M.), *Introduzione alla pedagogia*, Firenze, Vallecchi, 1921 (appartiene al momento idealistico del pensiero dell'A.).

— *Maestro e scolaro. Saggio di filosofia dell'educazione*, Brescia, La Scuola 1943.

— *Esiste la Pedagogia?*, Brescia, La Scuola, 1953.

Codignola (E.), *Avviamento allo studio della pedagogia*, Firenze, La Nuova Italia, 1938.

Decoene (A.)- Staelens (A.), *Introduction à la pédagogie*, Louvain, Ed. Péd. V. D., 1953.

Dubois (J.), *Le problème pédagogique*, Paris, Alcan, 1911.

Ettlinger (M.)-Cohn (I.), *Wesen und Wert der Erziehungswissenschaft*, nel volume dallo stesso titolo, edito da G. Ried (Atti del Congresso pedagogico di Kassel del 1928), 1929.

Fazio-Allmayer (V.), *Saggi di filosofia dell'educazione*, in « Annuario della Biblioteca filosofica di Palermo », 1912.

— *Introduzione allo studio della pedagogia*, Palermo (Palumbo), 1945.

Flores d'Arcais (G.), *Introduzione ad una teoria della scuola*, Padova, CEDAM, 1951.

Franchi (A.), *Pedagogia* (ediz. Cordovani), Firenze, Salani 1951.

Frangeamore (G.), *La pedagogia nei suoi rapporti con la filosofia e la scienza*, Napoli, Pironti, s. d.

Gambaro (A.), *Saggi di pedagogia e brevi profili*, Torino, Giachino, 1951, II ediz.

Giuffrida (F.), *Il fallimento della pedagogia scientifica*, Città di Castello, 1920.

Graziussi (G.), *Introduzione alla pedagogia*, Firenze, La Nuova Italia, 1953.

Hessen (S.), *Difesa della pedagogia*, Roma, Avio, 1950.

— *Fondamenti della pedagogia come filosofia applicata*, Firenze, Sandron, 1951.

Holzamer (K.), *Einführung in die Pädagogik*, Mainz, Kirchheim, 1949.

Krieg (C.)-Grundwald (G.), *Lehrbuch der Pädagogik*, Paderborn, F. Schöningh, 1913.

Krus (F.), *Pädagogische Grundfragen*, Innsbruck, Rauch-Pustet, 1911.

Langeveld (M. J.), *Einführung in die Pädagogik*, Stuttgart, E. Klett, 1951.

Litt (Th.). *Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik*, Leipzig, Teubner, 1931, II ediz.

Lombardo-Radice (G.), *Educazione e diseducazione*, Firenze, Bemporad, 1929, II ediz.

Meister (R.), *Beiträge zur Theorie der Erziehung*, Wien, A. Sexl, 1947, II ediz.

Mignosi (P.), *Introduzione ad una filosofia dell'educazione*, Messina, G. Principato, 1937.

Namias (A.), *Concetto e metodo della pedagogia sperimentale*, Roma, Soc. ed. Dante Alighieri, 1912

Parisot (E.)-Martin (E.), *Les postulats de la pédagogie*, Paris, Alcan, 1911.

Petruzzellis (N.), *I problemi della pedagogia come scienza filosofica*, Brescia, La Scuola, 1952 (IV ediz.).

Piccoli (V.), *Introduzione alla pedagogia*, Torino, Paravia, 1925.

Prohaska (L.), *Existentialismus und Pädagogik*, Wien-Freiburg, Herder, 1955.

Proost, *La Pédagogie est-elle une science?*, Bruxelles, Revue des questions scientifiques. 1914.

Puglisi (F.), *Le basi teoretiche della pedagogia*, Padova, CEDAM, 1951.

Quaderni di Pietralba: Pedagogia della persona, Brescia, La Scuola, 1952.

Reymond (A.), *La science pédagogique, ses fondaments et ses limites*, nell'Annuaire de l'instruction publique en Suisse, 1921.

Romano (P.), *Prolegomeni alla scienza dell'educazione*, Torino, Paravia, 1902.

— *Per una nuova coscienza pedagogica*, Torino, Paravia, 1923.

Sammartano (N.), *Il rapporto maestro-scolaro come problema fondamentale della pedagogia*, Mazara, S.E.S., 1953.

Schneider (Fr.), *Einführung in die Erziehungswissenschaft*, Graz, Pustet, 1953, III ediz.

Simon (Th.), *Pédagogie expérimentale*, Paris, Collin, 1924.

Straticò (A.), *Estensione e limiti del concetto di pedagogia*, Palermo, Sandron, s. d.

Tauro (G.), *I dissolventi della pedagogia e l'organismo della scienza dell'educazione*, Porto Maurizio, Berio, 1902.

— *Del metodo negli studi pedagogici*, Roma, Balbi, 1902.

— *La pedagogia nell'Università. Prelezione*, Torino, Paravia, 1904.

— *Tentativi di ordinamento dell'Enciclopedia pedagogica in Italia*, Torino, Paravia, 1904.

— *Introduzione alla pedagogia generale*, Roma, Soc. Ed. Dante Alighieri, 1906.

— *Problemi di pedagogia*, Roma, Soc. Ed. Dante Alighieri, 1911.

— *La filosofia dello spirito e la pedagogia*, in *Atti del VII Congresso Nazionale di Filosofia*, Roma, 1929, Milano, Tumminelli, 1929.

— *La filosofia neoscolastica e la pedagogia*, in *Rivista Pedagogica* (fasc. 5), 1931.

Testa (A.), *Lineamenti di pedagogia come scienza filosofica*, Bologna, Testa, 1938.

Zaragüeta (J.), *Pedagogía fundamental*, Barcelona, Ed. Labor, 1953, II ediz.

INDICE

Prefazione ..... *Pag.* 7
Introduzione ..... » 9

Cap. I. **Herbart e la Pedagogia** ..... » 13
1. Precursori di Herbart ..... » 13
2. G. F. Herbart ..... » 18
3. Critiche e difesa della concezione herbartiana ..... » 43

Cap. II. **Il Positivismo e la Pedagogia** ..... » 55
1. Presupposti gnoseologici e metafisici ..... » 56
2. La pedagogia come scienza pratica ..... » 59
3. Il metodo sociologistico e la scienza dell'educazione .... » 67
4. Risonanze positivistiche in pedagogie contemporanee ... » 69

Cap. III. **L'Idealismo e la Pedagogia** ..... » 75
1. Nell'alone dell'Idealismo ..... » 76
2. La riduzione della pedagogia alla filosofia nell'attualismo di G. Gentile ..... » 79
3. G. Lombardo Radice e la « critica didattica » ..... » 90

Cap. V. **Il Realismo e la Pedagogia** ..... » 93
1. La « Pedagogica » di A. Rosmini ..... » 94
2. G. A. Rayneri ..... » 98
3. G. Allievo ..... » 101
4. G. Vidari ..... » 103

Cap. V. **Linee di una sintesi costruttiva** ..... » 111
1. Il problema educativo ..... » 113
2. Problema educativo: problema teoretico e problema pratico » 117
3. Sapere speculativo e sapere pratico-poietico ..... » 120
4. La pedagogia come scienza-arte o scienza-poietica ..... » 130

Cap. VI. **Pedagogia cristiana** ..... *Pag.* 137
1. Il dilemma del Cristianesimo nella storia dell'educazione e della pedagogia ..... » 139
2. L'Apologetica e la pedagogia cristiana ..... » 141
3. Il « sapere cristiano » nella « scienza » dell'educazione ... » 142
4. Filosofia e Teologia dell'educazione e « pedagogia cristiana » » 144

Cap. VII. **Pedagogia sperimentale** ..... » 151
1. Difficoltà e obiezioni ..... » 153
2. Excursus storico ..... » 156
3. Il metodo « sperimentale » in pedagogia ..... » 160
4. In difesa della pedagogia sperimentale ..... » 162

Cap. VIII. **Idee per una facoltà di Pedagogia** ..... » 169
1. Il criterio dell'integralità ..... » 171
2. Il criterio dell'unità funzionale ..... » 174
3. Il criterio della distinzione ..... » 175
4. Filosofia ed esperienza nella formazione pedagogica .... » 177

Conclusione ..... » 183
Appendice ..... » 187
Nota bibliografica ..... » 199

PUBBLICAZIONI

DELL'ISTITUTO SUPERIORE DI PEDAGOGIA

(Pontificio Ateneo Salesiano) - Torino

Opere teoretiche e storiche
di Pedagogia, Psicologia dell'educazione e Didattica.

1. - Pietro Braido

IL SISTEMA PREVENTIVO DI DON BOSCO

pp. 464, L. 1500

2. - Pietro Braido

INTRODUZIONE ALLA PEDAGOGIA

(*Saggio di epistemologia pedagogica*), pp. 200, L. 1000

3. - Geremia Dalla Nora

CONDIZIONATORI BIOLOGICI DELLA PERSONALITÀ

(*Biologia e educazione*), pp. 370, L. 1500

4. - Luigi Calonghi

TESTS ED ESPERIMENTI PEDAGOGICO-DIDATTICI

pp. 350, L. 1200

Lire **1000**